

La Ley Federal 24.195 y la evaluación de la calidad de la educación

MARÍA CELIA AGUDO DE CÓRSICO
U.N.L.P.

Introducción

Aunque en este breve artículo nos referiremos especialmente a la manera en que la Ley Federal de Educación contempla la evaluación de la calidad educativa, es imposible abordar en abstracto esas cuestiones predominantemente técnicas, sin antes hacer algunos comentarios sobre lo que parece ser el espíritu del citado instrumento legal, al menos en la forma que se trasunta a través de las decisiones político-administrativas y técnico-pedagógicas adoptadas por quienes tienen a su cargo la implementación de la Ley.

La ley 24195, conocida como Ley Federal de Educación fue sancionada por el honorable Congreso de la Nación el 14 de abril de 1993, promulgada el 29 de abril de 1993 y publicada en el Boletín Oficial el 5 de mayo de ese mismo año.

A partir de entonces fue puesta en vigencia parcialmente, a pesar de que hasta hoy no ha sido reglamentada. Su aplicación parcial obedece, en gran medida, a que el contenido de la Ley no prevé las posibilidades y limitaciones reales a que está expuesta su concreción. Para mencionar tan sólo algunas de las limitaciones más severas digamos que era harto evidente, y el problema hubiera sido advertido con el más elemental ejercicio de la sensatez, que no existe capacidad instalada suficiente para albergar a todos los alumnos entre 5 y 14 años de edad; tampoco se dispone, para la introducción efectiva de cambios a escala nacional, de recursos financieros y técnico-profesionales a los efectos de la reclasificación y actualización de los

docentes llamados a desempeñar nuevos roles en función de esos cambios estructurales y curriculares, de imposible implementación en el corto plazo.

Sin capacidad instalada y sin recursos apropiados, el proyecto resulta inviable con lo cual se agrega una nueva frustración a la atribulada y maltrecha educación argentina, mientras el público sensible a su problemática y la mayoría de los docentes asisten al despilfarro de recursos financieros en aras de un proyecto que, a la postre, sustenta como aspiración confesada, en su faz fundamental, la de imitar un modelo pedagógico inspirado en la llamada "Escuela Nueva Colombiana", experiencia esta última recomendada por el Banco Mundial, que entre otras críticas merece la de desjerarquizar el papel del docente convirtiéndolo en un simple mediador entre los "técnicos" que muy "unitaria" y centralmente les preparan no sólo los currículos sino también los materiales para el trabajo en el aula y los alumnos a su cargo.

La Ley 24195 dispone una modificación sustancial de estructura de los ciclos y niveles de la escuela argentina, con una redistribución de los años de estudio y un replanteo de las carreras que se siguen. En el hipotético caso de que el proyecto tuviera corta vida, las disposiciones de carácter obligatorio, que han ido surgiendo, podrían tomar inmanejable la situación educativa resultante.

Frente a este panorama no son pocos los que se preguntan a esta altura si habría que lamentar la inviabilidad inmediata del proyecto o si por el contrario se debiera, ante los obstáculos señalados, experimentar una suerte de alivio.

De todas maneras y como ya se dijo, la situación es compleja y preocupante pues a casi dos años de su sanción, la Ley se ha convertido en el respaldo jurídico para una serie de medidas que van introduciendo cambios orientados hacia la implantación de una "nueva escuela", demasiado alejada de las demandas sociales y al servicio del modelo económico vigente, que muy poco tiene que ver con las aspiraciones de cambio que entienden al concepto de educación como un bien personal y social y a la escuela pública como el ámbito más apropiado para el ejercicio del derecho a la educación y la socialización armónica de los individuos.

Se ha señalado reiteradamente por boca de los funcionarios de la conducción política, que la reforma es el resultado de la aspiración a la modernidad y el intento de superar la "crisis" del sistema educativo, que se encontraría agotado, carente de fertilidad y exigiría su urgente reemplazo, siendo el principal agente del cambio el propio cambio en la gestión.

