

EL DESAFÍO DE AMERICA LATINA A LA TEORIA Y PRACTICA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Sergio U. Nilo

SUMMARY

The Latin American Challenge to the Theory and the Practice of Educational Evaluation

The author discusses how the educational evaluation practices adopted in Latin America, transplanted from the United States, are inadequate to the Latin American culture. The emphasis put on the individual performance, on the measurable effects of the processes to be evaluated, and on the parts of the whole are elements that shock with the basic Latin American values. The school failure of considerable parcels of the Latin American population may mean a pacific resistance to acculturation, a form of "survival of the weakest".

Desafiar a una práctica y, particularmente a una teoría es un asunto delicado. Pues si bien un desafío puede simplemente surgir por la aparición de situaciones nuevas o inesperadas en las cuales no hay experiencias prácticas o para las cuales la teoría no tiene respuestas preparadas, también un desafío puede existir porque no hemos sido capaces de percibir una realidad — nuestra realidad — y asumirla consecuentemente.

En esta ponencia se adopta la segunda posición aún a sabiendas que implica una crítica fuerte — autocrítica en este caso y que pudiera incomodar a algunos y frustrar a otros.

La primera realidad que no hemos sido capaces de percibir o de asumir consecuentemente en América Latina, se refiere a un planteamiento de carácter general relacionado con el fenómeno educativo: por tratarse de un fenómeno cultural, sus desarrollos teóricos se encuentran a menudo atendiendo a cuestiones particulares derivadas de un determinado contexto cultural. Estas cues-

tiones no siempre es posible o conveniente universalizarlas incorporándolas a una teoría disciplinaria. Nunca será conveniente, por ejemplo, hacer una aplicación en nuestra práctica educativa de una teoría educativa desarrollada en un contexto cultural distinto al de nuestra realidad. Es necesario, para atender a la adaptación de una teoría primero despojar a la teoría de aquellos elementos espúeos (propios del contexto en que se desarrolló, no generalizables) producto de los desafíos de gentes concretas en una situación determinada, en un momento dado, con una historia propia. Adaptar una teoría es atender a los desafíos de otra gente, en otra situación, en otro tiempo, con otra historia.

La función educativa y, en consecuencia, la función subordinada de la evaluación, sólo tienen sentido entonces si están referidas a gentes concretas en situaciones concretas. No sustituibles por promedios estadísticos. Una reflexión sobre las gentes y las situaciones viene a ser una condición "sine qua non" para entender el fenómeno educativo y, específicamente, el componente evaluativo de ese fenómeno.

Más claramente que otras actividades humanas — la ciencia por ejemplo — la educación es un fenómeno cultural. Un producto de una determinada cultura, vale decir, de la interacción dialéctica entre hombres concretos en y con situaciones concretas. Su función específica es *revelar significados*, dar a conocer el significado del Hombre, el Mundo y sus relaciones que una determinada cultura acepta como la Verdad.

La evaluación, el acto evaluativo, más definida aún que la educación, resulta ser de profunda significación cultural: es como el modo de vinculación entre la educación y la cultura ya que necesariamente se refiere a los valores (la axiología) de una cultura y a la forma aceptada de manifestación de esos mismos valores.

Toda valoración lleva implícita una obvia compa-

ración de un objeto con una determinada escala de valores. Ahora, no siempre es tan evidente que la escala de valores es una manifestación particular. Efectivamente las escalas de valores son engañosamente universales: así, valores como honestidad, lealtad, disciplina, amor filial, solidaridad, racionalidad aunque aparecen en todas las culturas ocupan órdenes de importancia diversos pero allí están, constituyen la "Ley natural" de la especie humana.

Sin embargo, de cultura a cultura, de país a país, aún de región a región, la forma de expresión de estos valores y el juego dialéctico implícito en ellos es extraordinariamente diferente.

La función de la escuela puede ser descrita en términos funcionales con estas escalas de valores y su correspondiente expresión.

A su vez la función evaluativa puede ser vista como una intermediación entre la función escolar y el conjunto de valores de una sociedad determinada.

Entonces la primera conclusión derivada de estas afirmaciones es que no existirá normas de validez universal en los campos educativos o evaluativos. No existiría una ciencia de la educación, solamente lentos incrementos particulares de una actividad asociada inevitablemente a las concepciones axiológicas de los grupos que la generan y la desarrollan.

Este es también el primer desafío, el desafío básico. La práctica educativa, la práctica evaluativa en la Región Latinoamericana, deben responder armónicamente a la cultura latinoamericana. Se puede afirmar que en este momento no responde sino a las manifestaciones culturales de los grupos minoritarios.

