



Diseño y Proyección del Sistema Territorial de Evaluación de la Educación en Santafé de Bogotá

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO IDEP**

EQUIPO DE INVESTIGACION

MARGARITA ROSA CASTILLA - INVESTIGADOR PRINCIPAL

JOSÉ A. PERNETT C. - INVESTIGADOR PRINCIPAL

ALFREDO ROCHA - ASESOR DE INVESTIGACIÓN

CARLOS SÁNCHEZ - ASISTENTE DE INVESTIGACIÓN

LEONARDO VERANO - AUXILIAR DE INVESTIGACIÓN

Santafé de Bogotá, Agosto de 1998

TABLA DE CONTENIDO

Presentación

1. Caracterización del problema y diseño de la investigación	4
2. Reflexiones teóricas que soportan el sistema territorial de evaluación de la educación en Santafé de Bogotá	12
3. Recopilación y análisis de la información.....	16
3.1 categorías de análisis.....	26
4. Actores: Institución.....	35
4.1 Otros actores: Cadel, JAL, SED.....	37
5. Resultados de la investigación.....	38
5.1 Vinculación del sistema con el concepto de diversidad.....	38
5.2 Tendencias discursivas de los actores.....	49
5.2.1 Referente: Necesidad de existencia del sistema territorial de evaluación.....	49
5.2.2 Referente: Propósitos del sistema.....	52
5.2.3 Referente: Lo que debe evaluar el sistema.....	56
5.2.4 Referente: Características del sistema.....	59
5.3 Diseño del sistema territorial de evaluación de la educación....	63
5.3.1 De lo que entendemos por sistema.....	63
5.3.2 Objetivos del sistema.....	72
5.3.3 Principios del sistema.....	73
5.3.4 Organización del sistema.....	74
5.3.5 Articulaciones del sistema.....	76
5.3.6 Construcción del sistema.....	79
5.4 Participación del IDEP en la proyección del Sistema Territorial de Evaluación de la Educación en Santafé de Bogotá	81
6. Gráficos.....	91
7. Bibliografía.....	101

PRESENTACION

El diseño del Sistema de Evaluación Territorial de la Educación para Santafé de Bogotá, es el resultado de la iniciativa presentada por la unidad de evaluación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, consciente de la necesidad de adelantar estudios de esta naturaleza para contribuir con ello a proponer articulaciones coherentes con los esfuerzos hechos en esta área.

El trabajo aquí presentado, se basa en el hecho de pensar en las necesidades evaluativas que surgen a la luz del nuevo marco educativo, pero también de las características y tendencias educativas que se desarrollan en las veinte localidades del territorio Distrital; además, observar el impacto de los fenómenos económicos y sociales que a escala nacional e internacional se están dando y que afectan indudablemente a nuestra educación.

Por esta razón es que tomamos en consideración el hecho de que las actitudes del individuo como generadoras de hechos colectivos afectan tanto el funcionamiento de un sistema como al individuo mismo; dado que el sistema es considerado como una red de interacciones conformadas a través de las relaciones entre los diferentes actores del sistema educativo territorial, es absolutamente indispensable trabajar sobre el individuo para generar un sistema de evaluación de la calidad de la educación soportado en valores que contribuyan a solidificar una sociedad basada en el respeto al individuo, respeto a la diversidad, y confianza del poder de la colectividad.

Para considerar la diversidad, el reconocimiento a la diferencia y la autonomía, se parte de la importancia otorgada a la participación de los individuos en la dinámica social y cultural soportada en la confianza de las decisiones descentralizadas de los individuos, que basados en sus intereses pueden construir una comunidad que también tiene sus intereses, con participación en las instituciones, con deberes y derechos. En una palabra con capacidad de decidir sobre el "querer" de su comunidad.

El Diseño del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación en Santafé de Bogotá, no tiene como fundamento principal la concepción de la evaluación como una relación entre los logros propuestos y las metas alcanzadas; limitarse a esta concepción implicaría coartar el impacto de la evaluación sobre el sistema educativo e incluso podría tener efectos negativos sobre el mismo. Los criterios de evaluación del sistema responden a las necesidades, a los intereses y experiencias específicas de los actores en relación con la red de relaciones que configuran su contexto.

1. CARACTERIZACION DEL PROBLEMA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACION.

La evaluación concebida como un fenómeno social y cultural conlleva una serie de acciones integradas que implican determinar las relaciones, entre los propósitos, los fines, los objetivos, las misiones, los planes, los programas y proyectos en distintos niveles. En este sentido, cobra significado el trabajo investigativo y los propósitos del diseño, así como las producciones culturales, que se ponen en juego en las comunidades educativas, las interrelaciones visibles y ocultas en la vida de las instituciones, las redes de comunicación entre los diferentes actores, las relaciones de poder, la capacidad crítica y transformadora, etc.

Esta investigación respondió a la necesidad del IDEP por indagar acerca de los pilares que podrían sustentar la puesta en marcha de un Sistema Territorial de Evaluación de la Educación para Santafé de Bogotá identificando las potencialidades más significativas del sistema educativo.

El objeto de la presente investigación parte de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cómo conciben los diferentes actores un sistema territorial de evaluación de la educación en Santafé de Bogotá?
2. ¿Qué tipo de coordinación interinstitucional se debe establecer para consolidar un sistema de evaluación?
3. Que factores determinarían la coherencia y articulación de las relaciones entre los diferentes actores del sistema territorial evaluación.
4. ¿Qué criterios de evaluación deben ser prioritarios en la definición y consolidación del sistema?
5. ¿Qué tipo de evaluaciones debe propiciar el sistema de evaluación?
6. ¿A quiénes estarían dirigidas estas evaluaciones?

7. ¿En que medida el SISTEE se constituye en un factor de calidad y de mejoramiento continuo de la educación?

Con la intención de resolver los interrogantes anteriormente planteados se formularon los siguientes objetivos:

- Diseñar el sistema territorial de evaluación de la educación en Santafé de Bogotá
- Proponer los mecanismos y procesos básicos para la implementación del sistema.
- Definir las acciones del IDEP en la implementación del posible sistema territorial de evaluación de la educación.
- Identificar las potencialidades más significativas de la evaluación en Santafé de Bogotá que propician la construcción del Sistema Territorial de Evaluación Educativa.
- Identificar los elementos básicos de orden teórico y de relaciones en el diseño del Sistema Territorial de Evaluación de la Educación en Santafé de Bogotá.

Una de las mayores inquietudes de los diversos sectores involucrados en el fenómeno educativo hace referencia a los problemas de incoherencia y desarticulación de las acciones evaluativas. La presente investigación pretende contribuir a la resolución de esta problemática sugiriendo el diseño de un sistema territorial de evaluación que articule diferentes experiencias evaluativas. Así mismo, esta investigación pretende reconocer en nuevo contexto educativo, los desarrollos en el ámbito organizativo así como los avances teóricos y prácticos que en los últimos años se han venido produciendo en el campo educativo.

Un ejemplo claro de los cambios ocurridos en el ámbito educativo nacional que muestra la pertinencia y sentido de un sistema territorial de evaluación se presenta en el artículo 80 de la Ley General de Educación, 115

de 1994, donde se sostiene que “ [...] de conformidad con el artículo 67 de la constitución política el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad del cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un sistema nacional de evaluación de la educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio”.

Este artículo deja abierta la posibilidad para generar transformaciones de tipo socio-cultural, teórico-científicas y administrativo-pedagógicas, las cuales se constituyen en ejes o dimensiones de transformación en el campo de la evaluación.

En este contexto, la mirada que se hace el sector educativo oficial y privado busca evidenciar lo que en este campo se ha producido, así como precisar qué piensan sus actores, cómo conciben la necesidad de un sistema evaluativo y qué interrogantes se generan alrededor de la evaluación y de la constitución de su sistema.

En consecuencia, en el proceso de recopilación y contrastación de la información fueron consultados los directivos, los docentes, los funcionarios de la Secretaria de Educación del Distrito y de los Cadeles, el equipo técnico de supervisión, los PEI Pilotos, los PEI Sobresalientes y aquellos que han sido reconocidos con el “Galardón Santafé de Bogotá a la Gestión Educativa”.

En el sector educativo privado fueron consultados los directivos de las instituciones escolares, las asociaciones de instituciones básica y media como CONACED, FENARCOP por ejemplo, además de los gremios, últimamente interesados en el problema educativo y en lo que hace referencia al proceso de privatización de la educación.

Se tuvieron en cuenta los aportes de la Corporación Calidad a través de su participación en la organización del premio a la gestión educativa *Galardón Santafé de Bogotá* y en el diseño y elaboración del documento que el Ministerio de Educación formuló para la auto-evaluación de las instituciones escolares.

De igual manera, fue importante conocer el trabajo realizado por el IDEP específicamente en lo que tiene que ver con la concepción de sistema territorial de evaluación, ya que permitió analizar la relación existente entre los aspectos administrativos, pedagógicos y técnicos de la evaluación. Así, a lo que se puede llamar el entorno de esta investigación, está compuesto, además de las instituciones educativas como tales, por otro tipo de actores que se consideran fundamentales de acuerdo a la concepción de sistema que se maneja.

Las dimensiones socio-cultural, técnico-científica, administrativo-pedagógica se constituyen en aspecto importante del enfoque investigativo y se entroncan con la noción de la evaluación como una acción socio-cultural, que trasciende las limitaciones del enfoque centrado en los aspectos técnicos, instrumentales y administrativistas. En este sentido, el criterio que direccionó la investigación y el diseño del sistema propuesto va más allá de la concepción evaluativa que es entendida como un problema de aplicación de dispositivos y de normatividades.

Es importante señalar entonces, los rasgos principales de los dos componentes conceptuales del diseño, ya que solo a partir de una presentación previa de éstos puede entenderse con mucha mayor claridad el enfoque evaluativo que se propone, la metodología utilizada para la recolección de la información, la forma como se interpretó esta información y el ca-

rácter de la propuesta elaboradas en torno a las proyecciones del “Sistema Territorial de Evaluación de la Educación en Santafé de Bogotá.”

A partir de una concepción ontológica realista, la misma que ha servido de base para posturas empiristas radicales como las de Francis Bacon, sostenida en la presuposición de la preexistencia de un mundo de presencias objetivas que se manifiestan ante la capacidad sensorial de los sujetos cognoscentes, el concepto de descripción ha sido entendido como un proceso privilegiado mediante el cual un sujeto que ha percibido la realidad hace las veces de intermediario entre ésta y un interlocutor que no ha tenido la experiencia directa de relación con los objetos, eventos o contextos descritos.

Desde esta aproximación, de raíces realistas y empiristas, a pesar del desconocimiento que algunas prácticas manifiestan al no reconocer las implicaciones ontológicas y epistemológicas, además de las sociales, culturales y políticas, que generan las acciones evaluativas, la descripción como señalamiento objetivo y desprejuiciado de la realidad, antecede al proceso de la interpretación y es, lógicamente, posterior al acto perceptivo a través del cual la realidad se presenta ante el hombre.

Posteriormente y sólo después de los dos momentos iniciales de la percepción y de la descripción, es posible poner en acción una especie de mecanismo interpretativo mediante el cual lo descrito rigurosa y objetivamente entra en un juego de interacción con la subjetividad del sujeto cognoscente. La linealidad establecida entre la percepción, la descripción y la interpretación, no solamente se ha convertido en la concepción más conocida y aceptada acerca de la relación del hombre con su contexto sino que también pretende ser la forma más apropiada para realizar investigaciones factibles de ser reconocidas por su carácter científico; no en vano “La ciencia, su método y su filosofía”, escrito por Mario Bunge en la década de los sesenta, ha sido uno de los textos más fervientemente leídos por los docentes y estudiantes de metodología de la ciencia.

Una de las características fundamentales de esta concepción lineal de la relación que se establece entre la descripción y la interpretación, es el

hecho de sostener la existencia de una dualidad conformada por un componente eminentemente objetivo, que desde una mirada ética del proceso de la investigación científica se expresa en el proceso descriptivo, libre de los prejuicios interpretativos propios de la subjetividad, y un componente subjetivo, mediado no solamente por los intereses y valores personales sino también por las interferencias de carácter político, social y cultural propias del contexto en el que se desenvuelve el intérprete.

Desde esta perspectiva, la interpretación es concebida como una toma de distancia frente a los hechos, eventos y contextos percibidos, razón por la cual se hace necesario poner en acción un procedimiento a través del cual sea posible corroborar tanto la concordancia de ésta con la realidad interpretada, como la validez y la confiabilidad de la estructura explicativa de los hechos que se expresa en el análisis realizado por el intérprete.

Tanto el nivel de concordancia de la interpretación con los hechos como la validez y la confiabilidad del análisis son definidas, en perfecta coherencia con sus raíces realistas y empiristas, en relación directa con lo que, desde una especie de círculo realista, es tomado como real y verdadero, es decir, empírica y experimentalmente comprobable.

Un acercamiento de carácter hermenéutico a la relación que se establece entre la descripción y la interpretación, por el contrario, no solamente tiene como punto de partida una concepción muy diferente de lo que significa la "realidad", sino también una serie de presupuestos conceptuales y metodológicos que diferencian de manera profunda el tipo de abordaje que se puede hacer de un evento, de un "hecho" o de un contexto, así como de la misma relación entre los dos componentes del diseño con el que se desarrolló esta investigación.

La descripción no hace referencia a un proceso de señalamiento reflejo de una realidad preexistente, caracterizado por el nivel de purificación alcanzado en relación con los prejuicios de toda índole que pueden actuar como "contaminantes" de la captación objetiva del "hecho" o evento descrito sino, de manera diferente, a un proceso de reconstrucción interpretativa de un fenómeno que, concebido como un texto, se configura como

tal en y desde el momento en que se abre como posibilidad semántica no preexistente a la acción interpretativa inherente a la experiencia humana.

En el acto descriptivo se manifiesta con toda plenitud el hecho mismo de la interpretación, es decir, el hecho a través del cual el mundo, los eventos, los “hechos”, los contextos, etc., cobran sentido para el hombre y se configuran como “realidades” dignas de ser tenidas en cuenta.

