

¿Qué Hacemos con el Cuchillo? Las Finalidades de la Evaluación

What do We do With the Knife? The Purpose of the Evaluation

Miguel Ángel Santos Guerra *

Universidad de Málaga, España

DESCRIPTORES:

Evaluación
Calificación
Mejora
Aprendizaje
Comprensión

RESUMEN:

La metáfora del cuchillo nos permite descubrir que lo más importante no es su tamaño o que esté más o menos afilado sino para qué se usa ya que con él se puede herir o matar, pelar patatas o partir sandía, tenerlo guardado en un cajón o liberar a un prisionero maniatado. Se analizan dos imágenes a través de las cuales se puede comprender fácilmente la naturaleza de la tesis que defiende en el artículo: no hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada. A través de un ejercicio se muestra el contraste entre finalidades ideales y reales, ricas y pobres, valoradas y practicadas. En él se puede comprobar que las más valoradas teóricamente no son las más practicadas en los sistemas educativos de muchos países. Se plantean a continuación, cuatro categorías de finalidades, ordenadas de mayor a menor riqueza pedagógica, invitando a practicar las de mayor valor. Y se cierra con algunas sugerencias para que los docentes practiquen las funciones más enriquecedoras.

KEYWORDS:

Evaluation
Qualification
Improvement
Learning
Understanding

ABSTRACT:

The article focuses on the analysis of the importance of the purposes of the evaluation. That is, deciphering the keys to why it is done, what it is intended to achieve. More important than evaluating a lot and evaluating well, it is important to know who benefits and who harms the evaluation, what values it builds and what values it destroys. The metaphor of the knife allows us to discover that the most important thing is not its size or whether it is more or less sharp but what it is used for since with it you can hurt or kill, peel potatoes or cut watermelon, keep it stored in a drawer or free to a bound prisoner. Two images are analyzed through which you can easily understand the nature of the thesis that I defend in the article: there is nothing more stupid than launching yourself with the greatest efficiency in the wrong direction. Through an exercise, the contrast between ideal and real goals, rich and poor, valued and practiced, is shown. In it can be seen that the most theoretically valued are not the most practiced in the educational systems of many countries. Four categories of purposes are proposed below, ordered from greatest to least pedagogical richness, inviting you to practice those of greatest value. And it closes with some suggestions for teachers to practice the most enriching functions.

CÓMO CITAR:

Santos Guerra, M. A. (2024). ¿Qué hacemos con el cuchillo? Las finalidades de la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 11-24.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.001>

1. Introducción

No hay nada más estúpido que lanzarse con la mayor eficacia en la dirección equivocada. Por eso me gusta decir que lo más importante no es evaluar mucho, ni siquiera evaluar bien sino saber a quién beneficia y a quién perjudica la evaluación, qué valores promueve y qué valores destruye. La cuestión esencial es preguntarse por la finalidad que le damos al proceso y al resultado de la evaluación.

Cuando se aborda el tema de la evaluación, sea del aprendizaje de los alumnos y de las alumnas, sea de instituciones, programas o sistemas, una buena parte de la atención se centra en el cómo se puede hacer con rigor. Pero se piensa menos sobre el para qué debe utilizarse.

Pensemos en un cuchillo. Con él se puede herir y se puede matar. Podemos dejarlo guardado en el cajón. Se puede pelar con él patatas o partir una sandía. Con él se puede también cortar la soga que tiene maniatado a un prisionero. ¿Es bueno o es malo el cuchillo? Depende para lo que lo usemos. Tener un buen cuchillo es importante. Un cuchillo bien afilado. Lo es más utilizarlo de manera beneficiosa, inteligente y solidaria. Eso sucede con la evaluación.

Lo importante es para qué usamos el cuchillo. Robert Stake (2006), en su estupendo libro *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, dice:

La mayor parte de los evaluadores y evaluadoras creen que sus hallazgos servirán para introducir mejoras en el evaluando. Y algunos esperan incluso contribuir a la generación de unas decisiones de gestión y de unas presiones institucionales que conduzcan no solo a un evaluando más eficaz, considerado y ético, sino también a la mejora de la comunidad y de la sociedad.

Esta idea me parece fundamental no solo en la evaluación de los aprendizajes del alumnado sino en la evaluación de instituciones, programas y sistemas.

1. Dos imágenes clarificadoras

Voy a utilizar dos imágenes para explicarme. Tomo la primera del interesante libro *¿A quién beneficia la escuela?* (Hallack, 1977) que leí en el año de su edición y que contiene algunas ilustraciones muy sugerentes, aunque de pésima calidad gráfica. En una de esas imágenes hay varios corredores preparados para iniciar una carrera. Cada uno está en la salida de su calle, en estado de conación. Una persona levanta una pistola con la que va a dar la señal de salida, mientras el público contempla la competición. Al pie de la imagen aparece esta significativa nota: “Hemos abierto una escuela para todos, que gane el mejor”.

No es una cuestión baladí el hecho de que se conciba la escuela muchas veces como una competición en la que no se trata de que cada uno sea la mejor persona a la que puede llegar a ser sino ganar a los otros, superarlos, llegar primeros. Tampoco es casual que, en la imagen, todos los corredores y espectadores sean varones. Hasta ese punto llega la exclusión. Las mujeres no estaban ni en las imágenes.

Uno de los corredores tiene amarrada al tobillo una cadena en la que está enganchada una gran bola de hierro, otro corredor tiene atada a la cintura una cuerda que está fijada a una estaca clavada en el suelo y un tercero tiene atada a un pie una fuerte cadena que está fijada a otra estaca de mayor tamaño.

