

Evaluación formativa con la escuela al centro

Formative assessment with the school to the center

*Sylvia Schmelkes del Valle**

Muy buenas tardes a todos, a todas. La verdad estoy muy emocionada.

Antes que nada quisiera agradecer al Centro de Estudios Educativos por hacerme el honor de estar con ustedes en la parte académica de esta celebración; de verdad que lo agradezco. De los 50 años que tiene de vida el CEE, la mitad trabajé en él, de 1970 a 1994 y pues, evidentemente, ahí fue donde me formé. Desde luego que uno sigue adquiriendo experiencia, pero la estructura me la dio el Centro de Estudios Educativos. Siguiendo a Piaget, aquí fue donde se me dio la estructura y de ahí en adelante sigo asimilando. Gracias a los maestros de la talla de Pablo Latapí, su fundador, y de Carlos Muñoz Izquierdo. De ellos parte esta escuela a la que yo considero que pertenezco.

He titulado mi comentario a este primer artículo del número de la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* que celebra los 50 años del CEE: “Evaluación formativa con la escuela al centro”. Se trata de la presentación de un trabajo de largo aliento sobre estándares realizado por el CEE y otras dos instituciones: estándares curriculares, estándares de desempeño docente y estándares de gestión escolar, además de una articulación entre estos. Creo que es un texto muy interesante sobre dicho trabajo.

El estudio tuvo tres propósitos: el primero fue poner a la escuela al centro, por eso titulé mis comentarios de esa manera; el segundo fue confiar en la profesionalidad del docente y promover que se profundizara en su profesionalismo y, el tercero, mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

* Consejera presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

La orientación del trabajo que ellos hacen es propia de una evaluación con una propuesta enteramente formativa. Lo que hace el trabajo es combinar la autoevaluación con la coevaluación y la heteroevaluación; esto es, recurrir a la evaluación externa. No obstante, esta heteroevaluación nunca va más allá de la propia zona escolar; el propósito, en todos los casos, es evaluar para mejorar, es una evaluación interna a la escuela, y como les decía, no va más allá del supervisor. En ese sentido, tiene la capacidad de generar una cultura de la evaluación y promover procesos de mejora continua, pues está vinculada a la planeación, tanto a la del trabajo en el aula como a la de la escuela.

Los estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión escolar fueron ampliamente piloteados, y el artículo da cuenta de este piloteo de manera muy precisa. Especialmente este instrumento de estándares se piloteó en zonas y escuelas indígenas; de hecho, los estándares parecen servir mejor en zonas rurales e indígenas que en urbanas. Lo interesante es que, al parecer, estas son las zonas en las que más se requiere un trabajo en estándares.

Especialmente valiosa me parece la intención explícita de no permitir que los estándares se estandaricen; es un juego de palabras, pero la verdad es que –según dicen los que saben de etimologías– las dos palabras provienen de fuentes enteramente distintas: *estandarizar* es homogeneizar y *estándar* viene de estandarte, de aquello que nos indica adónde tenemos que llegar; donde está la bandera es hacia donde nos tenemos que dirigir todos. Entonces, esta es una de las cosas que hacen estos estándares, no permiten que se estandarice nada.

Dichos estándares tienen el propósito, también explícito, de evitar la tendencia natural de toda evaluación, especialmente de la evaluación que tiene consecuencias sobre los docentes o las escuelas, y lo que hace es más bien permitir las búsquedas propias de cada escuela, de cada docente, para responder a las necesidades educativas del contexto y para que estas búsquedas puedan ser también evaluadas.

Los estándares tienen una característica y los ejemplos que se ponen en este artículo lo muestran con toda claridad: son sencillos y muy claros; de hecho, proporcionan una ruta de formación



continua basada en la escuela, en sus necesidades y en sus problemas. Para atenderlos, lo que se hace es desarrollar compromisos profesionales de mejora y de innovación, pues son estándares que promueven la innovación por parte de los docentes y por parte de la escuela. Un comentario es que por más interesante que suene se requieren, necesariamente, apoyos del propio sistema educativo; quizá apoyos que se deriven de las zonas escolares —aunque estoy segura que esto es parte de un proyecto más amplio—. El artículo no menciona cuáles son estos apoyos pero me encantaría conocerlos más a fondo.

En el piloteo que se hizo se pudo investigar qué tanto estos estándares eran aceptados por los docentes y por los directivos, y se constata que, efectivamente, no solo fueron aceptados sino también valorados por los principales actores. Esto demuestra, además, que los estándares, en efecto, son fuente de crítica y de autocrítica; por tanto, que en las escuelas mexicanas no hay auto-complacencias sino capacidad de criticidad por parte de docentes y directores.