No se describen presencias objetivas del mundo, eventos y contextos que se presentan a los hombres como estructuras rígidas y unívocas para ser representadas a través de la palabra y la imagen, sino redes de sentido, entramados semánticos, que pueden ser reconstruidos, desde luego semánticamente, gracias a las mediaciones de carácter social, político y cultural que hacen las veces de atmósfera al acto interpretativo.

Pero no solamente la descripción es en sí una interpretación, una perspectiva posible en medio del entramado semántico en que se configura “la realidad”, sino que también la interpretación es una descripción del contexto objeto de investigación así como una acción propositiva respecto a las posibilidades de significación, de proyección, del evento reconstruido.

En coherencia con el diseño investigativo, se definió un enfoque cuyos elementos sirvieron como base para la configuración del diseño y de las proyecciones del “Sistema Territorial de Evaluación de la Educación en Santafé de Bogotá, D.C.”; este enfoque parte de la diferenciación conceptual de los procesos de medición y evaluación algunas veces confundidos entre sí.

Medir consiste en comparar un objeto, un hecho, un evento, un contexto, etc. con un patrón de medida preestablecido que hace las veces de instrumento a través del cual se define el valor de éstos. Todos y cada uno de los objetos, hechos, eventos, contextos, etc., son valorados de acuerdo con el nivel de adecuación y cercanía que logren tener respecto al patrón de medida establecido, generalmente abstracto, universalista e ideal, y por lo mismo pueden ser comparados, clasificados y jerarquizados entre

sí, en un procedimiento que, más allá de la pretendida y aparente neutralidad valorativa característica de los ideales epistemológicos y metodológicos del realismo-metafísico propio de las tendencias abstractas y universalistas, tiene profundas consecuencias de carácter social, político y cultural.

Evaluar en forma diferente a lo planteado respecto al concepto de medir implica necesariamente un proceso de autoreconocimiento de las competencias, de las “potencialidades”, de las proyecciones y de los rasgos positivos de “aquello” que ha sido evaluado. Valere, la raíz del concepto de valor en latín significa, según el Diccionario Crítico Etimológico de Coraminas “Ser fuerte y vigoroso, estar sano [...] tener tal o cual valor”; valor, por su parte, de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, es el “Grado de utilidad o aptitud de las cosas para satisfacer necesidades o proporcionar bienestar o deleite”.

Ya que evaluar es apreciar, estimar el valor de un objeto, de un “hecho”, de un evento, de un contexto, etc., y el valor remite a la fortaleza, a la salud, al poder que tiene algo o alguien para realizar las propias proyecciones en y a través de las mediaciones sociales, políticas y culturales que lo marcan de manera determinante, la forma más adecuada de poner en acción un proceso evaluativo tiene que ver con el hecho de reconocer el o los valores de lo evaluado, y por lo mismo con el hecho de permitir el reconocimiento de valores, “potencialidades” y competencias distintas, de diversas formas de organizar y estructurar el quehacer propio, de modos no homologables de pensar y significar los “hechos”, de mecanismos y lógicas múltiples para ampliar los espacios de la intersubjetividad, de diferentes formas de acción y relación con el conocimiento, etc.

Pensar en un Sistema Territorial de Evaluación es pensar en la manera más adecuada de reconocer las posibilidades de acción, es decir de proyección, de los diversos actores e interacciones que lo configuran como una red de intercambios semánticos, sólo comprensibles como cristalizaciones histórico-temporales de carácter social, político, económico y cultural.

2. REFLEXIONES TEÓRICAS QUE SOPORTAN EL SISTEMA TERRITORIAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

En coherencia con el diseño descriptivo-interpretativo y el enfoque conceptual de la investigación, los presupuestos ideológicos, los instrumentos de recopilación de información, los mecanismos de análisis y categorización de la misma y los criterios de validez y confiabilidad, tienen como base elementos propios de las investigaciones cualitativas de corte interpretativo, desarrolladas en los ámbitos de la educación, la sociedad y la cultura:

Los más importantes presupuestos ideológicos de las investigaciones cualitativas, es decir, las configuraciones de sentido más relevantes para el desarrollo de investigaciones fundadas en el reconocimiento del papel de la interpretación y lectura del contexto educativo que se aplicaron para esta investigación son las siguientes:

- El reconocimiento de la importancia de realizar estudios de carácter integral y holístico, buscando fundamentalmente reconstruir el tejido de interacciones en que se configura el contexto investigado. Este tejido de interacciones está profundamente marcado por el juego de las interpretaciones realizadas por el conjunto de los actores implicados en el contexto.
- El anterior elemento creó las condiciones necesarias para la puesta en acción de un mecanismo de confrontación respetuosa, argumentada y permanente de las diferentes lecturas hechas en relación con el contexto educativo investigado. Esto quiere decir que en el momento cumbre de la interpretación, en el proceso de análisis y categorización de la información, se tuvo en cuenta como objeto de discusión fundamentada las perspectivas elaboradas respecto al contexto estudiado por los actores en la investigación, y no solamente por los miembros del equipo base de la misma.

- La relevancia dada a la comparación estructural entre contextos, más allá de la comparación tradicional de partes de los mismos. Lo importante del valor que se reconoce al elemento de la comparación estructural es el hecho de afirmar no solamente el carácter holístico de los fenómenos educativos, considerados plenamente como acciones sociales, políticas y culturales, sino también la posibilidad de abordar el contexto estudiado a partir de las interacciones que la configuran y de aceptar que son estas interacciones el **objetivo primordial de la investigación.**
- La importancia radical que se dio al proceso de documentación de lo no documentado, es decir, el peso que recibió durante el procedimiento de recopilación de información la cotidianidad relacional que se presenta en el contexto estudiado. En esta dirección es que se convierte en pieza fundamental de la investigación tanto el ámbito de las interacciones humanas, que son en última instancia los ejes de la creación y proyección de estructuras y sistemas, como la experiencia particular de las mismas al ser mediadas por la sociedad y la cultura.
- Hoy en día, el enfoque cualitativo se encuentra cada vez más arraigado en el estudio de los fenómenos educativos, del que la evaluación es un hecho más, y las relaciones concretas que la configuran como un contexto singular y único pero en constante interacción con el entorno social, político y cultural.

De otro lado, las bases teóricas, son el resultado de una pausada y profunda reflexión epistemológica, social y cultural, y se caracterizaron por ser eminentemente flexibles ya que estuvieron en permanente proceso de construcción, por lo que pudieron ser modificadas dependiendo del interés y los objetivos de los investigadores, así como de las particularidades del contexto que se estudió:

- La investigación descriptivo-interpretativa, tal y como ya se ha mencionado en páginas anteriores, va mucho más allá de las concepciones realista y empirista de los componentes señalados en el diseño conceptual, ya que no solamente buscó reconstruir interpretativamente la red de relaciones que configuran la estructura del contexto investigado sino también contribuir a su transformación a partir de la interpretación y proposición de las posibilidades y proyecciones del “Sistema Territorial de Evaluación para la Educación en Santafé de Bogotá, D.C.”. En este caso, nuestra investigación no intentó ser el simple reflejo de la realidad estudiada, buscó, por el contrario, interpretar el fenómeno con el objetivo de construir teóricamente el “objeto” de estudio, resaltando no los datos independientes sino el tejido semántico de las relaciones de los diversos actores que constituyen el Sistema.
- No existió linealidad a lo largo del proceso investigativo, es decir, que no es coherente pensar con lo afirmado respecto al diseño conceptual de la investigación pensar que la descripción, la interpretación, la recopilación de información, el diseño y la proyección del contexto educativo estudiado fueran momentos temporalmente separados y/o metodológicamente aislados.
- Estos, por el contrario, hicieron parte de un proceso dinámico de intersecciones e implicaciones mutuas y permanentes, ya que al tiempo en que se obtuvo la información significativa del contexto, se interpretó individual y grupalmente con el fin de realizar las primeras categorizaciones, que generaron los cambios y adecuaciones necesarias tanto en el proceso de recopilación de información como en el de matización conceptual y categorización. Cada uno de los componentes metodológicos se pudo cambiar y ajustar a lo largo de la investigación, generándose así nuevas descripciones e interpretaciones acompañadas de las evaluaciones y modificaciones internas del caso.

- La investigación partió del valor que se reconoce a la voz del otro y, fundamentalmente, a la interacción que se plantea entre la voz de quien se identifica como actor directo del contexto educativo estudiado, en este caso las autoridades educativas del país, los directivos docentes, los docentes, los estudiantes, etc. como representantes de las entidades nacionales y territoriales responsables de la evaluación de la educación y de las instituciones educativas, con la voz del grupo de investigación que interpretó y sistematizó lo dicho por aquellos.
- El abordaje que todos y cada uno de los implicados en el fenómeno estudiado hicieron de las interacciones que configurarían prospectivamente el Sistema Territorial de Evaluación, fueron tenidos en cuenta por los investigadores como diferentes perspectivas del mismo fenómeno, lo que permitió pensar el Diseño y la Proyección del sistema como una verdadera construcción social. Es necesario, entonces, aceptando en esencia lo que afirman Mariño y Panqueva, tener una cierta sensibilidad al lenguaje y a la visión de los sujetos implicados en la realidad investigada¹.
- El encuentro de las categorías teóricas del grupo de investigación con las categorías de los diversos actores del Sistema Territorial de Evaluación para la Educación en Santafé de Bogotá, enriqueció la investigación y los resultados finales de la misma al facilitar la contrastación, los matices y las alternativas de interpretación, que generaron nuevas aproximaciones al fenómeno estudiado y ampliaron el espectro de comprensión del mismo.
- La investigación acepta el hecho de que sus resultados son parciales, ya que a pesar del reconocimiento de las mediaciones sociales, políticas y culturales sobre el Diseño y Proyección del

¹ MARIÑO, G. y PANQUEVA, J. Investigación. Prácticas de Trabajo con la Comunidad. Bogotá: Universidad de San Buenaventura. Facultad de Educación. 1985. Cap. 3, Pág. 8.

Sistema Territorial de Evaluación, la complejidad y la amplitud de éstas la rebosan. La problemática evaluativa que se abordó en el cumplimiento de la presente investigación, se reconoce inmersa en una totalidad social y cultural de incalculables proporciones, que no obstante influirla de manera determinante - ya que “lo micro implica lo macro”²-, la desborda.

Dada la complejidad del fenómeno y el análisis detallado de las interacciones que lo configuran, no se hicieron formulaciones abstractas con anterioridad a las voces de los actores de las interacciones evaluativas del Sistema ni se pre-establecieron categorías artificiales para explicarlo. Las formulaciones y las categorizaciones son el fruto de las permanentes contrastaciones de las diferentes perspectivas desde donde se abordó el fenómeno del “Sistema Territorial de Evaluación de Santafé de Bogotá”, concebido como una red de interacciones forjada en el dinamismo de la práctica evaluativa de los diferentes actores.

3. RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

El mecanismo privilegiado para la obtención de la información acerca del “Sistema Territorial de Evaluación para la Educación en Santafé de Bogotá” fueron las entrevistas informales y semiestructuradas. En éstas se intentó no solamente transcribir de la manera más literal posible todo lo afirmado por los entrevistados, sino también describir algunas de las expresiones, gestos y manifestaciones no verbales de ellos.

Las entrevistas informales se aplicaron para obtener información general y específica acerca del fenómeno investigado, y junto con la entrevista semiestructurada y estructurada sirvieron como medios para alcanzar información mucho más centrada en el contexto de la investigación que no se pudieron obtener a través de materiales escritos.

Aunque recibe el nombre de entrevista, este procedimiento es más una conversación que se hizo con actores específicos del fenómeno estudiado,

² IBID. Pág. 5.

con el fin de conocer de primera mano, debido a la espontaneidad del diálogo, las diferentes perspectivas que circulan en torno al asunto que nos preocupa. En una especie de apología a este tipo de “entrevista” y de crítica a la forma estructurada de entrevistar Ball, citado por Woods dice:

“La producción social de una entrevista implica el establecimiento de una relación simétrica entre entrevistador y entrevistado, gracias al uso del lenguaje como forma de comunicación [...] Al entrevistado se le pide que elabore, ilustre, reitere, defina, resuma, ejemplifique y confirme ciertos ítems en su conversación, hasta un extremo que resultaría inaceptable en otras situaciones conversacionales [...] El entrevistador controla la especificación de los temas y mantiene una vigilancia verbal en la situación conversacional [...] Las reglas del discurso conversacional se ignoran flagrantemente en nombre de la ciencia social [...] El entrevistador llega a “conocer” a sus sujetos sin ninguna necesidad de comprometerse en un proceso recíproco de “striptease social” “personal”³.

Las entrevistas estructuradas no fueron en este tipo de investigación una forma totalmente diferente a las anteriores en el proceso de recopilación de información, por tanto, mantuvieron la organización previa elaborada por el entrevistador concediendo un mayor nivel de participación y decisión al entrevistado en su planeación y desarrollo.

Basados en este criterio, procedimos en forma simultánea a la recolección de información y el análisis de la misma, organizándose como una construcción de creciente abstracción y generalización flexible. Tuvo dos niveles que se manifestaron en el trabajo individual y en la confrontación de las categorizaciones elaboradas desde allí a través del diálogo de los diferentes actores; todas las etapas tienen como fin el acuerdo argumentado de los participantes respecto a la interpretación realizada individualmente.

³ WOODS, P. *La Escuela por dentro: La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós, 1987. Págs. 82-83.

- A nivel del análisis especulativo, se hizo la primera interpretación de la información recopilada y, por lo mismo, además de ser el primer acercamiento comprensivo al contexto investigado es tentativo y espontáneo. Esta reflexión inicial, generalmente no fue muy estructurada pero sugirió líneas de análisis posteriores, señaló las posibles vías de comunicación con otra información etc.; su objetivo principal fue el de sensibilizar al investigador en la comprensión del contexto estudiado y en la producción de nuevas interpretaciones a partir de los aportes de su experiencia personal. El análisis especulativo fue la primera comprensión del evento concebido como una estructura compleja.

La clasificación como nivel de categorización se fundó en el ordenamiento sistemático de la información en forma coherente, completa, lógica y sucinta. Estas categorías se refirieron a las perspectivas del problema en particular, a actividades o acontecimientos, a relaciones entre sujetos o actores educativos, a situaciones y contextos, etc., y se desglosaron en "subcategorías" con la intención de fomentar un grado mayor de clasificación y orden.