Si solo nos preocupamos de la parte técnica de la evaluación de la carrera buscaremos un cronómetro de la máxima fidelidad, trazaremos las calles de forma milimétrica,

situaremos la meta a una distancia exacta del punto de salida de todos los corredores y procuraremos que el sonido de salida pueda ser oído de forma simultánea por todos los corredores. Ahí está la trampa. Creer que es una evaluación precisa, justa, rigurosa. Porque la carrera está trucada. Hay un corredor que tiene una bola de hierro atada al tobillo. No puede avanzar, no puede llegar a la meta fácilmente, no se puede comparar con otro corredor que no tiene ningún impedimento. ¿Qué le importa a ese corredor que el cronómetro sea fiel, que las calles estén bien trazadas, que la meta esté a la misma distancia o que el sonido pueda escucharse de forma simultánea? Él no puede avanzar. ¿Qué le pasa? Pues que es pobre. El ritmo de los aprendizajes que hace falta seguir y en las escuelas es tan acelerado que hace falta una segunda escuela en la casa para seguirlo. ¿Y el que no la tiene? Pues el que no la tiene ya era desgraciado antes de ir a la carrera y ahora es nuevamente desgraciado porque fracasa de forma irremediable. Una carrera rigurosamente evaluada, pero injusta.

¿Qué le pasa al corredor que tiene atada una cadena en la cintura que le impide moverse? Pues es un inmigrante rumano que ha llegado a una ciudad española y no conoce ni una sola palabra del lenguaje hegemónico en el que se desarrolla el currículum. ¿Le importa algo a este corredor que esté bien atendida la dimensión técnica de la evaluación? Él no va a poder ni siquiera salir.

¿Y el tercer corredor, que tiene atada al tobillo una cadena? ¿Qué le pasa? Tiene una discapacidad, una minusvalía intelectual, un síndrome de Down, un síndrome de Asperger.

Es evidente que esa evaluación castiga a unos corredores y beneficia a otros. Y el principal problema es que, al estar atendidas las dimensiones técnicas de innegable rigor, es precisamente en ese hecho donde se encuentra la trampa, donde se aloja la injusticia.

Voy a la segunda imagen. Utilizo en mis clases y conferencias una ilustración que ha dado la vuelta al mundo. No soy el autor, pero la he difundido tanto que algunos me atribuyen la autoría. En ella figuran una serie animales delante de un árbol frondoso: un pájaro, un elefante, un pez en su pecera, un gato, un mono, una foca, un caracol... Las palabras del evaluador esconden ahora la trampa: “Para que la evaluación sea justa, todos vais a realizar la misma prueba, vais a subir a este árbol”. No hay en el diccionario un adjetivo menos preciso para valorar esa evaluación que justa. Cualquier otro resulta más preciso: chocante, esperpéntica, estúpida, ridícula, injusta...

¿Qué hará el pájaro una vez escuchada la consigna? En unos segundos se encontrará en la copa del árbol con las felicitaciones del evaluador por la rapidez y el estilo. ¿Y el pez? No se habrá ni enterado de la orden. Pero, si la hubiera escuchado y entendido, concluiría inmediatamente que no está preparado genéticamente para alcanzar el objetivo propuesto. ¿Y el caracol? El caracol saldrá disparado hacia la meta, a toda velocidad. Pero, probablemente, el evaluador le dirá:

- Caracol, torpe, lento, sucio.... Mira dónde está ya el pájaro. Tú no vales.

¿No vale el caracol para ser caracol? Su gran desgracia no es que le digan “tú no vales”, la gran desgracia del caracol es que se lo crea. Porque si no se lo cree puede seguir avanzando hacia el árbol lentamente y, mucho tiempo después, llegará a la base del árbol. Y otro tiempo después subirá hasta la copa, a más altura que el pájaro. ¿Cuántas veces la evaluación ha dicho a los alumnos y a las alumnas tú no vales? ¿Para qué ha servido la evaluación? ¿Cuántos se han creído la profecía? Si se da por buena, si se acepta, es seguro que acabará cumpliéndose. La profecía de un suceso se suele convertir en el suceso de la profecía. Por eso digo que no hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

En mi libro “La pedagogía contra Frankenstein” (Santos Guerra, 2008) dedico un capítulo a un caso de ruptura de la profecía de autocumplimiento. En una de mis clases sobre evaluación, cuando estudiábamos las profecías de autocumplimiento, una alumna levantó la mano para contarnos su historia. Dijo que cuando estudiaba EGB había tenido un profesor que le decía:

- Tú nunca obtendrás el Graduado Escolar, nunca podrás estudiar, porque no vales.

Y eso mismo les decía a sus padres cuando se entrevistaban con el profesor. Lo está contando en segundo de Universidad. Por consiguiente, estaba claro que había roto la fatídica profecía. Quise saber cómo lo había conseguido. Y le pregunté cómo interpretaba y cómo respondía a aquellas premoniciones. En honor a la verdad y en honor a ella, diré cómo contestó a mi requisitoria.

Cuando el profesor me decía que yo nunca obtendría el Graduado Escolar y que no podría estudiar, le hacía interiormente la señal de la peseta (acompañó sus palabras con el gesto de la mano).

Le dije sin vacilación:

A ti te salvó el dedo corazón. Si no lo muestras, si te hubieras creído la profecía, no podrías estar contándolo hoy aquí.

Ella explicó que en el año de prácticas acudió al colegio donde había estudiado EGB. Y allí estaba todavía el profesor que le había dicho que nunca podría obtener el Graduado Escolar. Se presentó a él y le dijo:

- Profesor, soy una alumna suya.

- Ya te recuerdo, le contestó.