La teoría y la práctica educativa reconocida en América Latina es la teoría y práctica desarrollada en Europa Occidental y los Estados Unidos. La teoría y práctica evaluativa es producto de la inventiva norteamericana, la forma en que ésta es concebida y aplicada naturalmente refleja los problemas de la sociedad norteamericana tal y como son apreciados por la cultura norteamericana y su desarrollo continuo y espectacular refleja la bondad de sus hallazgos juzgados desde el punto de vista de esa misma cultura. Vale la pena recordar aquí que las críticas más seriamente planteadas a la concepción evaluativa norteamericana en el contexto de los Estados Unidos, ocurren conjuntamente con la emergencia de los grupos minoritarios de cultura diferente a la predominante; es decir, la teoría comienza a discutirse sólo cuando es rechazada como elemento extraño a una cultura.

Para ilustrar este aserto conviene examinar algunos casos de vinculación entre el desarrollo evaluativo y la cultura predominante de los Estados Unidos, mencionando de paso las diferencias con respecto a Latinoamérica, de donde se podría deducir la dirección que podrían tener nuestras respuestas a los desafíos de nuestra realidad.

Una reflexión sobre estos puntos parece especialmente apropiada en esta ocasión. Estados Unidos una sociedad particular, desarrolla una disciplina: la evaluación educativa, condicionada naturalmente por su propio medio. La escala de valores predominante, la forma de expresión de esta escala y la modalidad organizativa del sistema escolar son hitos importantes de diferencia con el medio latinoamericano que está utilizando sin esfuerzo

alguno de recreación aquella disciplina desarrollada por los Estados Unidos.

La noción de igualdad básica de todos los hombres (noción restringida originalmente a una determinada homogeneidad blanco-europea) explica las desigualdades de orden social y económico en términos de competencia, esfuerzo individual, supervivencia del más apto.

En América Latina hay una noción básica, original, de desigualdad (social) que pretende corregir sus efectos sociales y económicos a través de la solidaridad y la hermandad.

De este modo, en la sociedad norteamericana los puntos más altos de la escala de apreciación valórica se refieren a logros individuales, autodisciplina, voluntad fuerte. En la sociedad latinoamericana el logro individual está matizado por su efecto grupal. Habrá ocasiones en que un individuo deberá ocultar su fuerza, su autodisciplina para evitar sanciones sociales que pueden llegar hasta el ostracismo.

EL ÉNFASIS EN LO INDIVIDUAL

Resulta reiterativo referirse a la evaluación educativa como un ejercicio de apreciación de diferencias individuales. El desarrollo estadístico, las teorías de medición, las reflexiones conceptuales, tienen esta inclinación. Pero este énfasis es natural sólo en donde el contexto cultural subraya esta aproximación vinculada a una concepción social "darwinista" — la supervivencia del más apto —, como a concepciones trascendentes judeo-protestantes que destacan la relación personal con la divinidad por sobre la relación colectiva.

En Estados Unidos este enfoque es natural, no ocurre así en otros lugares. Compárense a este respecto los numerosos testimonios de incompreensión casi absoluta de este acento en lo individual que nos ofrecen los estudios de las culturas autóctonas americanas.

O, piénsese en la actitud solidaria el extremo de la complicidad que se observa entre los estudiantes latinoamericanos al rendir pruebas o exámenes. No se trata de un mal caso de deshonestidad colectiva o de falta o deterioro de valores morales. Más bien pareciera tratarse de un caso de choque de valores: la solidaridad enfrentada a la honestidad; el éxito del grupo frente al éxito individual; la lealtad con los compañeros enfrentada al respeto a los profesores; el sentido de compañerismo contra el sentido de justicia; alumnos — como grupo — enfrentados a profesores — como grupo y como individuos —. Así al menos fue observado en Chile luego de encuestas realizadas entre los miembros de juventud estudiantil católica hace algunos años. Observaciones informales realizadas en los sistemas escolares argentino y uruguayo me confirmaron esta noción de conflicto valorativo en relación con pruebas y exámenes.

Si aceptamos esta noción de choque de valores ciertamente necesitamos prácticas evaluativas que efectivamente la consideren. Estas prácticas evaluativas probablemente exigirán una revisión de algunos aspectos teóricos.

EL ÉNFASIS EN EL CIENTIFICISMO

La temprana asociación entre el valor de una cosa — problema filosófico — y la "performance", comportamiento o resultado obtenido con dicha cosa, ha marcado el desarrollo de la teoría evaluativa desplazando la preocupación secundaria — "performance" — a la primaria — valor.

Este fenómeno se produce con toda naturalidad sin conflictos mayores en los Estados Unidos, en cambio en América Latina y en otros países provoca inacabables debates.