En la formación de categorías, el análisis se derivó del análisis especulativo y del proceso de clasificación de la información que fueron, propiamente hablando, pre-requisitos implícitos o explícitos de toda la configuración de categorías.

Las categorías fueron elaboradas por el investigador a partir de la integración de la información recopilada, teniendo como base la presencia de propiedades, relaciones y vínculos comunes de tipo estructural o funcional, y que no se manifestaron con toda claridad en una primera aproximación contexto investigado. La literatura existente acerca del contexto estudiado así como la relacionada con las posibles categorías en las que pudo ser organizada la información, es de suma importancia para la determinación final de este nivel de categorización.

Esta literatura, que puede contener las mismas categorías que fueron construidas con base en la recopilación de información de campo, cumplió con la función de sugerir aspectos omitidos y de contribuir en la profundización del análisis y de la interpretación, además de servir de base para una “comparación” de la información obtenida en el contexto mismo de la investigación de campo con los análisis e interpretaciones elaboradas en el ámbito teórico.

En este sentido, otros estudios e investigaciones tuvieron gran relevancia para este trabajo puesto que contribuyeron a modelar conceptos, a descubrir debilidades, a sugerir alternativas, etc.

De igual manera, las tipologías buscaron representar las proporciones, las partes constitutivas y sus interconexiones, y las funciones de procesos muy complicados y amplios. Aunque su base estuvo en la información recopilada en el trabajo de campo, los aportes de la teoría son de vital importancia. Debido a la complejidad de los contextos y eventos educativos, este trabajo de configuración de tipologías es un trabajo acumulativo procesual, que se manifestó como un objeto en construcción permanente y prolongada.

Las tipologías mejoraron la interpretación del investigador, modelaron el foco, mostrando el alcance del estudio, etc. y al tener como fin la búsqueda de relaciones e interconexiones cada vez más abstractas, crearon el terreno necesario para la realización de comparaciones y para la construcción de teorías. Sirvieron como formas de descripción e interpretación cuyo fin es contribuir a la explicación del por qué de las interacciones y las posibilidades de las mismas.

Igualmente, en los procesos de validación de la investigación, aunque aún puede persistir la tendencia de aplicar los métodos cuantitativo-estadísticos al ámbito de las interacciones humanas, y por lo mismo a los espacios que se configuran como realidades semánticas con relación a ellas, hoy en todos los campos del conocimiento de lo humano crece la importancia de nuevas formas de aprehensión de los fenómenos y de validación de éstas.

La investigación cualitativa, tal y como sucede con las investigaciones de corte cuantitativo, trata de responder a las exigencias de credibilidad y confiabilidad que se le hacen en relación con el análisis e interpretación de la información recopilada. Preocupaciones acerca de cómo generar confianza en torno a la “verdad” de las interpretaciones realizadas por el grupo de investigación, para los diferentes actores comprometidos en el fenómeno estudiado, para la comunidad de investigadores y para el propio investigador-cuantitativo⁴, por ejemplo, son permanentes y cuentan con una respuesta de carácter metodológico que sirve para dar cierto nivel de seguridad, no sólo a las posibles deducciones que se hicieron con base en la interpretación sino también a las proyecciones esperadas del fenómeno en cuestión.

En correspondencia con los criterios de validez interna y externa de la investigación cuantitativa, el proceso de investigación cualitativo trató de cumplir, mediante diversos procedimientos, con los criterios de credibilidad, transferabilidad y confirmabilidad.

Credibilidad. El criterio de credibilidad de los hallazgos cualitativos se cumplió a través de diferentes procedimientos característicos del enfoque:

- a. *Análisis de datos negativos.* Con este procedimiento se buscó, básicamente, “que los datos cualitativos cumplieran una función similar a la de las pruebas de significación estadística en la investigación cuantitativa”⁵. Para esto se reformuló dos o más veces una “hipótesis inicial”, o una interpretación primaria de la información recopilada, hasta encontrar una interpretación que pueda ser aplicada a todos los casos, o redes de interacción, que inicialmente quedaban por fuera del contexto explicativo.

⁴ En relación con el interés por la validación de las investigaciones de corte diferente al cuantitativo Cf. Briones, G. Curso Avanzado de Técnicas de Investigación Social Aplicada a la Educación. Módulos de auto-instrucción # 2, Santiago de Chile. 1986. Pág. 95.

⁵ IBID. Pág. 96.

Esto pudo conducir a que se transformara el entramado semántico previamente elaborado, a que se ampliara el espectro de posibilidades de significación del fenómeno investigado, a que se modificara el mapa general de interacciones “percibido”, etc.

- b. *Chequeo con los informantes.* aquí se contrastó la interpretación de los investigadores con las visiones de los diferentes actores del fenómeno investigado. Buscó no sólo poner a prueba la fuerza de las interpretaciones realizadas sino también recibir retroalimentación externa que contribuyera a la cualificación del informe final de la investigación. Se pudo realizar a través de mecanismos: desde conversaciones informales hasta la entrega de una copia del informe del grupo de investigación a personas seleccionadas.
- c. *Triangulación.* Se corresponde con el concepto de validez de las investigaciones cuantitativas y se realizó a través de tres procedimientos específicos:
 - Uso de múltiples fuentes. La información obtenida por una fuente determinada, como por ejemplo las entrevistas, se comparó con la información a la que se tuvo acceso a través de otros medios como la observación, los documentos e informes relativos al tema, etc.
 - Uso de otros tipos de resultados. Las interpretaciones realizadas por el grupo de investigación se contrastaron con la información y los resultados obtenidos desde otros enfoques y métodos investigativos como los cuantitativos y los estadísticos respectivamente.
 - Participación de varios investigadores. Este procedimiento de triangulación consistió en confrontar permanentemente las interpretaciones y las categoriza-

ciones realizadas por cada uno de los miembros del grupo de investigación con el objetivo de enriquecer la comprensión “final” del fenómeno abordado.

Transferabilidad. Pretendió responder por la “veracidad” u “objetividad” de la investigación. Sin ser equivalente al criterio de validez externa de los estudios cuantitativos, ya que ésta se refiere a la posibilidad de generalizar resultados, tuvo como objetivo básico permitir el desarrollo de ciertas inferencias y aplicaciones sobre fenómenos similares al investigado, sin negar el papel de las mediaciones sociales, políticas y culturales del fenómeno sobre el cual pudieran recaer las deducciones y aplicaciones señaladas.

Con este criterio se quiso mostrar que, a pesar de la imposibilidad de generalizar los análisis específicos de una investigación, los “resultados” obtenidos en ésta pueden ser considerados de vital importancia para Comprobabilidad. Es el criterio equivalente al de confiabilidad de los estudios cuantitativos y se caracteriza por ser un proceso meta-investigativo, es decir, de revisión teórica y metodológica a profundidad ya que se basa en la constatación, por parte de un investigador externo, de la adecuación de la estrategia seguida en todo el proceso de la investigación, de la calidad de la información recogida, de la coherencia interna de la interpretación, de la pertinencia y viabilidad de las propuestas, etc.⁶

Fue así que bajo el diseño descriptivo-interpretativo se fijó además los criterios para la identificación de los actores, la determinación de la muestra, como también los elementos propios de la interpretación y el análisis de las interacciones que se expresan en los diferentes niveles de relaciones entre los actores.

La investigación se circunscribió a las veinte localidades de Santafé de Bogotá y buscó una adecuada representación de grupos y problemáticas,

⁶ Cf. IBID. Pág. 100.

a partir de criterios comunes tales como el estrato socio-económico, las semejanzas en las problemáticas existentes entre las distintas localidades, la implementación de políticas educativas en estas localidades, etc. La muestra tuvo en cuenta casos negativos o desviantes respecto a paradigmas ya establecidos o en proceso de establecerse, aunque hizo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos; buscando, además, explotar como fuente de información a los denominados “informantes claves”, es decir, aquellos actores que por su formación académica, por el reconocimiento social de su producción intelectual, por su status y su capacidad informativa, etc. Podrían aportar a la investigación.

Se establecieron grupos por niveles así:

- Expertos o investigadores en el área..... 5
- Actores del nivel central..... MEN..... 5 SED 5
- Actores del nivel local CADEL..... 10
- Actores instituciones educativas *Sec. Público.* *Sec. Privado*
 - Rectores..... 10..... 5
 - Docentes..... 15..... 10
- Actores del gobierno escolar
 - Asociación padres de familia 5
- Gremios: Fedesarrollo – Anif..... 1

Para la recolección de la información tal y como ya fue señalado, se hizo uso de la entrevista semiestructurada. Se aprovechó la relevancia y significación del diálogo coloquial para lograr, a través de la amplia polifonía de los contextos verbales aclarar los términos, descubrir ambigüedades, ofrecer criterios de juicio, recordar hechos, etc.

En el caso en el cual algunos actores de la muestra descriptiva no pudieron acceder a la entrevista, se aplicó un cuestionario con preguntas agrupadas en núcleos. Estas preguntas fueron controladas a través de preguntas alternativas y adicionales basadas en supuestos afirmativos y contrarios, intentando siempre eliminar prejuicios y clisés en su formulación.

Los núcleos temáticos que componen el cuestionario son los siguientes:

- Los referentes al enfoque con que se aborda la evaluación por parte de los diferentes niveles.
- Las consideraciones de la práctica evaluativa desde las diferentes administraciones educativas.
- El manejo teórico que se hace de las temáticas educativas y evaluativas.
- Las interacciones establecidas entre los actores de las diferentes administraciones educativas.
- El reconocimiento que se puede hacer del IDEP al interior del posible sistema territorial de evaluación.

Los resultados obtenidos tuvieron como base de análisis la concepción de la evaluación como un “dispositivo” susceptible de ser construido socialmente, como una red de interacciones vinculadas al sistema educativo en el que la participación no obedezca a la estructura orgánica y burocrática actual.

Se tomaron los textos del trabajo de campo y, a partir de la estructura categorial construida, se interpretaron las interacciones, un tanto invisibles que sirvieron como punto de partida en la identificación de problemas, experiencias y tendencias evaluativas. Esta interpretación contribuyó a la formulación de competencias y compromisos de los diferentes actores con miras a proyectar el sistema.

La implementación del enfoque investigativo, fundado tanto en la importancia que tienen los contextos sociales, culturales y políticos sobre las prácticas evaluativas, como en los presupuestos ideológicos y teóricos centrados en el reconocimiento del papel que juegan los diversos actores educativos en el diseño de un sistema de evaluación de la educación, contempló la aplicación de los instrumentos de recopilación de informa-

ción y una primera aproximación a la red de interacciones categoriales, lo que permitió posteriormente configurar la propuesta del diseño e implementación del sistema territorial de evaluación.

En la aplicación de los instrumentos fue necesario tener en cuenta el proceso de descentralización administrativo, contemplado en los lineamientos generales de la Constitución Política colombiana de 1991, lo que implicó, el reconocimiento y construcción de las concepciones y prácticas educativas de cada una de las regiones y ciudades del país, y no sólo la consolidación de su autonomía administrativa.

La construcción del Sistema Territorial de Evaluación para Santafé de Bogotá hizo necesario que se indagara a los actores por el sentido mismo de crear este sistema, por el tipo de relaciones que configurarían su dinámica, por los propósitos que lo orientarían, por los agentes e instituciones educativas que lo integrarían y por las concepciones que tales actores tienen de la educación y la evaluación.

Las preguntas fueron planteadas a partir de esta preocupación fundamental, ya que se consideró importante contar con la experiencia educativa de los distintos actores involucrados en la construcción de este sistema.

El esquema de las categorías muestra las redes de comunicación que permiten configurar una propuesta de diseño e implementación del sistema territorial de evaluación de la educación en Santafé de Bogotá.

Se considera que la construcción inicial de las categorías de análisis hecha fundamentalmente a partir de las entrevistas y de la literatura que sobre el tema había sido abordada hasta el momento, permitió rastrear algunas relaciones que conformarían el contexto de la evaluación educativa en Santafé de Bogotá. Se debe recordar que las categorías, más que definiciones abstractas o conceptos acabados, son constructos teóricos que adquieren su sentido y dimensión en función tanto de la experiencia y concepción del investigador como de la problemática o situación en la que han sido planteadas. En este sentido, fueron herramientas concep-

tuales que sirvieron al investigador para articular los diferentes significados del problema en cuestión.

Cuando se afirma que las categorías facilitaron la reconstrucción del contexto de la evaluación no se quiere decir, en primer lugar, que exista una realidad evaluativa en cuanto tal, un contexto objetivo de la evaluación que deba ser reconocido como una entidad subsistente en y por sí misma ni, en segundo lugar, que se deba entender con ello la existencia de unas categorías externas al contexto evaluativo que puedan determinar artificialmente el tipo de relaciones que lo estructuran.

Las categorías que han sido "identificadas" inicialmente tienen la propiedad de redefinirse constantemente de acuerdo al tipo de relaciones de sentido en el que se hallan involucradas. No son categorías estáticas, concebidas de manera aislada, ya que su sentido o significado depende directamente del juego de relaciones y posibilidades propias de la situación específica en el cual se expresan. Así, se sostiene que las categorías son interpretaciones de un determinado fenómeno y por ello indican una comprensión del mismo en términos de sus articulaciones o nexos. En el análisis de las categorías, hecho en el segundo momento de la interpretación de la información, a partir del cuestionario elaborado para los docentes y rectores, pretendió precisar las interacciones sostenidas por cada una de las categorías para de este modo intentar reconstruir el tipo de sistema de evaluación que estaría configurándose en tales interacciones.

3.1 Categorías de Análisis

Sentido de la Evaluación

Esta categoría permitió observar las distintas concepciones que se tienen acerca de la evaluación, pasando de una visión centrada en resultados, donde el cumplimiento de los objetivos es la garantía del éxito de la educación, a una evaluación que hace énfasis sobre los procesos de aprendizaje con el objetivo de promover su cualificación. Lo que se puede observar a partir de los cuestionarios y de los textos consultados en torno a

la problemática de la evaluación educativa, es que los distintos actores de la evaluación no manejan una concepción homogénea acerca de ésta sino que, por el contrario, las versiones que se expresan son tan amplias y diversas que esta categoría se caracteriza por la heterogeneidad. Indagar por el sentido de la evaluación, como criterio fundamental para la construcción de un sistema territorial de evaluación, puso en evidencia no sólo la diversidad de visiones acerca de esta problemática sino también la convivencia y el cruce de concepciones evaluativas aún en el caso de que éstas fueron diametralmente opuestas.

