



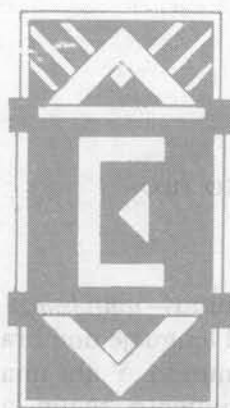
III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

En el terreno del conocimiento, se trata, entonces, de un sujeto –ahora se llamará *investigador*– quien conoce un objeto –ahora se llamará *objeto de estudio*–, mediante un instrumento, denominado *método científico*; instrumento que consiste en un método probado, es decir, que garantiza el saber por encima de cualquier sujeto. Algunas implicaciones son: de un lado, que donde hubo aplicación del método, hubo hallazgo, hubo conocimiento –de ahí que en el ámbito escolar, se oiga hablar de *metodologías de estudio*–. Y, de otro lado, que donde hubo sujeto, hubo error; de ahí que *subjetivo* sea sinónimo de equivocado, tendencioso, especulativo, etcétera.

Esta posición frente al conocimiento descansa en otra metafísica, no menos nuestra: La idea de *desarrollo*, de *evolución*. Se trata de una forma particular de entender el cambio: la realidad se transformaría en un sentido *ascendente*, de menor a mayor, en la dirección contraria a la segunda ley de la termodinámica. Según este principio, los sujetos y las sociedades no cambian, simplemente, sino que –al menos como posibilidad– *evolucionan*, se desempeñan cada vez de cualitativamente superior. Y, lo que es más sorprendente, algunas instancias tendrían la capacidad de establecer cuál es el punto de partida y cuál es el punto de llegada, o, al menos, la dirección, el horizonte hacia el cual se dirige el desarrollo –en una lógica prácticamente incontrovertible, las operaciones, formales son mejores que las concretas, y el telescopio de Monte Palomar es mejor que el de Galileo–.

En tal contexto, la nueva responsabilidad –establecida por la reciente legislación educativa– de hacer el currículo, o mejor, hacer los planes de estudio resulta relativamente fácil. Se trata de identificar quiénes son los que van más allá en esa línea del desarrollo cognitivo –comuni-

dad académica, experto, libro de texto, manual, antiguos programas de la renovación curricular, planes de estudio realizados por otra institución, etcétera– y recurrir a ellos para saber qué introducir en nuestros planes. No es que la norma sugiera esto, ni mucho menos, es la cultura la que lo ordena. ¿Para qué me voy a poner a construir por mi propia cuenta, o en grupos de áreas, o en comisiones institucionales –lo que sí podría ser una sugerencia de la norma– si ya esos conocimientos están hechos?; ¿para qué voy a hacer perder el tiempo a mis alumnos poniéndolos a esperar mi desarrollo cognitivo?; o, lo que es más razonable todavía, ¿para qué someterlos a la posibilidad de error, materializada en mi precario acceso al conocimiento, o en el precario consenso de la comunidad educativa?



En el marco de este paradigma cultural, evaluar también es fácil. Con lo de *fácil* no niego que la evaluación convoque una serie de complejidades y complicaciones que a todos nos ocupan, es, evidentemente, una de las actividades más dispendiosas en la escuela; afirmo, más bien, que para todo el que se represente en las metafísica antropológica y occidental mencionadas es inevitable evaluar de cierta manera, no es necesario inventar la evaluación: por eso es fácil. En consecuencia, *evaluar es confrontar objetivos y resultados*. Lo cual va bien con la idea de un espectador y un espectáculo, postulados por nuestra cultura mediante la pareja sujeto-objeto del conocimiento –*teórico* en griego es *espectador*–, o bien mediante los conjuntos lenguaje-mundo.

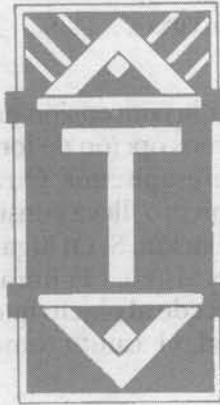


Confrontar objetivos y resultados

- Los *objetivos* están del lado del sujeto, del lado del lenguaje –de los enunciados explícitos–; del lado de alguien amparado en la posibilidad de planear lo que va a ocurrir, en la medida en que sabe para dónde va el asunto educativo, pues éste no puede escapar a la evolución, al desarrollo, sobre todo cuando estamos allí nosotros, los que actuamos *a través del conocimiento*; ésa es la etimología de *diagnóstico*: relativo a lo que se hace a través del conocimiento; ...y no negarán ustedes la proximidad –por no decir *identidad*– que nuestro medio establece entre evaluación y diagnóstico.
- Y los *resultados* están del lado del objeto, o sea, son cosas –conocimientos, capacidades, competencias, lo que sea– que esperan ser aprehendidas por el sujeto evaluador.