- Usted decía de mí que nunca podría estudiar, que nunca llegaría a obtener el Graduado Escolar. Le tengo que decir que estoy en segundo de Facultad, que obtengo notas sobresalientes y que estoy entusiasmada con mi carrera de maestra.

El profesor le dijo:

Es el único caso en el que me he equivocado.

Reflexiono en ese capítulo sobre lo importante que es no hacer, apoyándose en la evaluación, profecías de autocumplimiento. La palabra autoridad proviene del verbo latino auctor, augere, que significa hacer crecer. Tiene autoridad aquella persona que ayuda a desarrollarse, a superarse, a crecer. Quien aplasta, silencia, desanima y destruye, tendrá poder, pero no autoridad.

En la parte final de ese texto me dirijo no a quienes pueden hacer, desde su posición de evaluadores y evaluadoras, profecías de autocumplimiento sino a los que las reciben. Y a ellos les digo: si hace alguien sobre ti una profecía destructiva, un vaticinio demoledor, no te olvides y saca el dedo, corazón. Saca el dedo corazón, corazón mío, porque me importas, porque te quiero, porque tu fracaso es el mío, porque tú me dueles.

Esas profecías se pueden realizar sobre una persona, pero también sobre un pequeño grupo o sobre todos los alumnos y alumnas de un curso. Esa persona, ese pequeño grupo o todos los miembros de la clase fracasan porque son torpes y son torpes porque fracasan. Las profecías de autocumplimiento obedecen a un mecanismo que llamo “pensamiento circular”. Los filósofos alemanes McCathcart y Klein (2008), en su hermoso libro *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*, que es una historia de la filosofía contada con anécdotas, en el capítulo que explica el fenómeno del pensamiento circular cuentan la siguiente anécdota:

Un jefe indio convoca a los miembros de la tribu para preparar el invierno. Les pide que vayan a recoger leña por todo el territorio. Así lo hacen. El jefe indio, que es un hombre moderno, decide llamar al Servicio de Meteorología para preguntar qué previsiones existen para el invierno. Le dicen que va a ser un invierno muy frío, uno de los más fríos que se recuerdan. Alarmado por el pronóstico vuelve a reunir a las personas de la tribu y les pide que sigan recogiendo leña porque el invierno va a ser especialmente crudo. A los quince días vuelve a llamar, preguntando si se mantienen las previsiones sobre el frío del próximo invierno. Le dicen que no solo se confirman, sino que se agravan. Por tercera vez cita a los miembros de la tribu y les pide que salgan del territorio si es necesario para recoger mucha más leña. El jefe, intrigado por la seguridad con la que le han anunciado el terrible invierno que se acerca llama por tercera vez y les pregunta por qué saben con tanta seguridad que va a hacer tanto frío. La respuesta que recibe le deja atónito:

Porque los indios están recogiendo leña como locos.

Es decir, que recogen leña porque va a hacer frío y va a hacer frío porque recogen leña. Esos son los efectos perversos de las profecías que surgen de un modo equivocado de utilizar la evaluación. Esta es, por consiguiente, una cuestión fundamental. ¿Para qué hacemos evaluaciones? ¿Cuál es la finalidad fundamental de estos procesos? ¿Para qué se emplea la información obtenida en la evaluación?

2. Una experiencia significativa

Alguna vez he realizado el siguiente ejercicio en mis clases y conferencias. Por cierto, lo he realizado en numerosos países: México, Argentina, Colombia, Chile, Portugal, Bolivia, Brasil, Venezuela, Ecuador, España... Y en todos me he encontrado el mismo resultado.

Presento una relación de posibles funciones de la evaluación, una lista de finalidades diversas. Es decir, ¿para qué podría hacerse la evaluación? Mezclo funciones de diferente naturaleza, complejidad e importancia. No quiere decir que estas sean las únicas posibles. Por eso les digo a los participantes que pueden añadir por su cuenta otras que deseen.

- | | | |
|----------------|--------------------|--------------------|
| • Calificar | • Atemorizar | • Mejorar |
| • Medir | • Torturar | • Seleccionar |
| • Comprobar | • Formar | • Hacer un ranking |
| • Motivar | • Jerarquizar | • Clasificar |
| • Diagnosticar | • Perder el tiempo | • Empoderar |
| • Aprender | • Comparar | • Aprender |
| • Dialogar | • Comprender | • Entretenerse |
| • Controlar | | |

Después les pido que elijan la función que consideren más valiosa, más importante, más útil. Una sola. Les digo que pueden añadir alguna que no aparezca en la lista. Cuando recojo las respuestas, de forma casi unánime, hacen referencia a las siguientes finalidades: aprender, mejorar, comprender, motivar, formar, dialogar...

Seguidamente les pido que, en una nueva elección, seleccionen la función que tenga más presencia, más importancia, más frecuencia en el sistema educativo del país. Y, casi sin excepción, hacen referencia a las siguientes: medir, calificar, seleccionar, clasificar, jerarquizar, controlar, torturar...

Sé que elegir una sola función simplifica el análisis porque pueden existir varias de forma simultánea (con diferentes intensidades) en un mismo proceso de evaluación. Por ejemplo, puede centrarse en la mejora, pero a través del diálogo y la comprensión.

La cuestión que inevitablemente se plantea a continuación es la siguiente: ¿Por qué no coinciden las funciones ideales con las reales? ¿Por qué las funciones más practicadas no son las más valoradas? ¿Por qué las más pobres son preferidas en la práctica a las más ricas?

El debate tiene un gran calado. Llama la atención la coincidencia del fenómeno en todos los países. No es, pues, una cuestión menor, restringida a un solo país, a un solo ámbito escolar.