Lo que no señalan los funcionarios pero sí los observadores críticos de la reforma, es su profundo y fundamental sustrato ideológico en cuanto a la responsabilidad del estado como agente educador. Lo que no divulgan los funcionarios es el origen conservador de su propuesta, que hace promesas de eficacia, de asignación de mayores recursos presupuestarios, de eficiencia, de calidad educativa, pero que permanece mudo frente a las demandas de equidad.

Otro tema habitual de los funcionarios que llevan adelante la reforma, es su afirmación dogmática de que el cambio de estructura determina el resultado, cuando es dable observar a nivel mundial, que resultados de excelencia se alcanzan dentro de sistemas descentralizados (Estados Unidos de Norte América, Reino Unido de Gran Bretaña, Alemania), pero también dentro de otros proverbialmente centralizados (Corea, Francia, Japón).

¿En qué estado se sumiría la sociedad argentina si luego de la tan pregonada reforma, la calidad no mejora y aumenta la desigualdad?

Este es el riesgo a que nos sentimos expuestos.

Aunque lo señalado no incluye muchas otras críticas que sería posible formular, es nuestro deber destacar, al menos tres aspectos positivos de la Ley 24195. Ellos son los siguientes:

- (a) La extensión de la escolaridad obligatoria.
- (b) La importancia asignada a la evaluación.
- (c) El acento sobre la revalorización de los contenidos.

Por otra parte, de ninguna manera deseáramos que el lector interprete que nuestras críticas obedecen a una actitud cerrada y opuesta al cambio; ni mucho menos desconocedora de la inmensa labor que requieren cambios tan complejos como los que demanda una reforma educativa nacional. Si las obras pueden dar testimonio de las profundas intenciones, hemos dedicado los ya largos años de nuestra vida a acompañar, estimular y realizar numerosas innovaciones, en Argentina y en otros países, en el área de educación, a cuyo mejoramiento y progreso, dentro de nuestras grandes limitaciones, hemos destinado los mejores ideales y los mayores esfuerzos.

Algunos supuestos básicos

La evaluación es un componente inescindible de la calidad de la educación y sin educación competente para toda la población no habrá futuro para país alguno.

Esas expresiones son, hoy en día, un lugar común que nadie se atrevería a contradecir.

Todos los países han comprendido que no hay más tiempo para dilaciones engañosas, para hacer cosas como retribuir el trabajo de los docentes con salarios indignos, aceptar la deserción y la repitencia como fenómenos naturales y tal vez convenientes para depurar el sistema de los “incapaces”, o desconocer la realidad del nivel educacional alcanzado y hacer de cuenta que todo va bien.

En nuestro país hacen falta nuevas políticas y nuevos procedimientos para que sea posible mejorar la evaluación educacional y ponerla a la altura del papel que debe desempeñar no como mero control sino como componente de la propia educación.

Sabido es que la evaluación puede servir a diversos propósitos como

1. Identificar diferentes tendencias en cuanto al desempeño educacional de los alumnos.
2. Valorar la eficiencia de docentes, currículos, programas y sistemas educacionales.
3. Determinar el progreso de la educación desde el punto de vista local, provincial, regional, nacional e internacional.
4. Hacer posible la definición y el planeamiento de los currículos.
5. Contribuir a la definición de nuevas políticas.

Si trasladamos este listado elemental de propósitos a la consideración de nuestra realidad, cabe afirmar que:

-La evaluación del desempeño de los alumnos se realiza en formas crónicamente afectadas por falta de validez y de confiabilidad.

-La evaluación sistemática de los docentes no forma parte de nuestra tradición evaluativa.

-La evaluación curricular se realiza en casos excepcionales, de muy contadas innovaciones.

-Las evaluaciones formales, rigurosas, sistemáticas y en gran escala, con el fin de fijar políticas, han sido prácticamente desconocidas en nuestro país.