Complementando la fórmula, en este contexto, evaluar es confrontar objetivos y resultados –enfrentar al sujeto y el objeto– *con ayuda de un método*. Es decir, en términos de la jerga respectiva, hacerlo de manera *confiable*, o sea, que esto se pueda replicar en otras condiciones, por otras personas y que los resultados se mantengan –de ahí que se enseñe a evaluar o que, por ejemplo, se busque hacer una evaluación de manera tal que no impida a un estudiante cambiar de institución educativa–. En jerga todavía más especializada, hacerlo mediante instrumentos *estandarizados*. En otras palabras, evaluar independientemente del sujeto. Vemos como una evaluación a prueba de sujeto es consistente con una ciencia también a prueba de sujeto –están en el mismo paradigma–. Y, con mayor razón, cuando la confiabilidad del acto está determinada por fuera de los sujetos, es más, por fuera de toda discusión, como es el caso del método garante, constituido por la estadística; digámoslo con su nombre elegante: las mate-

máticas, cuya posesión de un objeto abstracto formal en apariencia la hace incontrovertible, por lo menos para este paradigma



ambien, como en la ciencia, en este caso el método garantiza el hallazgo, o sea, una evaluación lograda; mientras que el sujeto produciría el error. Si la estadística dice, por ejemplo, que un hombre que tiene los pies en un congelador y la cabeza en un horno, en promedio se encuentra bien; o que en alguna circunstancia las innovaciones educativas van contra los logros de los estu-

diantes –esta joya es una de las tantas *verdades* encontradas con nuestro *Sistema nacional de evaluación de la calidad de educación*–; o que Pedrito sacó “4” o de que sacó “1”, repito: si se hacen afirmaciones como éstas, tenemos dos alternativas: eso es así y toca decirle al señor del horno y el congelador que se tranquilice, que en vano se desespera ya que la ciencia encontró que él está bien; y toca desmontar las innovaciones educativas insertas en la circunstancia *x* para que no afecten negativamente el logro educativo de los estudiantes; y toca decirle a Pedrito que asuma las consecuencias de sus actos... o bien una persona metió la mano durante la captura de los datos, durante la programación, durante el procesamiento de la información o, lo que es más seguro, durante la interpretación. Con cara gana el método, con sello pierde el sujeto.

El paradigma es de certidumbre: por un lado conocimientos seguros que se acumulan; por otro, objetos que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones; y, finalmente, proporción –en función de su mesurabilidad inherente– en que algo fue trasladado o, lo que es igual, porción en la que alguien



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

avanzó en la línea del desarrollo. Sólo desde allí se puede evaluar: con el horizonte claro, con el camino conocido, puede ser dispendioso, pero es fácil.

A MÁS INVESTIGACIÓN –DE OTRO TIPO– MENOS EVALUACIÓN

Al evaluar, hacemos existir la concepción en la que estamos insertos, y no damos opción de formularle preguntas a todos sus presupuestos. Otra manera de entender el conocimiento, lleva consigo otra posición frente a la evaluación. Si en lugar de concebir que los objetos preexisten a la mirada, dijéramos que la mirada precede al objeto que la mirada interpola a la realidad, el asunto toma un giro de 180°.

El sujeto no estaría frente a los objetos para aprehenderlos; tendríamos a un sujeto, en proceso, delante de los códigos de la cultura. Ésta es la única manera de entender que la presencia del *mundo objetivo* no ha sido suficiente evidencia ni acicate como para que los hombres hubieran hecho ciencia y no se hubiera puesto a hacer magia, religión, mito... digámoslo con su nombre: cultura; porque si hay *investigación científica* es porque hubo procesos de reconocimiento social, aplicables en principio a todo discurso y que los clasifican a manera variable, según el momento, según las fuerzas en juego, según los poderes.