Las explicaciones que suelen plantear los profesores y las profesoras de diferentes contextos a esta cuestión son de diversa naturaleza: unas se refieren a rutinas instaladas en los sistemas, rutinas de las que es muy difícil liberarse y que se convierten en un cáncer de la evaluación. Otras tienen que ver con la cultura que domina y que impone criterios vinculados a la cuantificación, a la comparación, a la clasificación, al individualismo, a la obsesión por los resultados... Algunas se refieren a la simplificación que suponen planteamientos más fácilmente manejables. Hay quien piensa que falta mucha formación en quienes toman las decisiones. Otros plantean la existencia de la domesticación del sistema educativo respecto al mundo de trabajo...

3. Cuatro categorías de finalidades jerarquizadas

Voy a clasificar en cuatro las finalidades de la evaluación. Es una clasificación arbitraria. Podría haber muchas otras. Las he jerarquizado de más valor a menos valor. La cuestión subsecuente será de qué grupo están presentes más funciones en la práctica de la evaluación.

3.1. Finalidades pedagógicamente ricas (cortar con el cuchillo la soga que tiene maniatado al prisionero)

Hay quien defiende que los criterios empleados en la conceptualización y la práctica de la evaluación deberían ser diferentes en los niveles de enseñanza obligatoria y en los demás niveles educativos. Tanto por la edad de los alumnos y de las alumnas como por la naturaleza de las etapas. Y estoy de acuerdo. De hecho, en la etapa obligatoria, no serían necesarios los procesos formalizados de evaluación.

La finalidad fundamental de la evaluación debería ser comprender y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir que no ha de ser un proceso en el que B juzgue a A sino en la que A y B reflexionen con rigor para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación debería generar una información rigurosa que nos permitiera comprender y mejorar.

Estas funciones más elevadas requieren el empoderamiento de los alumnos y de las alumnas, lo cual implica el ejercicio de un diálogo respetuoso y sincero. Y conlleva la práctica de procesos autoevaluadores que alimenten un diálogo constructivo.

La evaluación permitiría descifrar la caja negra de la enseñanza y el aprendizaje y se convertiría en comprensión que facilitaría la mejora del complejo proceso de enseñanza. En la otra cara de la moneda, el alumno podría encontrar las claves del éxito o el fracaso de su aprendizaje.

La evaluación sería un proceso paralelo al aprendizaje y no una comprobación que se efectúa al final. Estaría despojada de ansiedad y convertiría al alumno en el protagonista del proceso.

En los títulos de mis libros he dejado constancia de las finalidades esenciales de la evaluación: *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (Santos Guerra, 1993), *Evaluar es comprender* (Santos Guerra, 1998), *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta la diana* (Santos Guerra, 2014a), *Evaluar con el corazón* (Santos Guerra, 2017).

Algo muy similar hay que decir cuando se trata de las finalidades de la evaluación de instituciones y de sistemas: *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares* (Santos Guerra, 1990), *Nieve y barro. Metaevaluación del plan de evaluación de centros escolares en Andalucía* (Santos Guerra, 2003), *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, dirección y evaluación de instituciones escolares* (Santos Guerra, 2014b).

Si la evaluación es educativa no es solamente porque se ocupa de cuestiones relacionadas con la educación sino porque educa a quien la recibe y a quien la hace.

Cuando se realizan evaluaciones externas, hay que ponerlas al servicio de la sociedad, no al servicio del poder. Uno de los mecanismos de control es la negociación inicial y la negociación de informes (Santos Guerra, 2022).

3.2. Finalidades pedagógicamente pobres (pelar patatas o cortar sandía con el cuchillo)

Son finalidades que suelen practicarse con mucha frecuencia. Una evaluación de naturaleza pobre genera un proceso de enseñanza y aprendizaje pobre.

- La evaluación como comprobación del aprendizaje. Ese hecho pone la finalidad fundamental en el éxito de la calificación. Es decir, en la consecución del aprobado.
- La evaluación sirve para comparar, para hacer clasificaciones. A través de la evaluación se construye un ranking. Somos víctimas de la rankingmanía. Este fenómeno puede apreciarse claramente en las pruebas de carácter censal y en las que se realizan desde fuera del sistema.

Estamos obsesionados por los rankings. No es de extrañar. Porque vivimos inmersos en la cultura neoliberal que se cimenta en el individualismo, la competitividad y la obsesión por la eficacia. El objetivo es ganar a los otros. No se trata de llegar a ser lo mejor que podemos ser sino de ser mejores que los demás.

Desde que en el año 2000 se puso en marcha el programa internacional para evaluar estudiantes de la OCDE, conocido como PISA, la prensa dedica grandes titulares a sus resultados, los expertos se afanan por interpretarlos y los políticos los utilizan para defender sus reformas y atacar las de sus adversarios.

El fin consiste en quedar bien situados en el ranking. Para ello hay que entrar en las pruebas. Quedarse fuera de ellas es ya la peor descalificación: no aparecer en el ranking. No se ponen las mediciones al servicio de la mejora de la práctica sino la práctica al servicio de la mejora de la posición en el ranking. Quedar bien situados no es el medio para hacer mejor las cosas posteriormente sino la forma de conseguir prestigio, mérito y recompensa.

Ser primero te convierte en la envidia de todos los que vienen detrás o están fuera de la competición. Y, por el efecto Mateo (que consiste en que a quien más tiene, más se le dará), conseguirás otros beneficios en forma de ayudas y de premios. La forma de

ganar puestos es saber cómo responder a las cuestiones que plantean las pruebas con cuyos resultados se elabora el ranking. Hay que estudiar bien las pruebas para tener éxito en ellas. Lo demás no importa.