-En los esfuerzos evaluativos no ha habido continuidad, ni en el caso de los más importantes la mínima difusión imprescindible para que la evaluación pueda tener algún efecto.

Sería motivo para una laboriosa investigación tratar de determinar por qué razones en nuestro país no se ha desarrollado una cultura de la evaluación. Por supuesto que podríamos estar en condiciones de formular algunas conjeturas al respecto, sobre todo cuando se ha trabajado personalmente en este campo y se ha tenido conciencia desde hace más de 30 años, del déficit que para la educación argentina han significado las carencias señaladas. Sin embargo, aún el tratamiento más breve de tan delicada cuestión nos llevaría muy lejos de los límites de este artículo y expondría a una consideración excesivamente superficial de aquélla. Preferimos, por ahora, dejar planteado el interrogante.

Comentarios generales sobre el Título IX de la Ley

Los análisis efectuados desde las diversas perspectivas políticas y pedagógicas, acerca de la Ley Federal de educación, coinciden ampliamente en reconocer que su referencia a la evaluación de la calidad de la educación es uno de sus rasgos más positivos.

El Artículo 48 de la Ley establece que la evaluación permanente del sistema educativo por parte del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, será el medio por el cual se garantice la calidad de la formación impartida en los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales. Así también parece indicar que la evaluación hará posible controlar si el sistema se adecua en su funcionamiento a lo establecido en la Ley, a las necesidades de la comunidad, a las políticas nacional, provincial, municipal capitalina y a las concertadas en el seno del Consejo Federal.

La Ley sigue aquí una tendencia generalizada y adopta un recurso de gobierno

que emplean todos los sistemas escolares descentralizados. De otro modo sería imposible pretender asegurar, aunque sólo sea en cierto grado, la igualdad de oportunidades. Asimismo sería imposible aspirar al logro de resultados homogéneos.

Dado el puesto clave asignado así a la evaluación no sorprende sino resulta natural que a renglón seguido, el mismo Artículo 48 señale: "A ese fin deberá convocar junto con el Consejo Federal de Cultura y Educación a especialistas de reconocida idoneidad e independencia de criterio para desarrollar las investigaciones pertinentes por medio de técnicas objetivas, aceptadas y actualizadas".

Sensato resulta el propósito de convocar a los especialistas de reconocida idoneidad, pues ello implica también el reconocimiento, por parte de los legisladores, de que la evaluación educacional es a esta altura un campo de especialización cuyo dominio exige una formación superior, una vasta experiencia y una actualización permanente.

Aunque deseable, por la equidad que demanda toda buena evaluación, resulta más difícil imaginar cómo habrán de identificarse, entre los especialistas idóneos, aquéllos elegibles por su independencia de criterio. Es de desear que llegado el caso no se confunda la independencia de criterio con la coincidencia ideológica con el partido gobernante de turno. Ni tampoco, con el concurso de meros técnicos asépticos y complacientes, capaces de servir a cualquier propósito. Estos son problemas que se presentan aún en los sistemas con tradición evaluativa, y plantean la exigencia de que el evaluador respete un código ético. No en balde, los estándares de evaluación adoptados por uno de los países con mayor experiencia evaluativa, establecen junto al repertorio de normas de utilidad, viabilidad, precisión y confiabilidad de las evaluaciones, aquellas otras que tienen que ver con la honradez y que imponen que la evaluación debe ser realizada legal y éticamente y a la vez con el debido respeto por el bienestar de todos los que intervienen en ella y de quienes están interesados en las conclusiones.

Demás está decir que las normas deben ser respetadas no sólo por los especialistas que llevan a cabo parte esencial de la evaluación, sino también por las autoridades que la requieren y por todos aquellos involucrados en el proceso evaluativo.