El diseño de un sistema territorial de evaluación concebido desde las interacciones, no podía excluir o descalificar determinada concepción o práctica evaluativa, ya que es verdaderamente el contexto específico, la escuela, el currículo, el PEI, etc., el que define su valor y limitaciones.

Otro rasgo importante para señalar en torno a esta categoría es el hecho de que el "sentido de la evaluación" tiene que ver con ámbitos evaluativos más amplios como la situación cultural del país y los programas y políticas educativas de los gobiernos. Esta categoría mostró, por tanto, la importancia de concebir la evaluación en interacción con el contexto cultural y con los lineamientos generales contemplados en la reglamentación educativa. Las subcategorías que están involucradas en la configuración de este eje fundamental del sistema de evaluación son la diversidad, la cultura y la calidad. Como se ha afirmado en forma reiterada, lo que signifiquen estas categorías y su relevancia o no para la práctica evaluativa en particular, y educativa en general, depende totalmente de la manera como se conciba el problema del "sentido de la evaluación".

Objeto de la Evaluación

Esta categoría circunscribe la reflexión sobre los aspectos que evaluaría el sistema territorial de evaluación. En primer lugar, surge la necesidad de evaluar a todos y cada uno de los actores que integran el sistema, ya que es la forma de conocer la efectividad de su funcionamiento. La pregunta mucho más concreta y circunscrita al hecho evaluativo como tal, y

a la organización general tanto como a la aplicación de instrumentos de evaluación, es qué evaluaría el sistema a actores tales como los estudiantes, los docentes, las directivas institucionales, las instituciones educativas, etc.

No obstante la diversidad de posiciones observadas, se considera que se debe realizar una evaluación integral a los estudiantes que tenga en cuenta, además del manejo de conocimientos, las actitudes y valores, expresión de su subjetividad y afectividad, como una forma de acercarse a la cotidianidad o mundo del adolescente. La evaluación de docentes y directivos, por su parte, debe incluir varios aspectos o momentos. Ya que es una etapa de diagnóstico que busca detectar las "fallas o errores" que el mismo docente considere pertinentes, es necesario abrir mayores espacios para la capacitación y actualización necesaria para la optimización del quehacer de éste. Asimismo, la evaluación debe contemplar un reconocimiento del desempeño docente, orientado hacia el área de su especialidad y hacia los conocimientos pedagógicos necesarios para poder moverse con agilidad en el campo de su quehacer diario. Igualmente se observa la importancia de poder evaluar las actitudes y valores de los profesores y directivos ya que, según las respuestas observadas en los instrumentos aplicados, éstos son considerados como aspectos fundamentales en la definición de la calidad del trabajo docente.

El sistema evaluaría, entonces, las acciones de los actores en tanto ellas expresan el contexto o entramado de relaciones en el cual encuentran, definen, fortalecen o ponen en juego su sentido. La propuesta es indagar por el tipo de actuaciones que articulan tanto el contexto específico de los actores como su vínculo e interacción con los demás contextos, buscando una interpretación contextualizada de tales actuaciones. De este modo, las categorías que aparecieron en primera instancia dieron cuenta del contexto configurado por las relaciones establecidas por los actores, y son las que el trabajo de campo y la teoría consultada "mostraron" como fundamentales. Así, en el caso de la evaluación de estudiantes se considera indispensable indagar con categorías como habilidad, actitud, competencia, contextos gramaticales y cotidianos, en la medida en que ellas pueden mostrar el tipo de relación que mantiene el estudiante con el saber

o el conocimiento, la manera en que conciben al docente y a la institución, la evaluación del trabajo del alumno, y las formas en que la cotidianidad del estudiante es tenida en cuenta para su evaluación.

En la evaluación de docentes se buscó interpretar el contexto o quehacer específico del profesor en tres tipos de interacciones básicas: las sostenidas con el alumno, con los demás maestros y con la institución. Las categorías que dan razón de las acciones que estructuran la práctica evaluativa del docente son el desempeño, la posición o actitud frente al conocimiento, al alumno o a la situación sociocultural, y el saber pedagógico. Tales categorías muestran que la evaluación del docente trasciende la relación de tipo académico establecida con el alumno, al pretender reconocer en él también los vínculos que con la institución educativa y con la situación cultural sostiene permanentemente.

La evaluación de los directivos se articula a partir de dos categorías básicas: la gestión administrativa y la participación. La gestión administrativa, en cuanto tiene que ver con la aplicación de políticas educativas nacionales e institucionales y con el manejo de recursos asignados por el distrito capital, entre otros, pone particularmente en evidencia la manera en que tales aspectos son involucrados en la planeación de la evaluación. La participación busca explorar la importancia de la capacidad de liderazgo de los directivos en lo que respecta a la realización de seminarios, cursos de actualización, etc.

Planeación de la evaluación

Se consideró que indagar por las acciones que realizan los actores en la planificación de la evaluación, responde al interés anotado por la mayoría de los entrevistados en relación con la importancia que se reconoce a la participación de todos los involucrados en el sistema de evaluación.

Destacar la planeación de la evaluación como un aspecto fundamental para la comprensión del sistema no tiene que ver, como puede parecer en un comienzo, con la idea de confrontar aquello que se “planea”, concebi-

do como algo meramente teórico, con aquello que se hace⁷, entendido a su vez como la práctica.

Lo que se quiso observar, teniendo en cuenta que en la organización misma de la evaluación está implícita necesariamente una concepción de la educación y de la propia evaluación, es el tipo de participación que tienen los diferentes actores en tal organización. Ya que el sistema tiene como función fundamental reconocer, fortalecer y ampliar las formas de evaluación presentes en las diferentes localidades de la capital, se hizo necesario identificar los modos a través de los cuales los directivos, los docentes, los estudiantes y demás actores se involucran en la construcción del sentido de su contexto evaluativo.

El señalamiento reiterado de la desarticulación entre las políticas educativas ministeriales, distritales y locales, muestra la importancia de no reducir la planificación evaluativa al trabajo llevado a cabo en las instituciones educativas. Debido a que el sistema debe reconocer los vínculos sostenidos entre los diferentes actores, tiene la imperiosa necesidad de indagar, a su vez, por el tipo de relaciones que, desde la planificación evaluativa, se establecen entre el ministerio de educación, la secretaría de educación del distrito, los cedeles y las distintas instituciones educativas.

Si lo propio del sistema son las interacciones, tal y como también se ha afirmado con suficiente claridad, vale la pena aclarar que no se trata de analizar la manera en que se corresponden y cumplen determinadas políticas educativas, sino que se debe buscar reconocer cómo algunos lineamientos evaluativos generales han generado diversas experiencias evaluativas. En este sentido, interpretamos el reclamo de la desarticulación existente entre los actores en el trabajo evaluativo, como la necesidad de que determinados actores, especialmente los administrativos, propicien y posibiliten espacios que contribuyan a la cualificación del trabajo evaluativo llevado a cabo en las instituciones educativas.

⁷ La tradicional discusión entre lo teórico y lo práctico es contrario a la concepción del sistema a partir de las interacciones. Los actores, que también pueden ser textos y experiencias pedagógicas, interactúan constantemente en contexto específicos y no pueden ser concebidos como simples herramientas teóricas susceptibles de aplicación.

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, la planificación de la evaluación no se reduce a la organización y definición de cronogramas que determinen cuándo se deben llevar a cabo las acciones encaminadas a evaluar el trabajo de los actores involucrados; acciones éstas que generalmente corresponden a criterios y objetivos previamente establecidos.

Si bien estas acciones hacen parte de la organización de la evaluación, lo que se buscó fue analizar el vínculo en que se encuentran tales acciones con las concepciones de evaluación y con las prácticas evaluativas manejadas por la institución. Creemos que la planificación de la evaluación compromete la visión que se tiene de la evaluación y por ello no puede ser concebida como un procedimiento estático, al modo de un instrumento impermeable a los intereses y necesidades de la población para la cual es creado. En este sentido, es que creemos también que las distintas acciones orientadas a la planificación de la evaluación muestran los cambios, las modificaciones y el estado general en que se encuentra la evaluación en determinado contexto.

Lo anterior permite determinar cuáles son los límites y alcances de la planificación de la evaluación en el funcionamiento del sistema. Precisar cuáles son los aspectos comunes que convoca la planificación, posibilita caracterizar las acciones realizadas por cada uno de los actores. Consideramos que, bajo la categoría “participación”, se pudieron analizar los modos en que, en las distintas acciones, están presentes o implícitos los aspectos de la planificación.

Al hacer énfasis en la participación buscamos indagar, igualmente, por el tipo de estructura administrativa que está en juego en la planificación de la evaluación. De hecho una administración educativa, concebida de manera horizontal o vertical, genera espacios y acciones distintas. Sin embargo, no se descartó la posibilidad de que coexistan este tipo de estructuras administrativas o de que incluso en una administración vertical se den espacios de participación. Se considera que una estructura administrativa participativa se caracteriza por el replanteamiento constante de sus concepciones y prácticas evaluativas, una vez ha generado espacios de comunicación donde es posible la expresión y reconocimiento de punto

de vista distintos. Una perspectiva evaluativa diferente no es algo distinto a una acción que se pone en juego en el contexto de interacciones porque sólo en él es posible determinar su sentido o valor. Reconocer, entonces, un punto de vista es permitir su articulación en la red de interacciones a la cual pertenece.

Prácticas Evaluativas

Si bien podemos afirmar que las interacciones suscitadas en el contexto del Sistema Territorial de Evaluación se caracterizan por ser acciones de carácter evaluativo, con la categoría “prácticas evaluativas” quisimos hacer alusión específicamente a la relación existente entre las acciones realizadas por las instituciones educativas y el vínculo que mantienen con su contexto socio cultural. Con esta categoría se buscó hacer énfasis en el contexto socio-cultural de la escuela, antes que en el de los otros actores, porque consideramos que en las instituciones educativas convergen, por así decirlo, los esfuerzos de las demás instituciones y actores del sistema. Así, antes que desconocer, con esto la influencia que ejercen estos actores en el contexto de la escuela, se quiso observar la manera en que ésta interactúa con ellos.

Creemos que el reclamo de los docentes y directivos, en cuanto a la necesidad de reconocer y motivar el desarrollo de la autonomía institucional para el mejoramiento de la calidad de la educación, tiene relación directa con la importancia que le otorgamos al contexto socio-cultural de la escuela.

La manera como la escuela asume su contexto, la forma en que expresa su dimensión social y cultural, define su autonomía. En este sentido, con el concepto de autonomía no se quiere pasar por alto el compromiso social y cultural de la escuela, ni la necesidad imperiosa de poner frente a la crítica y a la contraargumentación las decisiones y criterios establecidos internamente sino que, por el contrario, se pretende mostrar el poder de la autodeterminación en el contexto de la responsabilidad social y cultural de las instituciones educativas.

Se considera que la interpretación de la significación social y cultural de las acciones o prácticas evaluativas puede realizarse a partir de la categoría “potencialidad de la evaluación”. Se trató de indagar por los criterios sociales y culturales que las instituciones manejan para valorar su trabajo, cómo tales criterios, por ejemplo el acceso al campo laboral o universitario, genera determinadas prácticas evaluativas, cómo el Examen de Estado, si es tomado como principal predictor de la calidad de la educación impartida, motiva no sólo la creación de estrategias pedagógicas, evaluativas y educativas en general, sino también formas específicas de concebir la evaluación.

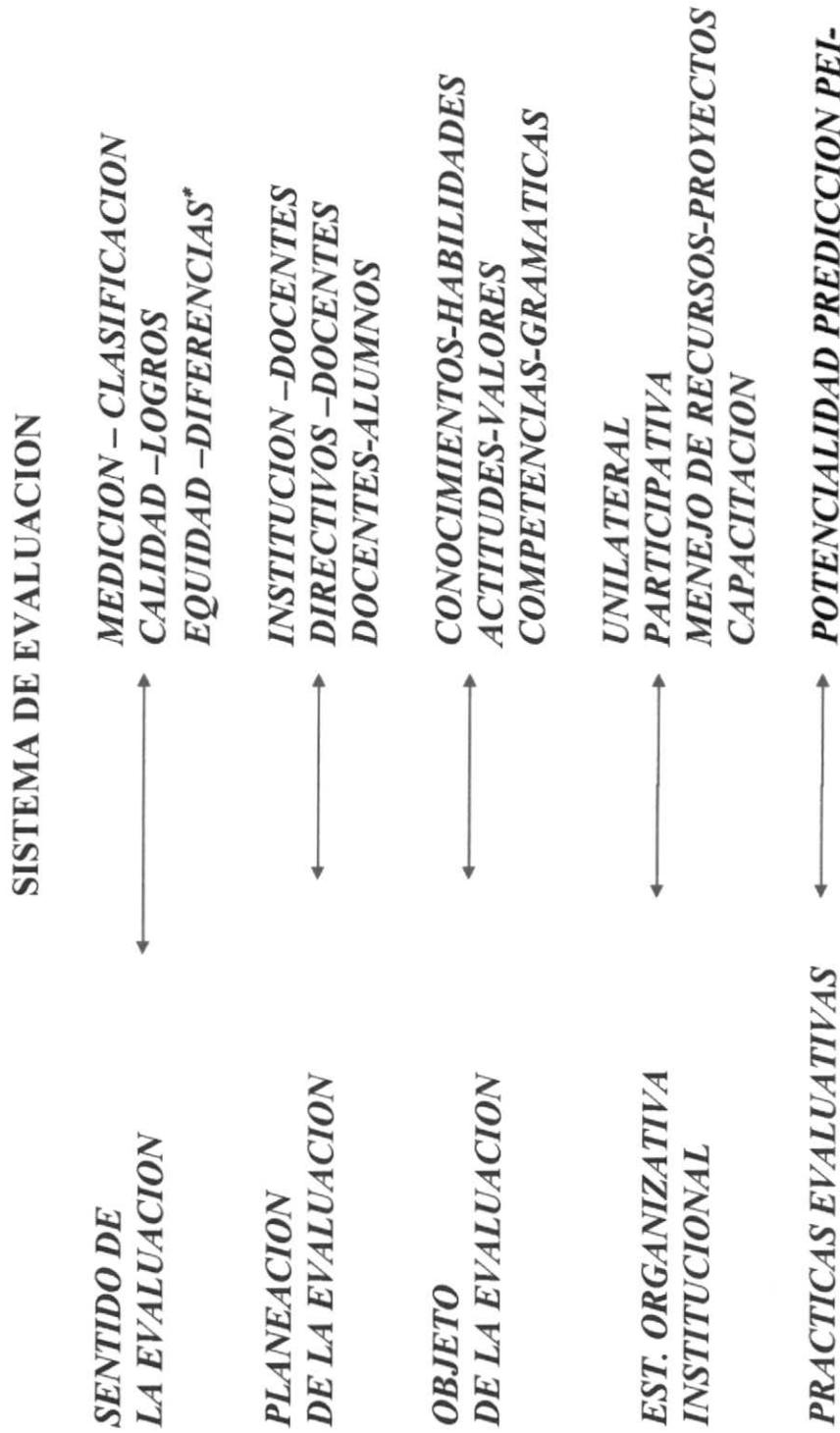
Debido a que el Examen de Estado apareció como uno de los referentes principales que utilizan las instituciones para medir el alcance social y cultural de la calidad de la educación que imparten, resultó indispensable analizar el tipo de relación que se puede estar dando entre los criterios de predicción de la evaluación que manejan las instituciones y el que posee el Examen.