He leído en la estupenda revista colombiana Educación y Cultura que una escolita, ubicada en una zona donde la tendencia estadística le auguraba bajos resultados en la prueba PISA, tenía no obstante un logro destacado en el área de lenguaje. Los funcionarios se desplazaron al lugar:

- ¿Como enseña usted la lengua, profesora, para obtener tan buenos resultados?, le preguntaron.

- Yo no enseño nada, respondió la profesora, solo entreno a los estudiantes en la resolución de pruebas durante todo el curso.

¿Qué se hace con los resultados de la clasificación? Alabar a los primeros y golpear a los últimos. ¡Cuántas veces he visto utilizar los resultados de las pruebas PISA (o similares) para atacar al gobierno o a la oposición, según quién eche mano primero de las piedras! El argumento es sencillo: “estas son las consecuencias de vuestras políticas educativas”.

He visto utilizar los resultados de este tipo de pruebas de una forma burdamente tramposa contra la escuela pública. Los titulares de prensa y las cabeceras de los telediarios simplifican el análisis diciendo que la escuela pública obtiene peores resultados, sin tener en cuenta qué tipo de alumnado nutre la pública y la privada. En cuál de ellas están los inmigrantes y los discapacitados, por ejemplo. En cuál de ellas se dispone de más medios. Las pruebas estandarizadas se convierten en una indecente campaña publicitaria contra la escuela pública.

Como vivimos en la cultura de los titulares, otro efecto que tienen las pruebas es generar epígrafes impactantes. Unos titulares que simplifican y, muchas veces, adulteran el fondo de la realidad: “España es el furgón de cola de la Unión Europea”, “Andalucía obtiene un pésimo resultado...”. También vivimos en la cultura de la cuantificación. La cuantofrenia es una enfermedad de la cultura en la que estamos inmersos. Todo se convierte en números, en porcentajes, en rankings. Como si los números fuesen identificables con la ciencia y, sobre todo, con la ética.

Cuando preguntamos lo que miden las pruebas, se responde: la calidad. Y cuando preguntamos lo que es la calidad se dice: lo que miden las pruebas.

Hay, a mi juicio, cinco errores graves en la aplicación de este sistema de evaluación: El primero es tratar de comparar lo incomparable. Países con diferente historia, diferente cultura, diferentes medios no pueden ser objeto de una comparación rigurosa. El segundo es pensar que solo tienen importancia tres componentes del curriculum (matemáticas, lenguaje y ciencia). ¿Qué sucede con la música, el arte, el dibujo, la educación física...? ¿Qué sucede con el ámbito emocional? ¿Qué decir de la solidaridad, la compasión, el respeto, la justicia, la libertad...? Porque lo que no se evalúa, se devalúa. O, mejor dicho, no existe. Lo que importa del curriculum es lo que entra en la evaluación. El tercero se refiere a que solo se tienen en cuenta los resultados, pero no el proceso. Nunca se analiza lo que se hace en esas aulas para conseguir esos resultados, ni quiénes son los evaluados ni de qué punto han arrancado. El cuarto tiene que ver con el cultivo de la trampa como estrategia para obtener buenos resultados. Si el prestigio del profesor, si la suerte de la escuela, si el éxito del alumno está en conseguir buenos resultados, habrá que prepararse para conseguirlos. Aunque sea a costa del verdadero vínculo con el saber. El quinto tiene que ver con la desconfianza que encierran respecto a la evaluación del docente en el aula.

Se podría pensar que las pruebas nos brindan la posibilidad de imitar a aquellos que quedan en primera posición en el ranking. ¿Cuánto se ha hablado de Finlandia en estos últimos años? ¿Cuánto se hablará ahora de los países que encabezan la clasificación? El problema es que la traslación no se puede hacer de forma mecánica. Por otra parte, está muy claro lo que hay que mejorar sin acudir a las pruebas. Creo que es patente su inutilidad, más allá de las agresiones y los lamentos. Julio Carabaña, catedrático de sociología en la Universidad Complutense de Madrid, ha escrito un libro con título bien contundente: *La inutilidad de PISA para las escuelas* (Editorial Catarata).

Podríamos ir más lejos. Criticar el arma no es una forma de acabar con el asesinato. Quiero decir que el problema verdaderamente importante no está en las características de la prueba (psicométricamente irreprochable) sino en el sistema que la arma, en los supuestos en que se apoya, en los fines a los que sirve. Esa es la cuestión: Para qué se hace, qué finalidad tiene.

Los profesores conocen bien a sus alumnos, saben quién aprende y quién no. Saben incluso por qué. Saben lo que necesitan. Pero, al parecer, son los evaluadores externos quienes tienen que venir a decirles si lo hacen bien o mal y, supuestamente, en qué tienen que mejorar. El profesor se convierte de nuevo en un aplicador, no ya de las prescripciones del Ministerio sino del criterio de quienes leen los gráficos elaborados por el software estadístico.

La enseñanza es un encuentro humano contingente que puede ser analizado, pero no encerrado en casilleros estadísticos a través de evaluaciones masivas. Mi postura crítica no encierra una entrega a la irresponsabilidad, al conformismo o a la pereza. Justamente todo lo contrario. Una reflexión crítica y rigurosa sobre el proceso de aprendizaje instará a cada docente y a cada escuela a revisar sus patrones de actuación. Las pruebas masivas no tienen incidencia sobre la actitud de los docentes. Cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso.

Quienes defienden las pruebas tienen que pensar, además de todo lo dicho, en cómo algunos han convertido en un impresionante negocio esta forma de entretener y de engañar al prójimo.