Es, asimismo prudente que se reclame que "las necesarias investigaciones

desarrolladas por dichos especialistas se efectúen empleando técnicas objetivas, aceptadas y actualizadas". La objetividad de la información producida por las evaluaciones es cuestión permanentemente expuesta a debate.

Con cautela, lo que se procura es que tal información resulte intersubjetivamente válida. Pero atendiendo a la concisión que requieren los textos legales, el mejor adjetivo es el usado en este artículo. Llama la atención, sin embargo, que se aluda sólo a "técnicas" y no se mencionen fundamentos teóricos, lo que introduce algunas dudas acerca del perfil científico del evaluador educacional que pudieran haber concebido los legisladores. Lo de "aceptadas" no sabemos si se espera que lo sean por la comunidad mundial de expertos en evaluación educacional, por los expertos locales, por las autoridades responsables finales de las evaluaciones, por los sectores de la sociedad afectados eventualmente por la evaluación. Tal vez ¿por todos los mencionados en su conjunto? De cualquier manera deja planteado un interrogante, que quizás introduzca una posibilidad de legítimo reclamo en el caso que se pretendieran imponer técnicas y procedimientos inadecuados o abusivos.

Pese al puesto central que se asigna a la evaluación nada se dice de la idoneidad y del concurso requeridos en la materia por parte de los propios docentes y directivos que deberán ser sin duda factores esenciales para la evaluación que se procura. El silencio al respecto, si bien en parte explicable por el supuesto tácito de que la evaluación educativa debe figurar entre las competencias implícitas en toda formación docente, parecería indicar, por otra parte, que los autores creen que con la incorporación de los especialistas basta para garantizar el logro de tan complejos propósitos. Craso error que de no ser corregido a la hora de reglamentar e implementar la Ley, es capaz por sí solo de hacer naufragar todas las buenas intenciones hasta aquí enunciadas.

Concluye el Artículo 48 comprometiéndolo al Ministerio de Cultura y Educación con el envío de un informe anual a las Comisiones de Educación de ambas Cámaras del Congreso de la Nación con el detalle de los análisis realizados y las conclusiones referidas a los objetivos que se establecen en la Ley. Con ello el Ejecutivo daría cumplimiento a su responsabilidad por la implementación de la Ley, lo que subraya una vez más la importancia asignada a la evaluación.

La vastedad de la información a abarcar en ese tipo de informes, anticipa el tema de la multiplicidad de aspectos o dimensiones a evaluar, cuestión a que hace

referencia el Artículo 49. En él se establece en qué consiste para los autores de la Ley la evaluación de la calidad de la educación, pues ésta deberá primeramente, “verificar” “la adecuación de los contenidos curriculares de los distintos ciclos, niveles y regímenes especiales a las necesidades sociales y a los requerimientos educativos de la comunidad”.

No hay referencia a algún parámetro de la ciencia y/o de la cultura universales que permitan apreciar la relevancia y la actualidad de los contenidos curriculares, en una época de cambios y avances tales que hacen permanente el riesgo de la obsolescencia de los conocimientos y competencias. Lamentablemente, no es ésta la única oportunidad en que la Ley da muestras de un etnocentrismo primitivo, en que las dimensiones mundial, internacional e intercultural de la educación, son ignoradas.

Según el Artículo 49 la evaluación deberá también verificar el nivel de aprendizaje de los alumnos y la calidad de la formación docente. En cuanto al nivel de aprendizaje de los alumnos, desde siempre ha consistido en uno de los objetos centrales, tal vez el objeto central, en la mayoría de las evaluaciones, su inclusión es legítima y necesaria; pero el constructo “nivel de aprendizaje de los alumnos” dista sideralmente de ser un objeto simple. Más de un siglo de investigaciones básicas y aplicadas, en torno del esclarecimiento de ese constructo, han permitido ciertos avances y multiplicado en amplitud difícil de abarcar la diversidad de concepciones y aún de tipos de aprendizaje identificados. Baste como sencillo ejemplo, enunciar algunas de las concepciones del aprendizaje identificadas:

(1) aprendizaje como incremento cuantitativo del conocimiento

(2) aprendizaje como memorización

(3) aprendizaje como adquisición de hechos, procedimientos, etc. que puedan ser retenidos y utilizados en la práctica.