Igualmente importa señalar la relación existente entre los énfasis que deben hacer las instituciones de Educación Media, de acuerdo con la Ley General de Educación, Ley 115, y el carácter predictivo asignado a las prácticas evaluativas: si la potencialidad de la evaluación está garantizada, de alguna manera, por el hecho de que los énfasis correspondan a las exigencias socio-culturales de la institución. No se trata, con esto, de pensar que, específicamente, los Proyectos Educativos Institucionales sean el resultado de un proceso de “aprehensión” del contexto socio-cultural de la escuela, sino de observar si el valor de la predicción de la evaluación está dado por el hecho de responder a los intereses de los distintos actores que participan en la institución.

Así, se concibe la potencialidad de la evaluación como un hecho que se valida en el propio contexto socio-cultural de la escuela, antes que ser el resultado de una “confrontación” que generalmente supone la existencia de un criterio externo.

La escuela no posee como tal una “función social”, en el sentido que el valor de sus prácticas corresponda al reconocimiento futuro que le asigne la sociedad, los espacios laborales o las instituciones de educación superior, por ejemplo. En cuanto los sentidos que circulan en ella son ellos mismos la expresión de una realidad social y cultural, la potencialidad de su trabajo evaluativo está determinada por las propias interacciones que configuran su contexto.

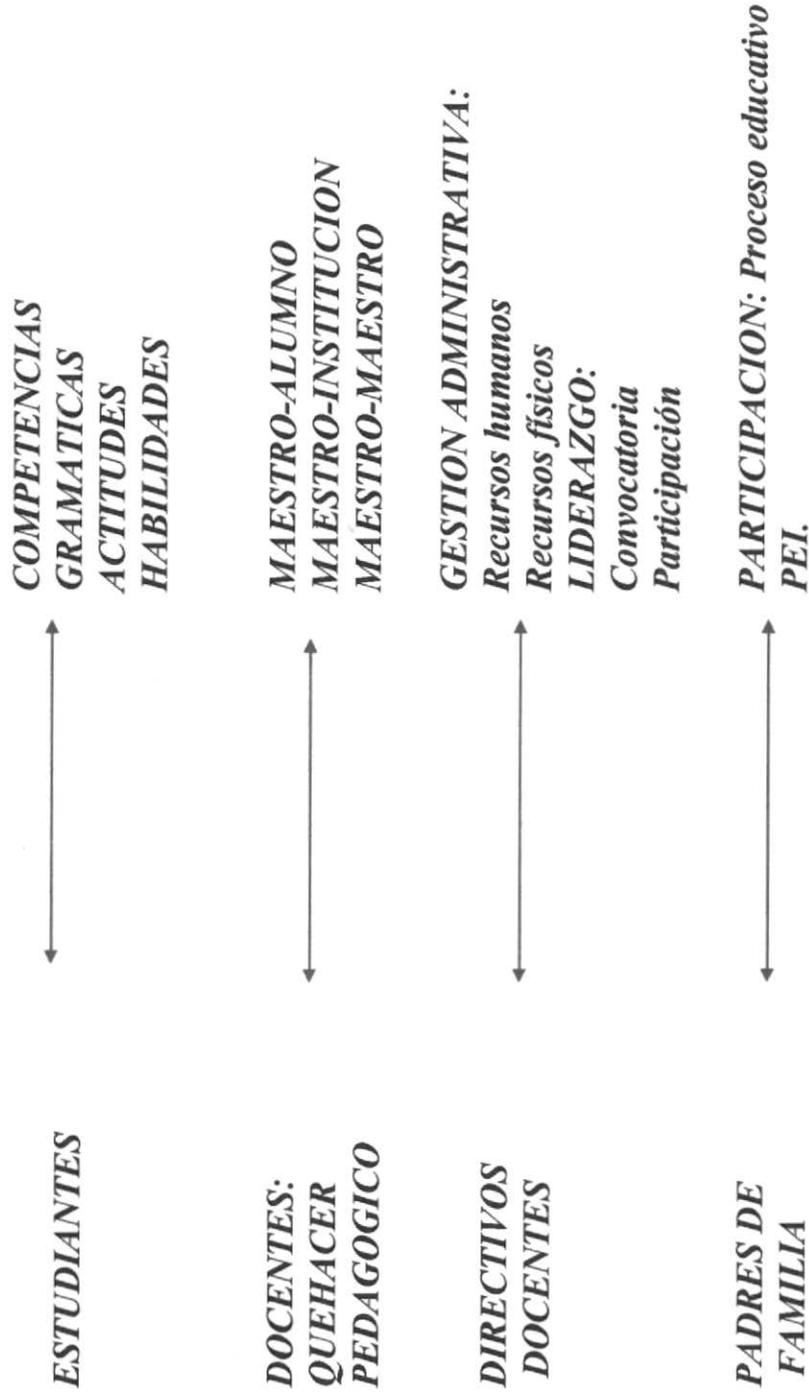
ACTORES : INSTITUCION



* Reconocimiento de las diferencias bajo un concepto amplio de calidad en relación con el conocimiento, con los pares y con la institución.

CONTEXTO SOCIOCULTURAL AUTOEVA.

ACTORES : COMUNIDAD EDUCATIVA



OTROS ACTORES

SISTEMA DE EVALUACION

GESTION ADMINISTRATIVA LOCAL:

Cobertura educativa
Innovaciones educativas locales
Control calidad educativa

CADELES



JAL

GESTION CULTURAL
GESTION EDUCATIVA



ALCALDIAS

PROYECTOS EDUCATIVOS LOCALES
AMPLIACION COBERTURA
INVERSION ECINOMICA:

Adecuación de nuevos espacios
Inversión en infraestructura



S.E.D.

INVERSION EN RECURSO HUMANO
CAPACITACION DOCENTE
EVALUACION DE PEI
CONTROL DE CALIDAD



5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

Se presentan como resultados de la investigación, la información obtenida en el análisis de otros trabajos acerca del tema, las teorías asociadas a las tendencias discursivas en torno a la evaluación, las formas de asumir las prácticas evaluativas en las diferentes localidades, y sobre las que se apoyaría el sistema. Todo esto permitió fortalecer las interpretaciones de lo observado en el contexto estudiado.

5.1 Vinculación del Sistema con el Concepto de Diversidad.

Tal vez lo más relevante de la concepción del Sistema Territorial de Evaluación como una red de interacciones y, por ende, como un entramado de significaciones generadas, mantenidas y transformadas en el propio contexto de los actores educativos, es el hecho de que se sostiene necesariamente en el reconocimiento y la promoción de la diversidad.

Sólo a partir de tal reconocimiento y promoción es posible crear una verdadera comunidad educativa, que no sólo abarque la multiplicidad de actores y de acciones que son posibles de realizar por estos actores, sino también que se estructure y se fortalezca en las voces de la diferencia y en el enriquecimiento propiciado por ésta.

La apertura real, es decir, tanto teórica como política y administrativa, a diversas formas de concebir la práctica evaluativa, los actores y los objetos de evaluación, puede ser la condición básica para construir un sistema evaluativo ágil y en permanente cambio, de acuerdo con las exigencias de calidad en la educación que se hacen desde los propios contextos territoriales y de las localidades.

Sin que lo anterior vaya en detrimento de las posibilidades de coherencia y unidad que los procesos educativos y evaluativos territoriales deben tener, ya que es así como tal vez se puede contribuir al desarrollo equitativo de las localidades y a su promoción en términos de acceso a los bienes de la cultura.

El mantenimiento de una política, sería así mismo cómo se organizan y se estructuran las instituciones educativas, cómo coordinan y administran los directivos docentes sus respectivas instituciones, cómo se desarrolla el proceso de interacción con el conocimiento en el aula, cómo se pone en juego la práctica evaluativa, cómo se plantea y define lo que será contemplado como posible objeto de evaluación en cada uno de los contextos y por los diversos actores del fenómeno educativo, etc, son la base para la estructuración de un sistema territorial de evaluación en permanente transformación y fortalecimiento.

Un elemento de carácter teórico que contribuye a la sustentación de la concepción del sistema territorial de evaluación como una red de interacciones fundada en la multiplicidad de sentidos, producidos en el juego mismo de la diversidad, se encuentra en la postura radical de Nietzsche en lo que hace referencia al concepto de verdad. Con la crítica al concepto tradicional de verdad no sólo se realiza una deconstrucción de carácter epistemológico, es decir, una especie de seguimiento y reconstrucción de los orígenes “cognoscitivos” de este concepto, sino también y fundamentalmente, una rearticulación de la génesis social y pragmática del mismo.

La verdad puede ser entendida como un sistema de producciones semánticas cristalizadas en la historia, gracias a su poder de homogenización y homologación de lo diverso en un esquema manejable por todos y con grandes beneficios para la sobrevivencia de la estructura natural y social de la especie. Como puede observarse esta concepción de verdad, de la cual se toma distancia, no obstante el reconocimiento de su valor como instrumento de sobrevivencia de un sistema social determinado, se sustenta en los criterios de homogenización de lo diverso y equiparación de la diferencia bajo categorías semánticas y pragmáticas comunes para todos.

Esta determinación de la verdad, como ejemplo de un producto del poder semantizador del hombre, de la capacidad de la especie humana para dar sentido al mundo en medio de su contexto de necesidades y esperanzas, ha caracterizado por milenios la forma de pensar y de actuar de los hom-

bres. Se puede decir, a partir de la crítica elaborada por Nietzsche en su texto “Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral”, que permanentemente estamos buscando, en una especie de actuar reflejo, los puntos que unifican las diferencias y las estructuras de relaciones ya configuradas, caracterizadas generalmente por sus pretensiones de universalidad y eternidad.

Se tiende a negar y desplazar aquellas configuraciones semánticas que han tomado distancia de lo cristalizado como paradigmático y ejemplar; lo mismo puede suceder con las prácticas relacionadas con estas configuraciones, pues generalmente son objeto de descalificaciones sistemáticas, surgidas desde la lógica de una razón homogenizante e incapaz de reconocer la riqueza y el papel del juego de las diferencias en la constitución de una red de relaciones abierta al cambio y a la cualificación permanente, condición de posibilidad de la convivencia social y de la equidad así como de la calidad de la educación en general, y de la práctica evaluativa en particular.

Acorde con la concepción del sistema como entramado de interacciones social y culturalmente contextualizado, es decir, originado en las prácticas cotidianas que los actores del sistema desarrollan y ponen en juego, y que por lo tanto son en sí mismas expresiones cargadas de sentido, Nietzsche relativiza el concepto de verdad propio de los sistemas homogenizantes y abre el espacio propicio para la consideración de estos como producciones de sentido fruto de las prácticas semantizadoras de los seres humanos:

“¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como

monedas, sino como metal”⁸.

En su texto “Ética e Interpretación”, Gianni Vattimo⁹ retoma el problema de la consideración de las diferencias y las pretensiones de homogenización a partir de los conceptos de sociedad y comunidad, atravesados por la noción capital de comprensión. Retomando el acercamiento que Ferdinand Tönnies hace a estos conceptos y tomando como telón de fondo la evolución de la noción de comprensión desde los primeros abordajes hechos por la hermenéutica romántica, cuya expresión más clara se puede encontrar en el ideal de identificación sostenido por Schleiermacher, Vattimo conduce la reflexión hacia el fenómeno de las diferencias y el papel de éstas en la constitución del sentido.

Vattimo parte de la diferenciación establecida por Tönnies entre los conceptos de sociedad y comunidad. Para éste la sociedad se puede entender como un conjunto de relaciones abstractas, mecánicas y artificiales, mientras la comunidad, por el contrario, se caracteriza por constituirse como un “entramado” de relaciones concretas, espontáneas y orgánicas. Si se acepta este segundo concepto elaborado por Tönnies y se aborda desde la noción de comprensión, es posible entender con mayor facilidad la inherente relación que existe entre los conceptos de sistema e interpretación.

La comunidad se sostiene como un conjunto de relaciones orgánicas, espontáneas y concretas gracias a que en su interior circulan procesos de comprensión que permiten el encuentro de las diferencias en una especie de identificación afectiva entre los interlocutores, o en el fenómeno textual, entre el texto y el lector del mismo.

El lector se enfrenta a la tarea de captar de la forma más adecuada posible el centro espiritual de aquello que está dicho en el texto, o de aquello que es dicho por su interlocutor, y en el cumplimiento de dicha labor debe realizar no sólo un proceso de reconstrucción permanente de ese centro espiritual sino también un proceso de profunda identificación afectiva

⁸ NIETZSCHE, F. *Sobre verdad y Mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos, 1990 pag. 25.