3.3. Finalidades estériles (guardar el cuchillo en el cajón)

La evaluación, frecuentemente, no sirve para nada. Es un diagnóstico inútil. Es como si fuéramos al médico, hiciese una evaluación de nuestra salud y, después de conocer los resultados, nos dijese: usted está muy grave. Pero no nos dijese ni cuáles son las causas ni cuáles son los remedios de la enfermedad. Podría añadir que otros están peor y algunos mejor. Pero eso, ¿para qué nos sirve?

Hay profesores que dicen: hoy no tengo ganas de dar clase, voy a ponerles un examen. Y ese examen ¿para qué sirve? Pues no sirve para nada. Es una sencilla forma de entretenimiento.

Existe un fenómeno curioso en las facultades, incluso en las de Educación. En la parte final del tiempo académico se interrumpen las clases para dedicarlo a la evaluación. Es decir, se detiene el aprendizaje para comprobar si se ha aprendido. Una forma de perder varias semanas de aprendizaje. Los alumnos hablan de cortar las clases.

Suelo realizar un ejercicio que explico en mi libro *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana* (Santos Guerra, 2014a). Dibujo en el encerado una diana y pido un voluntario al que vendo los ojos. Le impido que impacte con un trozo de tiza tratando de impactar en el centro. Una vez efectuado el disparo yo le evalúo con un

número. Una vez conocida la calificación, le invito a efectuar un segundo disparo y, sin que sepa por qué el evaluado, vuelvo a darle otra calificación... Es evidente que la persona que efectúa los disparos, con esa información, no podrá mejorar. Porque no tiene ninguna información relevante. Ni siquiera conoce la escala y el criterio con el que se evalúa el impacto. No sabe si cero es el máximo acierto o el máximo fallo. No sabe de dónde a dónde va la escala. No conoce dónde se ha producido el impacto. Solo tiene un número, solo dispone de una calificación. Esa calificación resulta inútil a la hora de mejorar.

3.4. Finalidades espurias (causar una herida o matar a una persona con el cuchillo)

En torno a la evaluación se producen muchos errores (Santos Guerra, 2020). Este capítulo forma parte de un libro titulado *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (De la Herrán et al., 2019).

Resulta imprescindible poner en tela de juicio las prácticas, hacerse preguntas, dudar de lo que hacemos porque solamente a través de las preguntas se pueden buscar las respuestas. La duda es un estado incómodo pero la certeza es un estado intelectualmente ridículo. Lo que pasa es que algunas veces se confunde pereza mental con firmes convicciones.

La evaluación, en muchas ocasiones, se convierte en una tortura. Porque encierra poder, porque despierta sentimientos de angustia, temor y dolor, porque etiqueta a los alumnos y a las alumnas, porque los compara, porque genera descalificaciones y reproches, porque da pie a realizar profecías de autocumplimiento.

Les pregunté a mis alumnos de la asignatura de evaluación qué experiencias habían vivido en el sistema educativo durante los procesos de evaluación. Fue doloroso comprobar que de esas experiencias que les pedí que contasen no hubiera ninguna positiva. Por el contrario, hubo muchas que hablaban de dolor, de angustia, de sensación de fracaso, de injusticia... Escribí sobre esa experiencia un largo artículo titulado *Tatuajes en el alma*. Cito alguna de las vivencias que manifestaron:

- *Recuerdo de siempre la evaluación como algo terrible, ya que me causaba y me causa muchos nervios, ansiedad y estrés.*
- *Me hundieron. Desde ese año no tengo miedo, tengo pánico a los exámenes. Tomé una decisión: cambiarme de Instituto. Repetí COU. Saqué de nuevo sobresalientes.*
- *A mí personalmente me causa un miedo terrible el tener que ir a ver una nota cuando la ponen en el tablón, o por ejemplo el tenerme que jugar la nota de una asignatura en un examen final en el cual no se valora con justicia mis conocimientos y todo lo que yo he podido aprender o asimilar y no puedo plasmar en un folio en un tiempo determinado.*
- *En una asignatura lo pasé fatal, pues se puede decir que estudié mucho para nada, pues el examen no tenía que ver con el contenido.*

Podría multiplicar los testimonios que hacen referencia al sufrimiento, a las comparaciones, a las represalias, a la sensación de injusticia, a las arbitrariedades, a los engaños... No digo con estos testimonios que los profesores y las profesoras lo hagamos mal. Digo que tenemos que pensar en estas vivencias de los alumnos y de las alumnas.

Son una invitación a la reflexión y a la autocrítica. Tenemos un arma en la mano y debemos pensar si la utilizamos con cuidado y acierto. La evaluación tiene poder y, por consiguiente, genera miedo y sumisión.

El mundo de los sentimientos está silenciado o ignorado muchas veces en la educación. Tanto el de los profesores como el de los alumnos. Parecería que unos son máquinas de enseñar y otros máquinas de aprender.