El lenguaje no sería sumiso frente a las cosas, en el sentido de ser un sistema deífico, que señala hacia ellas. Sería más bien el medio humano mismo, es decir, aquel caldo de cultivo en el que esos pequeños primates *homo sapiens* se convierten en seres humanos, es decir, en seres hablados. De donde hablar no es señal hacia las cosas, sino casi todo lo contrario, hablar en ausencia de las cosas, inventar las cosas: las herramientas, por ejemplo, no han estado en la naturaleza y sólo ha sido posible construir las en la medida en que se las ha concebido; y

el sistema que permite concebir, hablar de lo inexistente es el lenguaje humano.



El sujeto *en proceso* quiere decir eso: un ser en el lenguaje, sometido a sus vicisitudes, producto de la interacción social, no aprehendiendo las cosas, sino siendo cada vez otro en la medida en que interactúa y se define gracias al lenguaje. Los códigos de la cultura no sólo son inevitables, sino que producen los mundos posibles en los que los sujetos se representan; entendiéndose esto como la pro-

ducción de los mundos materiales; incluso si son excluyentes –se trata entonces de una materialidad muy especial–. Estos códigos de la cultura, esta historia, genera, entre sus múltiples productos, sujetos capaces de insertarse en ellos. Aquí no hay sujeto y objeto, sino una banda de Moebius: yendo por la cara del sujeto nos encontramos, sin solución de continuidad, en lo social; y yendo por lo social, nos encontramos, sin solución de continuidad, en el sujeto. No hay sujeto terminado ni objeto terminado, y mucho menos aprehensión del primero al segundo.

Los objetos serían la materialización –imbricada, compleja y difícilmente discernible en su multiplicidad– de los poderes sociales. De ahí que la visibilidad dependa de la historia: un griego debió demostrar que el aire existía; la palabra *gas* viene de la palabra *fantasma*, pues los científicos, a la manera de los cazafantasmas, se proponían meter en frascos estos seres que abundaban en las cavernas y que producían la muerte; el polietileno no existe en ninguna parte del universo como producto de la fusión atómica que es el proceso creador de elementos. Eso serían los objetos.



POSIBLE CONTEXTO PARA PENSAR LA RELACIÓN

Y los sujetos serían una posibilidad, en la medida en que lo social siempre pasa por sus determinaciones –véase la distancia con la idea del sujeto como sinónimo de error–; pero él puede hacerse idéntico a lo social y permitir que aquello continúe –es la experiencia del ser hablado por la cultura, asunto al que nadie escapa durante fragmentos importantes de su diario acontecer–, o resistirse e introducir allí otras tensiones –que no necesariamente son conscientes–. Del ser sabido, pasamos al estar siendo.

Tampoco habría método probado e incontrovertible que garantice la especificidad del trabajo. Dado que todo saber tiene que ser sabido por alguien para poder *existir*, lo que hace pasar las cosas siempre por el sujeto que es historia, *el método es el sujeto*, es su multiplicidad específica frente al desafío de la interacción social. Nadie puede *aplicar* un método que no constituya lo que él es; en cuyo caso no aplica, sino que es. El sujeto no aplica instrumentos, en ese sentido unilineal. La historia produce sujetos capaces de usar instrumentos que terminan constituyendo a esos sujetos que inventan instrumentos. El telescopio de Galileo no es sencillamente un producto del estado en el que se encontraba la óptica; el telescopio es una cultura sintetizada que muestra algo al que tiene la posibilidad de ver distinto, y no sólo eso: el telescopio aumentó dos mil veces el tamaño del universo, transformando la historia que materializaba y creando condiciones para ser modificada, en el sentido de eliminar su aberración cromática que parecía encontrar, por ejemplo, bordes azules en la luna.

Como la investigación produce saberes –entendidos como estados del debate social, de los procesos de reconocimiento de las enunciaciones– investigar no se resume en un sujeto que mira objetos, sino en una historia que, a través de sujetos, mira la historia misma. Investigar, en consecuen-

cia, es investigarse. Es mostrar cómo la ceguera que omite ciertas determinaciones es una forma de ser cultura; y es mostrar cómo una forma de ser cultura es producir la idea de que existen ciertas determinaciones. En ningún caso se vive más o mejor, sino que se vive en consecuencia con lo que esa cultura pone como posibilidades de representación. La línea de transformación, entonces, no puede señalarse como algo positivo o negativo. Cambia sencillamente. Hoy existen bombas atómicas que no destruyen la infraestructura del país atacado –edificios, puentes, carreteras–; ¿esta bomba es mejor que la de Hiroshima? Hoy es posible encontrar el código genético de cualquier propiedad biológica, de tal manera que algún día el uso que el propio cuerpo haga de ciertas propiedades de medicamentos, de los alimentos va a estar sometido a la patente del laboratorio respectivo; ¿esta situación es mejor que la anterior?