⁹ VATTIMO, G. *Ética e interpretación*. Mexico: Paidós 1995.

con éste. Este acercamiento realizado por Vattimo, tiene desde este momento el sello incomparable de la versión hermenéutica romántica de Schleiermacher.

Esta lectura romántica tiene como ejes fundamentales de su concepto de comprensión, tanto el proceso de identificación puesto en escena por el lector, que en nuestro contexto son los actores educativos, como la presunción de una estructura preexistente al acto mismo de la interpretación, algo así como la presunción de la preexistencia de un sistema de relaciones significativas, relaciones de sentido, entramados semánticos, a los cuales debe adecuarse de la mejor manera posible el lector.

Los procesos de identificación y de adecuación con una estructura semántica preexistente, además de ser una de las expresiones más claras de la versión "realista" de la hermenéutica, han servido como sustento a la consideración de las configuraciones semánticas como construcciones terminadas y unívocas.

Frente a esta tendencia de carácter adecuacionista, Vattimo aboga por una concepción mucho más abierta. Recurre a la propuesta heideggeriana y encuentra en ella una respuesta que, aún no siendo del todo satisfactoria desde la lectura elaborada al respecto por Derrida¹⁰, sirve como punto de referencia a la crítica del acercamiento romántico.

En primera instancia se realiza un profundo distanciamiento del concepto de texto inmerso en la propuesta adecuacionista. Un texto no puede ser concebido simplemente como una estructura semántica con un centro espiritual posible de ser reconstruido.

Desde este abordaje, eminentemente fundado en el concepto hermenéutico de apertura, el texto es el fruto de las producciones de sentido ejecutadas por los lectores en el contexto de las múltiples mediaciones epocales, sociales, culturales, políticas, etc., que sirven de filtro a las posibilidades de interpretación. El texto, y con ello se hace referencia a todo lo que es posible de ser interpretado, es una apertura a la significación, al sentido,

¹⁰ DERRIDA, J. *La Deconstrucción en las fronteras de la filosofía*. México: Paidós 1995.

ya que la configuración semántica que parte de un escritor, de un grupo o de un colectivo social, por ejemplo, solamente es una interpretación más de una “realidad” enteramente abierta a la posibilidad que tiene el hombre de crear realidad, es decir, sentido.

Asimismo, el papel del lector, tal y como ya se percibe a partir de lo anteriormente mencionado, cambia sustancialmente. El lector deja de ser considerado simplemente como un agente reconstructor de lo expresado en el texto, como un posible captador del núcleo espiritual presente en la configuración semántica elaborada por el autor, y se constituye en el creador permanente del texto, de su “realidad”.

Aunque existen estructuras semánticas previamente elaboradas para cada uno de nosotros en el mundo, estas estructuras se reconocen como construcciones mediadas por contextos, abiertas totalmente al sentido, a las producciones de sentido propias del hombre en su contexto, y como expresiones de los actos comunicativos en que nos encontramos inmersos los seres humanos.

Así, esta conceptualización crea el camino propicio para una consideración mucho más abierta del concepto de sistema y para una ampliación del papel de la diversidad en la configuración de un sistema territorial de evaluación para Santafé de Bogotá.

Este sustento no sólo supone sino que también pretende propiciar un mayor compromiso con el reconocimiento de la importante función de la diversidad en el quehacer evaluativo, ya que parte de la consideración del sistema como un texto, como una red de interacciones configurada semánticamente. Con esto se quiere dar a entender que un sistema territorial de evaluación, y más allá de esto, todo sistema evaluativo, debe estar fundado en la práctica del reconocimiento de las diversas y múltiples formas como cada contexto y cada actor crea el sentido y establece las pretensiones de su quehacer evaluativo.

Esto no puede ser entendido, sin embargo, como el anuncio de defunción de la tarea crítica propia de la academia ni como la proclamación de

aquella malograda deducción que algunos han hecho de la propuesta filosófica de la postmodernidad, y que se expresa en el ideal relativista de que todo vale ya que nada es en sí una realidad por sí misma.

La concepción de “Sistema Territorial de Evaluación” que se maneja en la investigación, y que ha sido expuesta, en gran parte, en el enfoque descriptivo-interpretativo, se ha desarrollado teniendo en cuenta la importancia fundamental del fenómeno de la diferencia, entendida como el reconocimiento de la participación “del otro” en tanto afirmación de la diversidad. Lo que se debe aclarar, desde el comienzo, es que la diferencia y la diversidad cultural como tal no son un “tema” o “proceso” que busque evaluar el sistema sino el supuesto fundamental que debe ser interpretado, reconstruido, como condición esencial del funcionamiento de dicho sistema.

Para comprender el lugar y el sentido que ocupa el fenómeno de la diferencia, en la propuesta de la construcción de un “Sistema Territorial de Evaluación en Santafé de Bogotá”, es importante aclarar, en un primer momento, lo que entendemos por diferencia, y, en segundo lugar, la manera en que ésta aparece en dicha propuesta.

Es cierto que el problema de la diferencia ha tenido gran auge en los últimos años, siendo tema de las discusiones de orden mundial, especialmente las dadas en el contexto de la cultura¹¹ Sin embargo, se considera que el problema de la diferencia, y de sus implicaciones más directas en el tema que nos ocupa, las concepciones y experiencias sobre la educación y la evaluación, se remontan a las concepciones epistemológicas de la época moderna.

Se quiere señalar con esto, sin pretender detenernos en este aspecto, que las posiciones empiristas y racionalistas sobre el conocimiento y la verdad, no obstante sus diferencias, sostuvieron una concepción objetiva de la realidad, propias de una visión dualista que la reducía a ser únicamente

¹¹ En el ámbito Latinoamericano son referidas y frecuentemente discutidas las investigaciones sobre la diversidad cultural elaboradas por autores como Néstor García Canclini, José J. Brunner y en el panorama internacional, como se ha anotado, planteamientos como los de Lyotard, Vattimo. Geertz, entre otros

el resultado del encuentro de un sujeto y un objeto. Sin duda, en esta concepción unilateral del conocimiento y la cultura, se encuentran los orígenes de la interpretación de identidad de la cual queremos apartarnos.

La toma de distancia que se establece frente al empirismo de la modernidad, en la aclaración de las categorías fundamentales de la investigación, la descripción y la interpretación, involucra una concepción distinta de la producción del conocimiento y la cultura, y de lo que podemos entender como su identidad. El énfasis hecho a la descripción y a la interpretación, en tanto acciones que constituyen el **sentido** de la realidad, el objeto de estudio, pretende señalar que la configuración de este sentido no es una creación subjetiva que busque simplemente representar o significar la realidad. “La realidad”, en tanto es ella misma sentido o significado, se caracteriza por el cruce de experiencias, de interpretaciones, de modos de interactuar.

El interés no es sólo reiterar lo que ya a mediados de siglo sostuvieron autores como Vigotsky, en el campo de la lingüística, que todo conocimiento, todo lenguaje, es producto de contextos sociales y culturales específicos, sino más bien mostrar que aquello que caracteriza o define a este contexto es el juego de interacciones, de relaciones múltiples de sentidos que se entrecruzan constantemente. El conocimiento, la cultura, además de ser producciones contextualizadas, son construcciones cuyo sentido depende de los diversos tipos de interacción presentes en el contexto. Ni siquiera se podría afirmar que tal conocimiento y cultura, en este caso los relacionados con la evaluación, sean el resultado de las relaciones intersubjetivas establecidas a través del diálogo y el mutuo acuerdo.

Vale la pena resaltar aquí que el análisis de la información realizado se caracterizó por las confrontaciones de las perspectivas de los distintos actores del sistema donde lo más importante fue, *más que el hecho de llegar a posiciones concertadas, la interpretación de las conexiones y posibilidades que generan dichas perspectivas en la configuración del contexto de la evaluación.* La tendencia mundial hacia la valoración de todas expresiones culturales ha llevado a creer que, como se dirá más

adelante, el problema de la diferencia se resuelve en actitudes de comprensión que se consideran capaces de aceptar cabalmente al otro. Creer ingenuamente que se acepta al otro, en un acto tal vez de admiración y simpatía, es mantener una posición subjetiva que desconoce el carácter de las interacciones en tanto construcciones de sentido producto de las confrontaciones e irregularidades de los contextos.

El hecho de centrar la importancia en las interacciones en la comprensión de los contextos tiene como propósito reconocer la existencia y participación de otro tipo de actores y discurso¹² Los textos escritos, las experiencias, los lugares, las actitudes, pueden ser definitivos a la hora de construir el sentido de determinado contexto, lo que significa que no existe un sentido previo, anterior a las interacciones, no existe como tal un “juego de interacciones” definido de ante mano, ya que cada elemento, cada aspecto, en tanto es reconocido en su poder de significación, genera conexiones distintas en la medida en que aporta o participa directamente en la construcción del sentido de dicho contexto.

El problema de la diferencia surge, en este sentido, frente al valor de reconocer la importancia de los contextos en la producción del conocimiento y la cultura. La diferencia, incluso desde las concepciones epistemológicas de la modernidad, aparece como un problema de la expresión de la identidad. La verdad de una investigación, por novedosa que fuera, únicamente era aceptada si se ajustaba a los principios del saber preestablecido.

Aquella diferencia que podía estar presente en la verdad de un descubrimiento, llegó a ser una ficción en la medida en que su sentido estaba determinado de antemano por los principios de un saber universal y absoluto. Aquello que no correspondiera a este saber era tenido como falso y simplemente no existía.

¹² Tampoco se trata de sostener que las interacciones se encuentran más allá de las relaciones intersubjetivas, sino de notar que éstas hacen parte del contexto como un elemento más y no como el eje central que organiza y define el sentido.

Así, la supuesta diferencia presente en las formas de adquisición de conocimiento y comprensión de la realidad, fue entendida en los términos de la igualdad, ya que algo era aceptado y reconocido si se aceptaba con un patrón universal. La diferencia se redujo, de este modo, a una concepción de identidad que, al ser tenida como plena identificación, la negaba a su vez bajo el criterio absoluto de la igualdad.

Se considera asimismo que, evitando caer en posiciones extremas, afirmar el valor de la diferencia, y con ella el de la diversidad, no significa incurrir en un etnocentrismo cultural de tal magnitud que desconozca las interacciones posibles del contexto. En la interpretación de la identidad que está a la base de la concepción del Sistema Territorial de Evaluación no se concibe la diferencia como un elemento externo que deba ser incorporado a una supuesta unidad llamada sistema.

Cuando se afirma que el sistema se construye en el juego de interacciones establecidas por cada uno de los actores es porque se concibe a éstos no simplemente como partes sino justamente como “actores”, agentes de la configuración de dicho sistema.

La identidad y autonomía que le corresponde al sistema es posible sólo en la confrontación y relación establecida por cada uno de los actores y por ello no puede ser concebida como un fenómeno exclusivo de determinadas personas o comunidades. Como afirma Geertz, el fenómeno contemporáneo de apertura a la diversidad cultural, de reconocimiento de la identidad de las comunidades, ha conducido al error de concebir la diferencia como un fenómeno exótico, completamente extraño, ajeno a toda influencia o contacto¹³ Por el contrario, la diferencia surge cuando es posible la interacción con el otro, de tal manera que su encuentro modifi-

¹³ Como la nostalgia la diversidad ya no es lo que era, y el encerrar las vidas en vagones separados para producir renovación cultural o el de desperdigarlas en efectos de contraste para desatar energías de contraste, esos son sueños románticos no exentos de peligros [.....] La tendencia general que se subraya al principio de que el espectro cultural devenía cada vez más pálido y reducido, sin hacerse por ello menos discriminado (de hecho, es probable que se esté haciendo más discriminado a medida que las formas simbólicas se escinden y proliferan), altera no solo su relación con el razonamiento moral, sino con el carácter mismo de tal razonamiento. Cf. GEERTZ, C. Los usos de la Diversidad. Barcelona: Editorial Paidós, 1996. Pag 81.

ca tanto nuestra perspectiva sobre él como la que tenemos de nosotros mismos.

El hecho de que la identidad, planteada como el reconocimiento de la diferencia, sea un problema circunscrito al fenómeno de la comprensión, no significa que se resuelva en el desarrollo de la capacidad para simpatizar o estar de acuerdo con “el otro”, al modo de comprenderlo cabalmente en su diferencia. Se trata de aceptar que la nuestra es apenas una perspectiva de acercamiento a la comprensión del otro, donde éste siempre hace presencia bajo perfiles, fisuras y misterios. La función del sistema, reiteramos, en la medida en que reconoce la diferencia, consiste en propiciar espacios de expresión y participación.

En sentido estricto, reconocer la diferencia no significa aceptar posiciones personales o colectivas a modo de concepciones propias sobre determinados aspectos de la realidad. Más que atender a las experiencias y concepciones que poseen cada uno de los actores del sistema, la tarea consiste en “observar” y explorar el tipo de interacciones que establecen.

Atender a las interacciones, en otras palabras, es estar en condición de reconstruir, de comprender el dinamismo del contexto constituido por sus direcciones y sentidos. La diferencia queda planteada, entonces, como la “comprensión” de las posibilidades de interacción en las que se encuentran los actores del sistema. En este sentido, se habla de un sistema, de un contexto, al que se le deben reconocer también los desacuerdos, las confrontaciones, los desaciertos, las irregularidades¹⁴.

Tal vez resulte ahora más claro, de acuerdo con lo mencionado, lo que se quiere decir en la investigación cuando se afirma que “el reconocimiento de la voz del otro” es fundamental en la concepción del sistema como red de interacciones.

¹⁴ Geertz afirma, refiriéndose a los campos o contextos sociales de investigación: “Es éste un terreno desigual, lleno de repentinas fallas y pasos peligrosos donde los accidentes pueden suceder y suceden, y atravesarlo, o intentar hacerlo, poco o nada tiene que ver con allanarlo hasta hacer de él una llanura uniforme, segura y sin fisuras, sino que simplemente saca a la luz sus grietas y contornos” Cf. GEERTZ. Op. Cit. 1996. Pag 87.