Reproduzco un párrafo de la novela de Kamila Shamsie (2011, p. 87) titulado “Sombras quemadas”, referido a uno de los protagonistas de la novela, un magnífico estudiante:

El pánico que le sobrevino cuando echó una ojeada a las preguntas no era nada nuevo. Durante años había tenido esa sensación de caída libre mientras iba saltando con la mirada de una pregunta a la siguiente, incapaz de leer ninguna de cabo a rabo, de modo que las palabras y frases de diferentes enunciados se esforzaban en su mente y acababan creando un amasijo ininteligible. Entonces se esforzaba por recuperar la calma y concentrarse: si leía más despacio, las palabras cobrarían sentido y podría escribir todas las respuestas. A veces, el pánico le duraba más de lo normal y necesitaba leer las preguntas tres o cuatro veces para entenderlas. Pero la tarde de la última prueba de su vida de colegial no había podido. El revoltijo de palabras solo se hizo más y más indescifrable; cuando intentaba leer, únicamente veía manchas de luz ante sus ojos, y no paraban de venirle a la cabeza respuestas absurdas en japonés a cuestiones que ni siquiera entendía. Era consciente de que debía calmarse, de que el pánico solo engendraba pánico, pero entonces recordó que aquel examen era obligatorio, y que, si no lo aprobaba, suspendería todo. ¿Cómo podría volver a mirar a su padre a los ojos? En cuanto pensó en Sajjad Ashraf (el rostro confiado y expectante) se quedó en blanco. Y a continuación ya estaban recogiendo los exámenes. Así, sin más. Y él no había empezado....

Y páginas más adelante:

La segunda vez había sido incluso peor que la primera. Ya antes de entrar en la sala, había perdido la facultad de entender: cuando se dirigía a examinarse en autobús, al fijarse en las carteleras y los graffiti vio que las palabras se le desenfocaban. Y cuando el examinador dijo que podían empezar a escribir, su corazón latía con tanta fuerza que temió que fuera a salirse del pecho. No entendía nada. Ni siquiera era capaz de sostener la pluma. A los cinco minutos, salió de la sala y volvió a casa, incapaz de mirar a sus padres a los ojos cuando lo vieron entrar y se dieron cuenta de que era muy pronto, demasiado para que hubiera acabado la prueba... (p. 93)

He recurrido a una novela para citar un testimonio, aunque estoy convencido de que, en el libro de la vida podríamos encontrarlos a miles.

¿Cuántas personas han sufrido la tortura de la evaluación? ¿Cuántas personas se han sentido angustiadas antes y maltratadas después de la evaluación?

Hace unas semanas, en un curso impartido a docentes de diferentes Facultades de la Universidad de Granada, una profesora levantó la mano para decir que un alumno, al comienzo de un curso, respondiendo a la pregunta que ella les había formulado sobre sus expectativas, dijo:

- ¡No sufrir!

Es una modesta aspiración, pero muy clara y muy significativa. Esa demanda revela una historia de dolor y de angustia.

Creo que nuestra actitud debe ser sensible hacia el dolor gratuito. Se puede exigir e, incluso, suspender con respeto. Se puede exigir con dureza y suspender con arrogancia. No abogo por la blandura y la falta de exigencia sino por el respeto y por el amor (Santos Guerra, 2017).

4. Consideraciones finales

Hay cuestiones de carácter legislativo e institucional de las que un profesional no puede escapar. Sí puede alimentar el discurso crítico para que las prescripciones cambien.

Lo que sí puede hacer un docente es aprovechar el margen de maniobra que le deja la norma para practicar las funciones pedagógicamente más ricas.

Creo que es importante bajar el debate desde los libros a las aulas, desde la teoría a la práctica cotidiana. Pondré un ejemplo en estas líneas finales de mi experiencia docente.

Hace algunos años, el primer día de clase, les pedí a mis alumnos y alumnas de la Universidad de Málaga que respondiesen por escrito a esta pregunta: ¿Cómo os defraudaría como profesor de esta asignatura? Les dije que fueran sinceros y que yo leería con atención sus demandas y las comentaría con ellos.

Porque, les dije, puede ser que no esté dispuesto a hacer todo aquello que me pidáis y, en ese caso, os explicaré por qué. Puede ser, por ejemplo, que me digáis que dicte apuntes y os explicaré por qué no estoy dispuesto a dictar lo que ya está escrito en libros y artículos o en mis propios textos, evitando así el aburrimiento que genera tomar apuntes, el tiempo que lleva y los errores de la transcripción que propicia. Puede ser que me digáis que no haya exigencias para aprobar, en cuyo caso, justificaré por qué es necesario ejercer la responsabilidad social de la acreditación. Puede ser que me digáis que os lo de todo bien mascadito y entonces os contaré la historia de aquel profesor que, ante las quejas de un alumno porque no le facilitaba suficientes explicaciones, le invitó a comer en el campus y se ofreció a pelar el melocotón que el joven había pedido de postre, luego se brindó a partírselo en pequeños trozos y, finalmente, ante el asombro y la repugnancia de su discípulo, le sugirió la idea de masticárselo... Procuraré atender las demandas razonables, las exigencias lógicas y las peticiones más exigentes.

A continuación, les anuncié que yo también respondería por escrito a una cuestión simétrica: ¿Cómo me defraudarían mis alumnos y alumnas en esta asignatura? Y les dije que ellos podrían (y deberían) discutir mis ideas. Así que, al día siguiente leeríamos los textos y los comentaríamos en una sesión de trabajo. Siempre bajo dos reglas de oro: que todos y todas se expresasen con libertad y que, del mismo modo escuchásemos con respeto a quien se expresase, aunque no compartiésemos sus ideas.

Se me ocurrió esta iniciativa porque siempre he creído que algunos profesores y profesoras hemos quemado las mejores ilusiones de aprender de algunos alumnos y alumnas. Y, a la inversa, que la actitud de algunos y algunas estudiantes ha destruido los mejores deseos de enseñar de algunos y algunas docentes. Por eso, ese diálogo me parece imprescindible. Por eso la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje es fundamental. Por eso la pasión del profesor por compartir el proceso resulta esencial.