Se presenta aquí otra instancia de la profunda influencia que un medio cultural determinado tiene en el desarrollo teórico de una disciplina y más aun en su aplicación.

El enfoque cientificista subraya los efectos, el enfoque axiológico subraya los principios. El cientificismo exige medir, la preocupación por los valores exige reflexionar.

La medición requiere precisiones susceptibles de ser instrumentalizadas, la reflexión necesita enmarques teóricos totalizadores con respecto al fenómeno.

Es decir, dependiendo del énfasis inicial parecería que pudiéramos tener otra teoría u otra práctica evaluativa.

Un probable efecto lateral del predominio del enfoque cientificista en el desarrollo de la teoría y práctica evaluativa es la existencia de una zona de confusión demasiado amplia entre las metodologías evaluativas y las metodologías de la investigación científica.

LA MECANIZACIÓN DE LOS PROCESOS

Hay aspectos de la práctica evaluativa que parecen derivarse naturalmente de las concepciones teóricas puras y, sin embargo examinándolos desde el punto de vista cultural esa derivación pierde generalidad para convertirse nuevamente en una importante solución particular.

En la práctica derivada de la teoría clásica de evaluación educativa se procede a emitir juicios sobre entes complejos a través de la adición de las evaluaciones correspondientes a sus elementos. Es obvio que es posible pensar otras alternativas de diseño teórico: fenomenológicas, sistémicas, dialécticas, por ejemplo; sin embargo este enfoque atomístico de carácter positivista es el único registrado en la teoría evaluativa.

Una explicación pudiera encontrarse, nuevamente, en el ambiente cultural norteamericano. En la cultura predominante en los Estados Unidos los elementos económicos juegan un papel preponderante y, entre éstos, una solución típicamente norteamericana corresponde al proceso industrial de línea de montaje que, justamente, opera con altísima eficiencia descomponiendo una tarea en sus elementos, un aparato en sus componentes, etc. Pero no sólo en los aspectos económicos encontramos esa aproximación, el propio concepto de equipo (team) en Estados Unidos difiere notablemente del que se posee

en América Latina. En Estados Unidos el "team" es un mecanismo que funciona bien si cada "pieza" cumple su cometido a la perfección, con territorio y movimientos claramente delimitados y ensayados hasta el automatismo. El "coach" es el real cerebro del equipo: planifica y toma las decisiones.

En América Latina el concepto de equipo implica básicamente "esprit de corps". Sobre esta base se empieza a construir una forma de integración en la que importan tanto las presunciones de eficiencia como los aportes a ese "esprit de corps".

En suma, se enfrentan una tendencia atomística positivista y una tendencia fenomenológica totalizadora. Aunque realmente no hay un enfrentamiento ya que la teoría evaluativa sólo ha acogido el primer enfoque.

Del mismo modo la excelente solución económica y administrativa caracterizada por un currículum flexible, individualizado y electivo, consonante con estos valores, resulta la fuente más seria de problemas para los latinoamericanos que se incorporan al sistema escolar norteamericano. Pierden dramáticamente su grupo de referencia: el grupo curso, grupo al cual debían solidaridad y lealtad. La ampliación numérica del mismo y sus subdivisiones en grupos de corta permanencia eliminan el fuerte control y "espíritu de equipo" que grupos relativamente pequeños y permanentes ejercen entre sus miembros.

Este tipo de fenómeno han influenciado ciertamente el desarrollo de la disciplina evaluativa y al mismo tiempo son los que hacen exigir un mayor grado de correspondencia entre el fenómeno latinoamericano y el fenómeno evaluativo.

En todo caso, buena parte del escepticismo latinoamericano frente a ciertas prácticas evaluativas modernas, proviene de una especie de reacción automática de repugnancia intelectual a "desarmar" totalidades.

Podemos seguir explorando estas líneas de pensamiento que establecen oposiciones elementales entre la cultura norteamericana y la cultura latinoamericana. Pero este ejercicio sólo ilustra la introducción al desafío real; sólo dice que es posible conseguir alternativas a la teoría y práctica establecida. Es la confrontación de mente con otras mentes.

Los evaluadores latinoamericanos debemos explorar la realidad de nuestros países para confrontar esa realidad con nosotros mismos y con las teorías evaluativas.

Nosotros, los evaluadores latinoamericanos, nos parecemos demasiado a otros. No somos realmente representativos de las gentes que habitan nuestros países. Porque así como estas entidades nacionales son distintas entre sí a veces, como abstracciones — promedios, rentas per capita etc. — guardan mayor semejanza entre sí que internamente. Los blancos de Lima tienen una relación mucho mayor de semejanza con los porteños de Buenos Aires que con sus connacionales de la Sierra. La población educada de Santiago de Chile se siente mucho más cercana a los modos "gringos" que a los modos mapuches.