El “otro”, no son únicamente los individuos como tales sino, como se había señalado, los textos, los discursos, determinados espacios, es decir, todos los posibles actores que puedan estar presentes en la definición de los sentidos del contexto estudiado. En la medida en que ninguno de los sentidos que circulen en las interacciones puede ser considerado como definitivo, toda participación constituye una aproximación en la comprensión del objeto estudiado, una idea o sentido que permite otras posibilidades de interpretación y caracterización del contexto estudiado.

5.2 Tendencias Discursivas de los Actores.

5.2.1 Referente a la Necesidad de Existencia de un Sistema Territorial de Evaluación.

Al abordar las respuestas de los entrevistados se distinguen tres tendencias discursivas o visiones sobre la necesidad de existencia de un sistema territorial de la evaluación de la educación en Santafé de Bogotá, ellas son:

5.2.1.1 El Sistema como Necesidad de la Audiencia.

El sistema territorial es un “aparato o dispositivo”, esto es, existe fuera e independientemente de los sujetos y puede garantizar la calidad y la equidad en los procesos evaluativos. El sistema posee un carácter de utilidad ya que tiene como propósito asegurar que la evaluación satisfaga las necesidades prácticas de información de las audiencias. En este sentido el sistema solo debe hacer contribuciones las cuales aparecen como normas de utilidad. Las audiencias están conformadas por aquellas personas que se benefician, para su orientación y toma de decisiones, de las prácticas y resultados de la evaluación.

Por otro lado se sostiene que la información recopilada debe ser de tal alcance y selección que pueda dirigir las preguntas pertinentes al objeto de evaluación y responda a las necesidades e intereses de las au-

diencias específicas. Esta tendencia discursiva concibe el sistema como un aparato o instancia separada del conjunto de interacciones que se configuran en las prácticas cotidianas de los actores. Algunos aspectos más importantes de ésta concepción son:

- Ser una concepción “burocratizante” de las prácticas y acciones evaluativas y educativas en general, ya que pretende resolver el dilema de la evaluación a través de la creación de un aparato de supervisión y/o dirección.
- Niega la concepción del sistema como una red de interacciones configurada en las prácticas de los actores; prácticas que adquieren sentido en la mediación de los contextos específicos en que se desarrollan.
- Carecer de autoridad para coordinar, desarrollar y cualificar las interacciones que deberían configurarlo, ya que si el sistema es independiente de los sujetos y de los actores de la evaluación, termina siendo un agente externo y extraño a la cotidianidad de las prácticas evaluativas.
- Identificarse con uno de sus actores, por ejemplo con el “aparato” de coordinación e investigación, pasando por alto que este actor solo es una construcción más del sistema.

A manera de conclusión, puede afirmarse que un sistema entendido como “aparato” exterior a los sujetos no puede ser realmente equitativo, ya que con mucha dificultad podría reconocer la sutileza, la importancia y el alcance de las diversas prácticas evaluativas.

5.2.1.2 El sistema como Necesidad de la Comunidad.

Existe la apreciación de que la evaluación sólo logra tener sentido en la medida en que existe el sistema. A su vez el sistema deriva su valor no de la necesidad de una audiencia sino de la necesidad de una co-

munidad. Se diferencian estas dos categorías (audiencia-comunidad) por el hecho de que en ésta última se asume la evaluación como un fenómeno que se integra a los aspectos de la vida cotidiana, mientras que en la primera se reduce el sentido de la evaluación al servicio de la decisión institucional. El sistema ha de hallar mecanismos mediante los cuales las comunidades deben construir diversos sentidos. Este enfoque toma en cuenta las diferencias regionales e implica que el sistema construya mecanismos que promuevan el reconocimiento y la expresión del sentido al interior de las comunidades; de este modo, el sistema debe estar vinculado al proceso de crecimiento de las regiones. Desde este enfoque se aprecia que el sistema debe empezar a crearse desde las localidades, pero sólo hasta que las instituciones escolares reconozcan las características, las necesidades y los problemas más visibles de la comunidad en la que se encuentran.

Apreciamos dos diferencias o matices en lo dicho en esta tendencia discursiva:

- El sistema no es sólo necesidad de la comunidad, entendida ésta a partir de la apreciación de Tönnies, es decir, en el sentido de una producción cultural, sino necesidad de la comunidad. Con esto no se quiere hablar de una cultura de la evaluación, sino de la esencia culturalmente mediada de la práctica evaluativa y de la presencia en toda cultura, llámese como se llame, de procesos a través de los cuales se resignifica y reconfigura su quehacer educativo y evaluativo, además de su quehacer social, político, cultural, etc. Tal vez es lo que se hace desde las ciencias histórico-hermenéuticas al reconocer el pasado con la intención de no repetir los desastres ya vividos.
- Parece que el sistema se entiende como algo diferente a lo que se configura en las interacciones de los actores reconocidos en él y por lo tanto, sería extraño a los intereses de equidad.

Lo anterior se fortalece con la idea de que la evaluación sólo tiene sentido si existe sistema, olvidando que el sistema son las

interacciones y las prácticas evaluativas presentes, pasadas y futuras en el territorio de Santafé de Bogotá.

5.2.1.3 El sistema como Necesidad del Control Social.

Esta concepción supone que no se requiere un sistema de evaluación sino uno de control para que la evaluación tenga acompañamiento, retroalimentación y asesoría. Propone construir un instituto de medición de la calidad de la educación que integre las acciones del sistema.

En la tendencia anteriormente citada, creemos que se juntan de manera un poco arbitraria una serie de conceptos que no necesariamente van unidos. Por ejemplo, el acompañamiento, la retroalimentación y la asesoría no tienen por qué ir de la mano con la idea de control social; así mismo, no está clara la relación establecida entre los ideales del acompañamiento y la asesoría con la intención de crear un instituto de medición, ya que se pasa por alto que la evaluación tiene sentido como proceso de reconocimiento de las interacciones del sistema y como mecanismo para el desarrollo, profundización y cualificación de las mismas.

5.2.2 Referente a los Propósitos del Sistema Territorial de Evaluación.

Se pueden señalar, no obstante las diferencias de opinión de los actores entrevistados frente a lo que serían los propósitos del sistema, los siguientes énfasis presentes en las respuestas:

- Promover una cultura de la evaluación.
- Fomentar una pedagogía de la norma con respecto a la legislación.

- Promocionar al ser humano como actor de una sociedad concreta
- Tener una forma organizada de asumir las valoraciones respecto de las personas, así como poseer unos instrumentos para su estudio y unas escalas para su interpretación.
- Discutir en torno al estado de la educación que se ofrece en las regiones.
- Investigar acerca de las tendencias y cambios que se producen en los ámbitos de la educación y evaluación.
- Tener en cuenta los desarrollos de las localidades y de las regiones en la propuesta de un sistema de evaluación; esto implica vincularse realmente al trabajo adelantado en las comunidades.
- Estar abierto a las posibilidades de interrelación con otros sistemas.
- Servir de apoyo a los estudiantes.

Una cultura de la evaluación se caracteriza por poner en consideración sus instrumentos evaluativos y cuestionar el sentido histórico y social de sus producciones. Promover una cultura de la evaluación exige pensar en la institución de sujetos mas que en la simple transmisión de información (Not, L. 1992) así mismo pensar la institución de sujetos supone explicitar concepciones evaluativas que instituyen al sujeto evaluador. En este sentido, se privilegia la acción e interpretación sobre la inculcación y la reproducción, el develamiento de las concepciones que subyacen a la acción sobre la simple cuantificación, y la construcción de conocimiento sobre la reproducción y ampliación de información.

Promover una cultura de la evaluación, significa reconocer al otro a través de la generación de procesos de auto-estructuración y auto-organización que logren superar los tradicionales procedimientos hetero-estructurantes y hetero-organizados; es decir, fomentar transformaciones al interior de la cultura evaluativa que produzcan a su vez, cambios en las concepciones y prácticas, más allá de ser simples re-ajustes o acomodaciones a las formas culturales evaluativas vigentes.

Cuestionar la estructura valorativa del sistema plantea serias dificultades, tales como la de reconocer y comprender la diversidad y complejidad cultural de nuestra nación, dentro de las limitaciones históricas y culturales que implica el acercarse a la problemática educativa particular de las regiones.

La discusión acerca de la educación que se ofrece en las regiones puede ser abordada desde el enfoque del reconocimiento de la diversidad, y de la cualificación de la educación. La discusión debe permitir el estudio comparado de esta y la manifestación de las distintas posiciones y concepciones acerca de cómo es posible entender la relación entre la diversidad cultural y la calidad de la educación, ya que el hecho de reconocer y respetar las diferencias no puede ir en detrimento del mejoramiento de la calidad de la educación impartida. Esto quiere decir que el análisis de esta problemática no debe perder de vista que la discusión sobre la calidad de la educación en las regiones tiene como eje central el reconocimiento de las diferencias culturales, sociales y étnicas del país.

También se considera necesaria la promoción de una pedagogía de la norma con respecto a la legislación, aunque se hace necesario sustentar el sentido y la función de esta pedagogía. No obstante, se puede afirmar que un aspecto fundamental de esta promoción está en concebir al ser humano como un verdadero actor de la sociedad, como una persona que participa, directa o indirectamente, en la instauración y transformación del sentido de la sociedad y la cultura. El cumplimiento de este propósito implica también la tarea de asumir una forma organizada de diseñar instrumentos para el estudio de las valoraciones de las personas, y unas escalas para su valoración.

Se debe aclarar, sin embargo, que la sistematización de las valoraciones es una tarea que va más allá de los propósitos fundamentales del sistema y de lo que éste puede hacer.

El reconocimiento de la diversidad como propósito del sistema significa generar espacios de participación donde realmente sean posibles las interacciones entre los distintos actores, es decir, donde sea posible la definición y redefinición de las prácticas evaluativas. En este sentido, sistematizar las valoraciones presentes en estas prácticas es un propósito que va más allá de la configuración del sistema a partir de las interacciones.

Vincularse al “desarrollo local” dado que constituye en aspecto fundamental para la discusión en torno a la educación en las regiones y el mejoramiento cualitativo de la misma. Del mismo modo este propósito compagina totalmente con la idea del sistema y el reconocimiento de la diversidad.

La manera de abordar esta problemática está en precisar el tipo de interacciones establecidas entre la calidad de la educación en el ámbito nacional o territorial y la calidad de la educación en el contexto particular de Santafé de Bogotá.

El sistema debe, además, explorar, profundizar y cualificar las interacciones entre los diversos actores, con el propósito de mejorar las redes de comunicación presentes, implícita o explícitamente, en todo contexto.

El sistema contribuye, de este modo, al mejoramiento de la calidad de la educación al apoyar la cualificación de los procesos evaluativos dirigidos a los diferentes actores, al flexibilizar las interacciones evaluativas maestro-alumno, institución-maestro, entes gubernamentales-maestros, entes gubernamentales-instituciones, etc.

Otro propósito es el del mejoramiento de la calidad de la educación y de los procesos evaluativos.

5.2.3 Referente a lo que Debe Evaluar el Sistema.

Dentro del espectro de posibilidades y concepciones acerca de lo que el “Sistema Territorial” podría tener en cuenta, sobresalen los siguientes objetos de evaluación:

- La calidad de la educación
- Planes, programas y proyectos especiales
- La relación entre el plan de desarrollo local y los PEIs
- Las políticas educativas
- El proceso de gestión institucional
- Los factores asociados (nivel socioeconómico, relaciones con los padres etc.)
- La participación al interior de las instituciones educativas
- Las alternativas que las instituciones escolares ofrecen a los estudiantes según las disposiciones normativas.
- Las interrelaciones sociales de las instituciones educativas
- Los maestros.

El concepto de Calidad de la Educación se sostiene de manera generalizada en las respuestas dadas por los diferentes actores. A partir de estas respuestas se puede observar que la evaluación de la calidad de la educación es entendida en cuatro niveles. Estos niveles se asumen teniendo en cuenta la valoración realizada por la Unesco (1992) en el documento “Medición de la calidad de la educación, por qué, cómo y para qué”.

a. Calidad de la educación desde el contexto micro “escuela-salón de clase”. Este nivel se concentra en los logros curriculares de los alumnos y se refiere a las respuestas encaminadas a “revisar los conocimientos adquiridos”, a “constatar si el conocimiento fue captado totalmente”, a “pensar cómo se puede lograr un mejor rendimiento académico del estudiante”. En esta perspectiva, la calidad sería evaluada en relación con los currículos, con los procesos de enseñanza-aprendizaje y con los factores que inciden en el rendimiento de los estudiantes.

b. Calidad de la educación en términos de la relación “escuela-comunidad”. Se orienta hacia el aprendizaje de los aspectos más relevantes para la satisfacción de las necesidades de la comunidad. Las respuestas en este nivel buscan “Conocer la matriz dofa en materia de educación”, “evaluar la calidad de la educación buscando determinar su rendimiento y proyección a la comunidad”. En este nivel se concibe que la calidad de la educación puede ser evaluada en función de la capacidad que posee la escuela para responder a las expectativas de la comunidad y a la resolución de los problemas de la misma.

c. Calidad de la educación en términos de la relación escuela-sociedad. Se analiza la capacidad que posee la escuela para responder a los requerimientos de la sociedad. Esta concepción se explicita a través de los discursos en los que se considera que el bachillerato debe “generar conocimientos que le permitan [al egresado] desenvolverse en la sociedad” como una manera de “[...] ver si la educación cumple o no con lo que se exige de ella”.

Las respuestas estuvieron referidas también a otros factores necesarios e indispensables para evaluar la calidad de la educación:

Desarrollo del educando
Examen Icfes
Objetivos de la educación
Deserción y retención
Cobertura

Desempeño profesional
Formulación de proyectos
Desarrollo de la comunidad
Gestión y recursos
Apoyo gubernamental
Planta física
Impacto social y factor económico
Factor disciplinario y factor comunicativo
Factor ético

Es notorio el interés de asignar funciones de inspección y calificación al sistema y de considerar al evaluador de la calidad de la educación como un técnico en el manejo de instrumentos y como un inspector de los avances o retrocesos del programa. En este sentido, el evaluador no es visto como un intérprete de los resultados del programa y menos aún como un interprete de las mediaciones sociales, culturales y étnicas que se hallan implícitas en los resultados.