En esta línea de ideas, construir planes de estudio es mirarse, mirar cómo estamos definidos frente al debate social, frente a la maraña de propuestas, de intereses, de acciones, de productos de las expectativas, al estilo de los *hronir* de Uqbar que Borges describe.



la evaluación no puede confrontar objetivos y resultados simplemente –ya podemos ver que esa posibilidad constituye una de las formas de asumir la propuesta social–, sino que también se le posibilita preguntar por *quién habla*; que es el equivalente a interrogar esa acción sagrada en educación que es formular objetivos, y preguntar *quién mira*, que es como interrogar por la acción



III ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO PEDAGÓGICO EN EL DISTRITO CAPITAL

no menos venerable que es determinar lo que el otro sabe o hizo. Tanto en los objetivos como en los resultados, lo que tenemos son perspectivas y, en consecuencia, cada vez cosas distintas: por ejemplo, el hecho de que las estudiantes universitarias quedaran embarazadas fue interpretado hace muchos años en Alemania como un resultado negativo de la convivencia hombre-mujer en ese ámbito y, en consecuencia –al menos como de las razones–, se estimuló el deporte universitario hasta llevarlo a ser competitivo. Cuando se busca la disciplina, la desobediencia de un estudiante puede ser tomada como un resultado negativo; cuando se tiene la aspiración de que los sujetos asuman sus decisiones, la desobediencia puede interpretarse como un resultado positivo. Por un lado, los mismo *hechos* son realidades distintas, dependiendo de las miradas que los atraviesan; pero, por otro lado, los hechos son interpolados a la realidad por las miradas: los muros, por ejemplo, son una invitación a saltar; ¿acaso no hay una dialéctica entre prohibición y deseo?, ¿acaso la confesión pormenorizada que la Inquisición creó no fue una invitación a multiplicar las perversiones?

No es fácil, entonces, evaluar bajo estas concepciones. No se sabe de dónde viene el asunto –o mejor, se sabe que el punto de partida es el mundo humano previamente interpretado y nombrado repleto de respuestas–; tampoco se sabe para dónde va el asunto –o mejor, se sabe que el punto de llegada o el horizonte es la misma historia humana repleta de interpretaciones–. En tal situación, no es fácil decir quién va más adelante o quién va más atrás; es más, podría afirmarse que es imposible afirmar quién va más allá o más acá, pues hay líneas dispersas de transformación que no son comparables entre sí. Todos tienen las competencias que los hacen sobrevivir más o menos en los desafíos del intercambio humano, así nadie puede ser acu-

sado de ignorar aquello en relación con lo cual no ha organizado su existencia. Desde luego que no todo el mundo sabe la misma cantidad de matemáticas pero esa aparente evidencia se deshace cuando comprobamos que ese ámbito de desempeño humano, así como cualquier otro, tiene sentido para un sujeto en la medida en que se inserta de manera diversa en las redes de lo social entre las que están los campos de fuerza llamados *comunidades académicas*. Siendo así, no son comparables las *cantidades* de conocimiento que tengan dos personas, a lo sumo es posible pensar de un lado, que han sido exigidas de manera diversa en el intercambio humano y, de otro, que definen su modo de estar ahí también de una manera distinta.

Los docentes podemos creer que los estudiantes deben saber tales y cuales cosas. En ese caso, con una idea de conocimiento a cuestas, aunque no lo sepamos, evaluamos y hacemos justicia; nos preocupamos un poco pero hay la tendencia a ser objetivos o nos exigen la objetividad. Completamos, sin darnos cuenta el circuito que representa un poder, de una manera de ser sujetos en lo social y, particularmente, en lo escolar es la otra mitad de lo que pone el estudiante.



ero los docentes también podemos creer que los estudiantes –personas igual que nosotros– están determinados por una subjetividad histórica que propone ciertos nexos, ciertos ritos, ciertas búsquedas. Podemos pensar que nadie está abierto al saber sino más bien cerrado en el círculo de su autorrepresentación, que aprendemos para no tener que aprender