El artículo también da cuenta de un estudio que trata de vincular el uso de los estándares con los resultados del logro de aprendizaje de los alumnos a través de la prueba ENLACE. Desgraciadamente, ENLACE no permite las comparaciones entre los años, y aquí sí se toman estas pruebas como si fueran comparables año con año, y es posible que la falta de resultados se deba un poco a eso. En todo caso, lo que se encuentra es que, como suele suceder, mejoran más las escuelas que están en contextos más favorables. Ello es una señal de que hay que distribuir los apoyos de una manera diferente; hay que atender más a los que más lo necesitan.

Hay un resultado muy importante que se destaca en este artículo: que la capacidad de predicción del nivel socioeconómico de origen del estudiante disminuye de 25% a 19% a lo largo de los años, aunque, lógicamente, no en todos los casos sigue siendo el factor que mejor explica las diferencias en los rendimientos, pero a lo largo de los años sí disminuye su peso. Los estándares de gestión alcanzan a explicar casi el doble de la varianza de las condiciones de infraestructura; los estándares de gestión explican 17% de la varianza, mientras que las condiciones de infraestruc-



tura explican 8.6%; esto significa que, a pesar de la pobreza, los recursos que disponen muchas de estas escuelas pueden lograr objetivos de gestión escolar y, por lo mismo, de calidad educativa aceptables.

Me parece que este artículo aporta de manera muy importante a la reforma educativa actual. Creo que se trata de una propuesta completa, probada, de lo que la reforma llama “la evaluación interna”. La evaluación externa, es decir, la evaluación del aprendizaje de los alumnos, del desempeño docente y de las instituciones educativas, pero también de políticas y programas, debería poder contar con estos estándares de evaluación interna como insumos. De hecho, la autoevaluación tendría que ser un insumo importante en cada caso, y deberíamos procurar articular la evaluación interna con la externa. Aquí tenemos una propuesta muy detallada, ya probada, que valora la interna. Yo creo que es posible esta articulación entre los propósitos de la evaluación interna y los de la externa. Es posible si ambas tienen una perspectiva formativa, si ambas respetan la diversidad y si ambas coinciden en el objetivo de no dejar que los estándares se estandaricen. Y de esta manera, las mediaciones —que en cualquier caso son necesarias y que para los estándares internos refieren acompañamiento, de apoyo, de formación, de mejoramiento de las condiciones de trabajo, del acondicionamiento de la infraestructura— podrán ser más pertinentes y claramente mejor aceptadas por los actores principales.

Yo creo que este debe ser el principal lente de la reforma educativa, una distribución de recursos diferente y el fortalecimiento con una perspectiva de equidad de las zonas escolares.

La conclusión del artículo es: se nos informa que los estándares curriculares, finalmente, no se incorporaron en la Reforma Integral de la Educación Básica; que los estándares de desempeño docente habrán de incorporarse para hacerlos coincidir con la evaluación externa y que los estándares de gestión de las escuelas debieran ahora fortalecerse con insumos. Me parece muy importante asegurar la articulación que la misma propuesta estipula mediante un papel fortalecido de los equipos en cada una de las zonas.

Este fue un trabajo que no vio todos los frutos posibles en la administración para la que se hizo —que fue la pasada—, pero que



evidentemente representa una gran riqueza, que debe recogerse ahora, en cuanto se haga una reforma educativa con la escuela al centro y con un nuevo modelo educativo que favorezca la innovación y que respete la diversidad.

No quiero terminar mi comentario a este artículo sin hacer referencia a alguien que, afortunadamente, nos está acompañando a pesar de sus problemas de salud; alguien que está aquí con nosotros y dedicó muchos años de su vida a forjar esta institución. Me refiero a Carlos Muñoz Izquierdo y aprovecho para hacer un reconocimiento a su invaluable aporte al CEE y a la educación del país. Su pensamiento ha influido, influye y seguirá influyendo en la formación de nuevos sectores en la investigación y en la política educativa, y sin duda alguna en el diseño de la reforma actual y de las que continuarán. Tampoco puedo cerrar esta intervención sin recordar a quien fundó el CEE; alguien que sin duda dejó la impronta y el origen que marcan la orientación que hasta ahora se conserva en el trabajo de la institución, y claramente en el que me han pedido comentar, y creo que la mejor manera de hacerlo es con una cita de su pensamiento. En cualquier página que abran de los libros de Pablo Latapí hay una cita citable, pero quisiera traer aquí una pertinente al trabajo que ahora nos ocupa. Quisiera leer la primera parte de su definición de magisterio en este libro, el *Finale Prestissimo*, donde dice: “el maestro es el principal factor de la calidad de la educación, la calidad empieza en lo micro, en la relación pedagógica maestro-alumno, las características decisivas de un buen maestro son: el sentido de su vocación, el amor a sus alumnos, lo que lo lleve a comprometerse con su superación, su responsabilidad, su preparación profesional y el cumplimiento de sus obligaciones”. Y luego termina Pablo Latapí diciendo: “a los secretarios que asesoré solía decirles, lo que quedará de tu gestión en el futuro será lo que hagas por los maestros”.

Muchas gracias.