(4) aprendizaje como abstracción del significado

(5) aprendizaje como proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad.

Si simplemente se reconociera como dignos de ser alcanzados y evaluados estos cinco tipos de aprendizaje, admitiendo la más que probable existencia de diversos niveles, las diferencias cuanti y cualitativas correspondientes a las diversas etapas del desarrollo humano, las complejas relaciones entre los objetivos, los contenidos, los materiales, las actividades y los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje, se tendrá una idea aproximada de las dificultades implícitas en esta clase de evaluación a lo que deben sumarse las complejidades técnicas de la elaboración de instrumentos y la búsqueda de procedimientos evaluativos apropiados.

Cierto es que a este respecto, como en relación a muchos otros problemas evaluativos, hay una importante experiencia internacional de éxitos y fracasos, pero ella sólo puede resultar útil si hay un convencimiento profundo de la seriedad de la tarea y de que ésta debe encararse con rigor.

En cuanto a la “calidad de la formación docente” caben, entre otros, estos interrogantes:

(a) ¿Se evaluará tan sólo la “formación de los docentes” en el sentido de la educación y de la formación profesional que reciben y no en cuanto a la actuación o desempeño profesional?

(b) ¿Será evaluada acaso la formación docente, de manera indirecta, a través del desempeño de sus alumnos?

Finalmente, el Artículo 50 obliga a las autoridades educativas ya mencionadas a evaluar periódicamente “la calidad y el funcionamiento del sistema educativo”. Es admisible en el plano lógico distinguir entre calidad y funcionamiento”, pero a poco que se reflexione ambos aspectos aparecen muy relacionados y se diría que interdependientes.

Hemos visto así que el texto de la Ley alude a la necesidad de evaluar el sistema, en los órdenes nacional, provincial y de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, y que expresa el concepto de calidad de la educación, a través de la respuesta que esta última debe dar a las necesidades sociales y de su eficacia pedagógica en términos del “nivel de aprovechamiento de los alumnos” y de “la calidad de la formación docente”.

No contempla otra dimensión fundamental de la calidad educativa que es la de su impacto sobre la sociedad.

Algunas cuestiones fundamentales

La Ley dispone evaluar la calidad de la educación.

El primer interrogante que se plantea es acerca del propio concepto de calidad de la educación.

Cuando se trata de la calidad de la educación existe el riesgo de una concepción estrecha. Aquélla en que los indicadores de rendimiento funcionan exclusivamente dentro de la ideología política del mercado social, que considera a los servicios públicos como la educación, sistemas de producción y consumo. Dicha ideología se encuadra en conceptos básicos transferidos desde el campo económico al socio-cultural. Así, los objetivos educativos son tratados como objetivos de producción; los procesos educativos como “tecnologías de producción” para provocar en los alumnos ciertos estados finales; los derechos de los padres y otros grupos sociales con intereses en la educación deberían definirse como los consumidores del producto; las escuelas no son otra cosa que unidades de producción, que deben desenvolverse con efectividad y eficiencia para colocar en el mercado el producto que se desea obtener y por el cual los consumidores pagan; en consecuencia la calidad de un proceso educativo consiste en su valor instrumental como función de producción.

No cabe duda que rechazamos esta concepción extremadamente estrecha y sesgada de la calidad de la educación y de sus correspondientes indicadores. Pero también nos oponemos a arrojar al niño junto con el agua del baño, y hacer abandono de todo reparo por la efectividad y la eficiencia y por todo fundamento objetivable de los juicios de valor en que se exprese la estimación de la calidad educativa.