En fin, podríamos seguir oponiendo muchas dualidades pero no hace falta. Más bien es menester subrayar la importancia que numéricamente tienen estas poblaciones tan distintas de nosotros. Estamos hablando de un

continuum poblacional en que un extremo está conformado por la población blanca culturalmente cercana a la Europa Occidental y, el otro por la población autóctona culturalmente indígena americana. La distribución del resto de la población no es simétrica, sino que está fuertemente cargada hacia lo no-europeo.

En la medida que aplicamos esta noción a la situación económica, social y particularmente educativa, de la población, podremos ver que los índices mayores de situaciones "negativas" (pobreza, marginación, ignorancia) coinciden con el grado de "indianización" de la población.

Hay diversas razones que podrían explicar las causas de esta situación pero ahora interesa solamente mirarla como nuestra realidad específica y, en consecuencia, como nuestro desafío. Es en esta realidad en que debe operar una teoría de la evaluación educacional.

Para empezar, intentando emitir un juicio evaluativo global del éxito de esta población en términos educativos podríamos tener de partida dos posiciones extremas y contrapuestas: el analfabetismo, el abandono escolar, la alta repitencia, etc. son elementos que conforman un juicio negativo, de fracaso cercano al desastre. Juicio que se emite tanto para el sistema escolar que sirve a esa población como para la población en sí.

Paradójicamente, el juicio del fracaso se convierte en éxito si consideramos que la población — a través de este fracaso escolar — ha logrado detener o hacer más lento un proceso de aculturación. Este "éxito" sería más grande aún si consideramos que presenciemos un proceso de oposición de dos culturas, la una ostentando el poder, la riqueza, la fuerza, las instituciones; la otra sin poder, riqueza, fuerza o instituciones. El débil venciendo al fuerte o, al menos, oponiendo una resistencia tenaz de siglos.

Es evidente que aquí estamos frente al problema evaluativo primario ¿Cuáles son los valores de referencia? ¿Cuál es la forma aceptable que adoptan dichos valores?

Yéndonos más al extremo aún: ¿Qué pasa con nuestros valores escolares cuando consideramos culturas que hacen una relación diferente con respecto a la noción de progreso? Para nosotros progreso es cambio, para grupos numerosos de latinoamericanos progreso es permanencia.

¿Vamos a evaluar el éxito escolar en función de qué indicadores relacionados con el progreso?

Una alternativa muy común de solución es que los evaluadores decidamos subrepticamente a través del desarrollo de determinados instrumentos de evaluación.

Para otra porción muy considerable de gentes latinoamericanas (más de 50 millones de adultos) los valores relacionados con la palabra escrita son profundamente diversos de nuestras ideas sobre el tema y, recuerdo que nuestras ideas son las del sistema escolar. Tan diversos que, para algunos la palabra escrita viene a ser un antivalor frente a la palabra oral. Para algunos de ellos la palabra escrita es fuente de engaño, origen de mal; para otros está más asociada con la magia, las fuerzas de lo oculto. Para otros aún tiene que ver con la falta de hombría.

¿ Cuando evaluamos las escuelas, los éxitos escolares de estos grupos, cómo lo haremos, en función de qué valores: de nuestros o los de ellos?

Miguel Angel Asturias, guatemalteco, Premio Nobel de literatura, con su visión de artista nos acerca el universo valórico de los grupos iletrados de su país que, incidentalmente, corresponden a más del 50% de una población de más de 7 millones de habitantes.

En "Hombre de Maíz", dice Asturias:

"... carceleros y jueces semejan gente sin juicio, trastornados.

El cumplimiento de leyes y reglamentos que nada tienen que ver con la realidad, los convierte en locos, al menos así lo parecen a los ojos de los que no están bajo la influencia extraña de la ley."

El problema para estos iletrados es muy serio si consideramos que son esos "locos" los que ejercen el poder. Estos son también los dueños de las escuelas donde a lo mejor asisten sus hijos. Lugar éste donde también se aplican leyes y reglamentos (la evaluación escolar, sin ir más lejos) incomprensibles, de locos.

Obsérvese a propósito que la noción que una sociedad posee de la ley tiene bastante que ver con la práctica evaluativa.

La conciencia social que entiende la ley como un instrumento para ejercer el poder, tiene consecuencias muy diferentes de aquella que la concibe como un mecanismo de regulación de las relaciones interpersonales.