Al día siguiente leímos los textos. Yo les decía que me defraudarían si les viese tan obsesionados por las notas que el aprendizaje quedase relegado a un segundo plano, si no se atreviesen a hacer preguntas o a contar experiencias, si no se esforzaban por compartir las ideas, si no se ayudaban unos a otros a aprender, si no disfrutasen aprendiendo...

Ellos decían que yo les defraudaría si no pudiesen participar en la construcción del conocimiento y en su evaluación, si se viesen convertidos en aprendices de taquígrafos, si los contenidos de la asignatura estuviesen alejados de sus intereses, si no hubiese un clima de confianza y de respeto, si no los conociese a todos y a cada uno, si me mostrase distante...

Recuerdo que, cuando abrimos el diálogo, un alumno levantó la mano y dijo:

- Nos dices que te defraudaríamos si nos vieses tan interesados y competitivos con las calificaciones, que el aprendizaje y la ayuda mutua fuesen secundarios, pero cuando se convoca una plaza de profesor en tu Departamento, lo que se pide es el expediente y no lo interesante y enriquecedor que haya sido el proceso de aprendizaje.

- Es cierto, les dije. Por eso os voy a proponer algo. Vamos a hacer una comisión de un grupo de vosotros y, conmigo, trataremos de responder a esta pregunta: ¿Cómo nos defrauda el sistema a ambos?

Así lo hicimos. Siempre les aconsejo a mis alumnos y alumnas que escriban, que disfruten escribiendo. Que escriban bien, porque estilo es precisión. Por eso, los textos de las respuestas a estas tres preguntas se publicaron en una revista universitaria, lamentablemente desaparecida, que se titulaba “5ª Convocatoria”. Allí están los nombres de las autoras que redactaron el texto del alumnado. Digo esto porque, a veces, los profesores universitarios pedimos que los alumnos hagan trabajos que luego nosotros utilizamos para nuestras publicaciones. Ahí veo ahora, tantos años después, los nombres de las alumnas que redactaron el texto resumen de sus demandas. Y ahí están las mías.

Del texto común extraigo este comentario:

Al alumno le mete el sistema en muchas trampas. Por una parte, le dice: lo importante es aprender, lo más importante es saber. Pero lo que se encuentra luego es otra cosa: lo importante es la nota, lo decisivo es el título... ¿A qué carta quedarse? Alguien le dice en el sistema: lo importante es ayudarse, colaborar, trabajar en grupo. Lo más valioso es escuchar, ayudar, poner el saber al servicio del bien y de la solidaridad... Pero lo que se encuentra en la realidad es este otro mensaje: lo importante es saber más que los otros, ganar a los demás, obtener mejores resultados en la evaluación, conseguir mejores puestos... ¿En qué quedamos?.

Y este otro referido a las trampas que también se le tienden al profesorado:

A los profesores se les ha evaluado positivamente la docencia, aunque la hayan hecho mal o no la hayan hecho. No sucede lo mismo con la investigación. Para ello se han constituido exigentes comisiones nacionales. ¿Qué más da dedicarse con entusiasmo a la docencia?

Reflexionamos sobre el sentido de la enseñanza, sobre la finalidad del aprendizaje, sobre la apasionante tarea de construir, aplicar y reinventar juntos el conocimiento. Sobre el sentido que tiene esa compleja y excitante relación docente/discipulante en una institución universitaria. Sobre la importancia decisiva de la participación. Sobre la finalidad del proceso de evaluación. Sobre la necesidad de poner el conocimiento al servicio de la comunidad. Preguntas y respuestas encadenadas. Preguntas y respuestas y preguntas.

Referencias

- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. La Catarata.
- De la Herrán, A., Valle, J. M. y Villena, J. (2019). *¿Qué estamos haciendo mal en la evaluación? Reflexiones para la investigación, la enseñanza y la evaluación*. Octaedro.
- Hallack, J (1997). *¿A quién beneficia la escuela?* Monte Ávila Ediciones.
- McCathcart, T. y Klein, D. (2008). *Platón y un ornitorrinco entraron en un bar*. Octaedro.
- Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Akal.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

- Santos Guerra, M. A. (2003). *Evaluar es comprender*. Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- Santos Guerra, M. A. (2008a). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros relatos frente al desaliento escolar*. Graó.
- Santos Guerra, M. A. (2008b). *Nieve y barro. Metaevaluación de la evaluación del plan de evaluación de centros escolares en Andalucía*. Ed. MAD.
- Santos Guerra, M. A. (2014a). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Santos Guerra, M. A. (2014b). *La gallina no es un águila defectuosa. Organización, gestión y evaluación de las instituciones educativas*. Universidad Uniminuto.
- Santos Guerra, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens
- Santos Guerra, M. A. (2019). Errores a troche y moche sobre la evaluación. En A. de la Herrán Gascón, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords), *¿Qué estamos haciendo mal en educación?* (pp. 131-156). Octaedro.
- Shamsie, K. (2011). *Sombras quemadas*. Salamandra.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.

Breve CV del autor

Miguel Ángel Santos Guerra

Catedrático Emérito de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Doctor en Ciencias de la Educación (premio extraordinario en la Universidad Complutense). Diplomado en Psicología por la Universidad de Boston. Diplomado en Cinematografía por la Universidad de Valladolid. Director del Grupo de Investigación Humanidades 0365 de la Junta de Andalucía. Cinco sexenios de investigación y miembro de la Comisión nº 7 de la CNEI. Autor de 67 libros como autor único o coordinador y de numerosos artículos científicos. Los temas principales de investigación son organización escolar, dirección, participación, evaluación y género. Ha recibido diversos premios por sus trabajos de investigación y artículos. Medalla de Otro del Ateneo de Málaga. Email: arbol@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0997-7881>