Es preciso pasar de esa concepción de la educación en términos de “producción-consumo” a otra que involucre los valores sociales de igualdad y justicia, teniendo en cuenta que como se ha sostenido, el efecto más probable de los datos de rendimiento es que darán más a los que ya tienen todo, o sea la supervivencia del más rico.

R.S. Peters decía que cuando hablamos de propósitos educativos nos referimos a valores educativos. Y añadía que estos valores se analizan adecuadamente no según resultados extrínsecos a los procesos, sino según principios de procedimiento, que son los que aportan los criterios para aquello que realmente cuenta como un proceso educativo meritorio. Esto significa que los valores educativos implican ciertos criterios para formar juicios acerca de los medios, procesos y estrategias más apropiados. Tales criterios se diferencian de los instrumentales de efectividad y eficiencia que corresponden a las estimaciones según el modelo de la educación "producción-consumo".

¿Es posible una definición operacional de la calidad de la educación en el sentido de Peters?

El problema exige ser analizado con la participación de la comunidad educativa y de todos los sectores de la sociedad ya que la cuestión a todos envuelve e interesa.

La evaluación de la calidad de la educación debe partir necesariamente de un análisis del contexto nacional, que incluya aspectos tan significativos como las características de la población y sus valores culturales, las inversiones en educación y la organización de las escuelas.

Al identificar valores culturales de la sociedad se debe tratar en profundidad la problemática del valor efectivamente concedido a la educación, el papel de la educación en el desarrollo personal y profesional, las oportunidades educacionales ofrecidas por la sociedad, su grado de universalización; junto a esto, problemas cruciales como el status del docente o la responsabilidad y participación del estado, de la familia y de otros agentes, en la educación.

Una de las importantes variables asociadas a la calidad de la educación está constituida, como se indicó, por las inversiones en educación, como así también la asignación de los profesionales calificados y del personal de apoyo que se asigne para trabajar en el campo.

Es sabido que la evaluación de la calidad de la educación y las mediciones educativas que sea preciso realizar como aportes contribuyentes y como elementos subordinados a la evaluación, no pueden restringirse tan sólo al desempeño de los alumnos en pruebas de aprovechamiento.

Dar cobertura evaluativa a las principales dimensiones de la calidad de la educación, implica juzgar su valor pedagógico, el grado en que responde a las

necesidades de la sociedad y el impacto que sobre esta última y con el fin de alcanzar las transformaciones deseables, es capaz de producir.

Dedicaremos las últimas páginas de este artículo a recordar algunos conceptos ya expuestos por nosotros en otros trabajos publicados acerca del “Primer Operativo Nacional de Evaluación”, por considerar que es uno de los pasos más importantes que se han dado en cuanto a la implementación de la Ley.

“Primer operativo nacional de evaluación” de 1993

En estos últimos párrafos nos referiremos especialmente a las pruebas de rendimiento en lengua y matemática, aplicadas como es sabido, a escolares de 7o grado primario y de 5o año del antes denominado nivel medio, hacia fines del año lectivo de 1993.

Existe una tradición casi secular que permite afirmar, junto a los más reconocidos expertos, que algunos de los factores importantes a tomar en cuenta para juzgar la calidad de las pruebas son:

1) **Pertinencia:** Si corresponden las preguntas elegidas a los contenidos que se procura sondear. Es decir, si se han elegido con sensatez aquellas preguntas que permitan evaluar los rendimientos deseados. (Cuestión sustancial de la validez de contenido).

2) **Equilibrio:** Si la proporción de ítems que se refieren a cada aspecto del rendimiento es congruente con la de los tiempos y significación que se asignan a dichos aspectos en el curriculum, en la enseñanza y en las oportunidades reales de aprendizaje. (Cuestión sustancial de la validez de contenido).