En el primer caso estamos en presencia de la ley mirada desde el punto de vista de quien no posee el poder y observa que la ley la manipula el poderoso. Por esta razón se siente más libre para no acatar la ley o no cumplirla. La ley es de otros, es un derecho de supervivencia eludirla o burlarla.

No siempre este es un problema moral es más bien un caso de lucha de oposición, de supervivencia en último término. Desde el punto de vista de estas poblaciones, la ley misma es profundamente inmoral. Por eso en las clases populares de América Latina, un delito no siempre es reprochable y hay una clara diferencia entre maldad e ilegalidad, entre un hombre malo y un delincuente.

La formalidad de la ley está absolutamente relacionada con la cultura letrada que está sujeta a interpretaciones. No basta ser una persona: hay que saber leer y escribir para interpretar la ley.

No está todo dicho en evaluación. No es éste un campo cerrado en el que nuestro aporte será sólo el de los buenos discípulos que serán juzgados en función de lo bien que repiten las lecciones de sus maestros. Por el contrario, lo que necesitamos es la audacia de atrevernos a comprometernos con nuestra propia realidad.

El tamaño del desafío que enfrentamos en América Latina está en directa proporción con la originalidad cultural de este Continente. Los educadores, los evaluadores tendremos que hacer un enorme esfuerzo de asimilación de nuestra propia realidad que a veces resulta exótica y extraña.

Este esfuerzo requerirá un profundo autoexamen que nos lleve a despojarnos de imágenes hechas y a mirar con ojos nuevos historias muy antiguas.

Un ejemplo extremo de la tarea que propongo estará dado por la reflexión que genere un mito recogido por antropólogos peruanos entre los habitantes de la Sierra de su país.*

Se trata del mito de la escuela que fue narrado más o menos así:

"Yo puedo ayudarte, le dijo la Luna a Suscristu para que derrotes a tu hermano el Inka Ri. Con esto que te voy a dar el Inka va a asustarse.

Suscristu en una pampa oscura le enseñó al Inka el papel que le había dado la Luna. El Inka se asustó al no poder entender la escritura que había en el papel.

Cuando el Inka ya no podía hacer nada, Suscristu le pegó a la Madre Tierra, le cortó el cuello y luego se hizo construir iglesias.

El Ñaupá Machu se alegró mucho cuando supo que el Inka se había muerto. Ahora el Ñaupá vivía en una montaña que se llamaba escuela. Estaba gozándose de los que habían pegado a la Pacha Mama.

En eso pasaron los dos hijos del Inka. Andaban buscando a su padre y a su madre.

El Ñaupá les dijo: "Vengan, vengan les voy a revelar donde está el Inka y donde está la Pacha Mama".

Los niños contentos fueron a la escuela.

El Ñaupá quería comerlos y les dijo: "Pacha Mama ya no quiere el Inka. El Inka se ha amistado con Suscristu y ahora viven juntos, como dos hermanitos. Miren la escritura, aquí está dicho".

Los niños tuvieron mucho miedo y se escaparon.

Desde entonces, por venganza, todos los niños deben ir a las escuelas".

Una interpretación elemental de esta historia revela una recepción del mensaje "civilizador" de profundo

interés. El Inka fue un perfecto héroe cultural, enseñó el lenguaje, la agricultura, la ganadería y edificó la capital del mundo, Cuzco. El Inka conversaba con la Madre Tierra llevándole regalos y pidiéndoles favores.

El hermano menor: Suscristu, Jesús, rival y enemigo del Inka, Inka español, logra suplantar a su hermano mayor con el socorro de varias fuerzas asociadas a la oscuridad: la Luna, la escritura.

La escritura es usada para pretender dar validez a un hecho falso.

Los hijos del Inka van contentos a la escuela atraídos por la invitación mentirosa de Ñaupá, ya que éste mal podría revelarles el lugar donde se hallaban sus padres, puesto que habían sido asesinados por Suscristu. Su verdadero objetivo era devorar a los niños, con este fin trata de hacerles creer que no hay oposición alguna entre Suscristu y el Inka o la Pacha Mama.

En otros términos, la escuela niega que exista oposición entre la cultura andina y la cultura letrada, y que esta última ahorque a la Tierra en lugar de conversar con ella.

Este mito fue recolectado no hace cinco años, y como todo mito corresponde a las creencias profundas de una sociedad. Nos es sorprendente que después de cerca de quinientos años de esfuerzos educativos la creencia esté tan profundamente en oposición con los valores enseñados.

* UNESCO, Universidad del Pacífico: "Folklore y Educación" (ensayo sobre las posibilidades educativas del folklore andino) Lima, Perú s/f.