3) **Objetividad:** Si las cuestiones y preguntas están enunciadas con la claridad y precisión necesarias y si a cada una de ellas corresponde una única respuesta correcta, aceptable sin duda alguna para los expertos en el tema. (Esta es la única razón por la cual, cuando las pruebas de aprovechamiento están bien construidas, pueden merecer el calificativo de “objetivas”; en todo lo demás son totalmente subjetivas).

4) **Especificidad:** Si requieren las preguntas rendimientos específicos para el campo a que se refiere la prueba de modo tal que aquellos sujetos que no hubieran

estudiado esas cuestiones tuvieran un rendimiento en la prueba que no superase a los resultados obtenibles por mero azar.

5) **Dificultad:** Si los ítems son de variado grado de dificultad a fin de que todos los sujetos, aún los de menores rendimientos, tengan alguna probabilidad de acierto, recaudo imprescindible para mantener los niveles de motivación de los examinados. (Grado de dificultad de los ítems; estimable cuantitativamente).

6) **Discriminación:** Si cada uno de los ítems discrimina efectivamente entre los alumnos de rendimiento más bajo y más alto. (Poder discriminativo de los ítems; estimable cuantitativamente).

7) **Confiabilidad:** Si son estables los resultados que se obtienen con la prueba; es decir si expuestos a la misma prueba (o a una forma paralela o equivalente de la misma para evitar los incrementos de puntajes por “sostificación”), los alumnos alcanzarían los mismos resultados. (Confiabilidad del instrumento determinable por procedimientos cuantitativos).

8) **Condiciones equánimes de administración:** Si las consignas, la claridad y las actitudes de los examinadores, el manejo de los límites de tiempo, la calidad de impresión de los protocolos (legibilidad), la ausencia de factores de perturbación en el ambiente, entre otros aspectos, son completamente homogéneos para los examinados.

Para que las pruebas satisfagan los criterios mencionados será preciso, con anterioridad y además de todas las tareas implícitas en los incisos anteriores, el piloteo o ensayo previo de un amplio repertorio de ítems, el mejor conjunto de los cuales pasará a constituir la versión final del instrumento.

Producido el Primer Operativo Nacional de Evaluación, hemos tenido acceso a los protocolos correspondientes y a los por cientos de puntajes totales ya que no se ha dado a conocer el imprescindible análisis de ítems. En consecuencia apenas nos es dable opinar y sólo parcialmente si es que hemos de hacerlo con fundamento, acerca de los criterios mencionados en los incisos 1 a 4 inclusive.

Puede decirse que, en general, las pruebas aparecen como aceptables, si bien en lo relativo al inciso 3, en los protocolos de Lengua Media hay por lo menos cuatro ítems defectuosos.

En cuanto al criterio de especificidad (inciso 4), dado el peso que las pruebas

asignan a la comprensión lectora (que encontramos razonable como objetivo general de la educación), no son precisamente los aprendizajes escolares puros lo que se pone a prueba en una escuela que destina tan poco tiempo a esa actividad y de cuyas aulas, siguiendo modas absurdas, se ha desterrado muchas veces hasta la lectura en voz alta. El estímulo cultural, factor gravitante en todos los desempeños de los alumnos, alcanzará su máxima influencia a este respecto. De cualquier manera los bajos desempeños en comprensión lectora, por lo demás sensatamente explorada en las pruebas (significado de términos y de expresiones, identificación de idea principal, organización textual, resumen), más allá de algunos detalles poco felices, son un llamado de atención, al igual que los demás datos sobre lengua y matemática, que deben servir para realimentar adecuadamente a la enseñanza y no como baldón o estigma de nuestra escuela y de sus maestros, en quienes torpemente algunos han querido encontrar los únicos culpables de tan pobres resultados.

La verdadera evaluación comenzará cuando se dé apropiada información sobre el análisis cuantitativo en su versión completa y cuando se abra el verdadero debate político y técnico que la sociedad necesita para fijar rumbos adecuados, en justicia y democracia.