Otro tópico que se debe tener en cuenta es el relacionado con el tipo de vínculo que se podría establecer entre la evaluación de la calidad de la educación de las instituciones y la evaluación de la calidad de la educación en la localidad. Al respecto han sido resaltadas diferentes relaciones:

Aparecen las siguientes relaciones:

- Relación con respecto a los recursos.
- Relación entre la vivencia cotidiana de la escuela y la comunidad.
- Relación definida por la capacitación a la comunidad educativa.
- Relación de comunicación.

- Relación entre los propósitos del plantel y los de la entidad administrativa de la localidad.

Estas relaciones, como puede observarse, se concentran en los aspectos institucionales y administrativos de la educación y no tienen explícitamente en cuenta los mecanismos y las posibles redes de participación de los individuos en la evaluación de la calidad de la educación planteada en la relación entre las instituciones y las localidades.

Las relaciones deben señalar, por ejemplo en el caso de las instituciones educativas y la comunidad, el tipo de vínculos que establece la escuela con su entorno y los modos en que la comunidad participa en la construcción del horizonte institucional.

Asimismo, es importante poder señalar cómo se tendrían en cuenta los planes de desarrollo local para el diseño del horizonte institucional, cómo se establecerían las estrategias para la extensión de este horizonte a los diferentes estamentos y a la comunidad, cómo se incorporarían las formas de participación democrática propias de la localidad en los gobiernos escolares de las instituciones y cómo se rescataría un sistema de comunicación permanente, oportuno y claro, que permita el mejoramiento continuo de la institución y la participación real de cada uno de sus miembros, etc.

5.2.4 Referente a las Características del Sistema.

Las respuestas de los entrevistados mostraron una serie de características y requisitos que debe cumplir el sistema territorial:

- Superar la concepción de la evaluación como “cumplimiento de objetivos”, como “criterio para la promoción” o como “base para la toma de decisiones”
- Construir sus propios lineamientos teóricos y prácticos

- Promover y ejercitar el desarrollo de la libertad sin detrimento de la autonomía
- Propiciar una evaluación diferenciada
- Ser un órgano asesor, capacitador, consultor e investigador
- Mantener relaciones con el sistema de información y de acreditación
- Autoregularse a través del diseño de actividades autoevaluativas
- Constituirse como sistema participativo, flexible y democrático
- Fundarse en los requerimientos de la institución escolar, es decir, tener como base las necesidades e intereses de la escuela y sus actores
- Contribuir a la formulación de políticas de evaluación de los PEIs
- Evaluar planes, programas y proyectos especiales, así como lo referido a los aspectos pedagógico, curricular y administrativo de las instituciones

El sistema territorial requiere de una concepción de evaluación que no se limite a revisar el cumplimiento de objetivos ni que solamente sirva de base para la promoción y la toma de decisiones; por el contrario, el sistema precisa de una concepción que centre su interés en el reconocimiento de las diversas formas de generar procesos de cualificación en su interior, es decir, que contribuya a la profundización, mantenimiento, agilización y diversificación de las interacciones establecidas entre los actores.

Sin embargo, más allá de la noción tradicional de promoción, aquella que se identifica como el paso de un grado a otro, de un nivel a otro, el sistema puede concebirla en términos cualitativos como el conjunto de acciones dirigidas a brindar apoyo a los actores para el desarrollo de sus prácticas en el contexto general de la educación y de la evaluación en particular.

Pero también es cierto que, independientemente de la intencionalidad, toda evaluación debe contribuir a la toma de decisiones o de lo contrario no tendría ningún sentido. Sin embargo la toma de decisiones no debería a estar encaminada a formular recetarios desde los niveles de decisión institucional para que las autoridades pongan en acción determinadas decisiones.

El sistema debe darse lineamientos propios, ejercitar la libertad sin atropellar la autonomía y propiciar una evaluación diferenciada. Estos tres elementos (lineamientos propios, autonomía y evaluación diferenciada) se encadenan implícitamente y no deben ser entendidos como agregados de factores o una mera sumatoria de características. Aquí, el concepto de autonomía merodea entre Kant y Piaget y relaciona muy profundamente lo de la autonomía con la libertad. Ser autónomo es ser libre pero siempre en el contexto de las interacciones con el otro, es decir, en el contexto de los límites impuestos por la necesidad de convivencia y el reconocimiento del otro. Ejemplo de esto es el imperativo categórico Kantiano que es formal y por lo tanto abierto a la voluntad libre, que solo por simple coherencia, está atada a la razón.

Es por esta misma razón que de ninguna manera el sistema debe ser un órgano asesor de ningún tipo, puesto que eso burocratiza el concepto de red y lo desvirtúa en el nivel teórico; aunque las funciones de capacitación, consultoría e investigación sí, deben ser encargadas a un agente del ámbito administrativo pero dichos asuntos deben ser manejados siempre de cara a la diversidad de actores y prácticas. Sistema y ente de este tipo no son homologables.

En estas circunstancias se propicia la interrelación con el sistema de información y de acreditación ya que el sistema como red, debe necesariamente vincularse con la información y la acreditación. Ahora bien, la acreditación debe también manejarse desde los conceptos de reconocimiento de la diversidad y de la autonomía, precisamente para que el sistema permanentemente se autoregule; autoregulación promovida a través del diseño de actividades autoevaluativas. Lo complicado en este caso, es ¿cómo se entienden y se podrían desarrollar estas actividades autoevaluativas?

Quizá desde los criterios de la emulación propia de los procesos de acreditación e información, lo que lanzaría ciertas problemáticas a los sistemas de evaluación y acreditación dándose la oportunidad de que el sistema de evaluación termine dependiendo de estos.

Hablar del sistema de evaluación territorial como una red de interacciones es garantizarle al sistema mismo una naturaleza participativa, flexible y democrática vinculada al concepto de diversidad ya mencionado, es decir, como un entramado de significaciones generadas, mantenidas y transformadas en el propio contexto de los actores educativos.

El hecho de centrar la importancia en las interacciones y en la comprensión de los contextos, tiene como propósito reconocer la existencia y participación de otro tipo de actores y discursos. Tampoco se trata de sostener que las interacciones se encuentran más allá de las relaciones intersubjetivas, sino de notar que estas hacen parte del contexto como un elemento más y no como el eje central que organiza y define el sentido.

Por eso el sistema debe evaluar todo lo que está contenido en él como red, es decir, lo que está inmerso en las categorías definidas: Sentido de la evaluación, Planeación de la evaluación, Objeto de la evaluación, Estructura organizativa institucional, Prácticas evaluativas, Estudiantes, Docentes, Directivos docentes, participación padres de familia, planeación en Cadeles, planes de desarrollo educativos en las JAL, SED.

5.3. Diseño del Sistema Territorial de Evaluación para la Educación.

5.3.1 Lo que Entendemos por Sistema.

Nos interesa plantear con cierta amplitud lo que entendemos por sistema pues el sistema será el “instrumento” metodológico que utilizaremos a partir del diseño investigativo. Es decir, a aquella forma particular de organizar nuestros pensamientos con respecto al objeto de la investigación.

Al respecto es necesario aclarar que dentro del enfoque sistémico existen diversas formas de organización del pensamiento acerca del mundo y las cosas. Flood y Jackson (1991)¹⁵ enlistan los siguientes: Análisis de Sistemas, Dinámica de Sistemas, Teoría de Contingencias, Diseño Sistémico-social, Concentración Estratégica, Planificación Interactiva, Metodologías Sistémicas Blandas, Metodologías de las Heurísticas Críticas, Pensamiento Socio-técnico, etc.

Se trata de la conformación de un sistema de metodologías sistémicas. Este proceso de intervención fundamentado en un sistema de metodologías sistémicas lo denomina Carlos Vasco Sistema de Intervención Globalizada (SIG)¹⁶ el cual se rige por los siguientes principios:

- Las organizaciones son demasiado complejas para que puedan ser entendidas desde un único modelo y sus problemas son demasiado complejos para ser abordados en forma sencilla y rápida.
- Tanto las organizaciones como sus estrategias de acción y las dificultades que enfrentan deben ser estudiadas apoyándose en una gama de metáforas sistémicas.
- Las metáforas sistémicas que parecen ser adecuadas para interpretar las organizaciones y sus problemas deben ser acopladas

¹⁵ Flood, R. L., y Jackson, M. *Pensamiento Sistemático Crítico*, Baffins, 1991

¹⁶ Vasco, C., *La Teoría General del Procesos y Sistemas. Una Propuesta Semiótica, Ontológica y Gnoseológica para la Ciencia, la Educación y el Desarrollo*

con aquellas metodologías sistémicas apropiadas para la situación problemática.

- Es posible y deseable utilizar una combinación bien estructurada de metáforas y metodologías para enfrentar el manejo y dificultades de las organizaciones.
- Todos los participantes en el proceso son tenidos en cuenta en todas las fases del proceso.

Al igual que con el desarrollo expositivo del Diseño Descriptivo-interpretativo haremos unos “desplazamientos teóricos” con relación a la tradicional Teoría General de Sistemas, TGS.¹⁷

- De una epistemología más empirista que considera que los sistemas están “allá afuera”, a una más constructivista en la que los sistemas son generados por nuestro cerebro “aquí dentro”, para tratar de comprender los procesos.
- De un interés técnico de predicción y control a un interés práctico de comprensión e interpretación de las interacciones social e históricamente mediadas que configuran el sistema. Dicho en otros términos, debe ser una reflexión crítica acerca de los objetivos del Sistema Territorial de Evaluación en Santafé de Bogotá así como de sus interacciones, es decir, debe ser entendida desde una perspectiva teórico-práctica; debe perseguir el mejoramiento de la condición humana y para esto habrá que interrogarse permanentemente acerca de los valores que se encuentran implícitos en los planes o acciones que se construyan y las implicaciones morales que la ejecución de estos planes y acciones tengan.
- De una posición más reflexiva, monologal e intersubjetiva, a una posición más comunicativa, dialogal e intersubjetiva, destacando ésta última pero en pro de la diversidad y no necesariamente del

¹⁷ Ver Vasco, C. Teoría General de Procesos y Sistemas, una Propuesta Semiótica, Ontológica y Gnoseológica para la Ciencia, la Educación y el Desarrollo, Material fotocopiado, 1995

acuerdo a partir de la lógica de la razón comunicativa que puede ser un ideal de homologación. Se resalta aquí desde luego, el papel de la diversidad en la configuración de un sistema ágil, en plena y constante transformación, etc., ya que es una red de carácter semántico, comprensivo, interpretativa, etc.

- De una actitud de certidumbre lógica y ontológica sobre el poder de la teoría general de sistemas, a una aceptación de la incertidumbre lingüística y epistemológica involucrada necesariamente en toda teoría, resaltando en lo comprensivo, argumentativo, interpretativo y propositiva del sistema.

Este primer campo de “desplazamiento” tiene una base amplia, compendiada de las siguientes posturas:

5.3.1.1 La interacción de los Componentes o Elementos del Sistema.

Se trata de responder a esta pregunta: ¿Sólo los elementos interactúan en el sistema? La respuesta a este cuestionamiento expresará de alguna medida la postura frente a la interacción como aspecto esencial de todo sistema, sea en su vertiente atomizadora (Fairchild, Mayntz, Faure) o en su concepción totalizadora (Bourdon, Hall, Fagen). Los primeros ven la interrelacionalidad como el elemento relacionante, en tanto que los últimos la ven como elemento aglutinante. Si así fuera, como lo plantea la pregunta, los componentes de cualquier sistema fuesen únicos y exclusivamente de dichos elementos; pero cualquier elemento interrelacionado ha de poseer una serie de cualidades y atributos que se integran no solo a la esencia sino a la existencia real de dicho sistema

5.3.1.2 La importancia del Sistema como Fenómeno Teleológico.

Se trata de una perspectiva dinámica y llena de operatividad. Centrada en las “finalidades” (Johnson, Kast, Rosezweig), para alcanzar propósitos

enunciados previamente.¹⁸

Esta perspectiva teleológica será de gran ayuda en la medida en que permita determinar la perspectiva técnico-metodológica para el alcance de los propósitos del sistema. El sistema será tangible no sólo en lo dinámico, sino en lo operativo y funcional. En este sentido, el análisis y el diseño del sistema (diseño del sistema de evaluación territorial) como método para estudiar y mejorar una realidad determinada, tomará los elementos pertinentes de ésta concepción a partir de la cual, el sistema se presenta eminentemente funcional.

Es pertinente considerar aquí que el “telos” no es acción mediada por fines al estilo de la acción estratégica señalada por Habermas sino presencia de “dirección” en todo proceso, sin que ésta “dirección” sea camisa de fuerza para los procesos. En algún sentido, la “dirección”, el “telos”, no genera la acción sino al contrario, la acción va estructurándose como orientación.

Con esto resaltamos que aún concibiendo el sistema como red de interacciones puesta en juego y configurada en la praxis cotidiana de los actores, esta red no será una masa informe sin ningún tipo de orientación y dirección.

5.3.1.3 El sistema como Devenir Histórico,

Es decir, el desarrollo histórico del sistema, es decir, sus transformaciones, junto con las relaciones de dependencia e interdependencia que pueda poseer con el medio. Tales transformaciones dentro del sistema “surgen porque se modifican las condiciones que lo mantenían en su estado primitivo”¹⁹. No serán posible los sistemas aislados sino, por el contrario, siempre que nos refiramos a un sistema debemos tener en cuenta que es un “sistema en un medio” y consecuentemente entre otros conglomerados

¹⁸ Faure, E. *Aprender a Ser*. Alianza Universal, 1973, pág. 20

¹⁹ Colom, J. *Teoría y Metateoría de la Educación, Un Enfoque a la Luz de la Teoría General de Sistemas*. Trillas. 1982. Pág. 142

sistémicos. “La historia del sistema no sólo historia intrasistémica sino también análisis de las fuerzas externas que posibilitan la transformación del mismo”²⁰ En ese sentido su dinámica de cambios estará determinada por la dinámica de los contextos.

Las concepciones anteriormente mostradas (el sistema como sistema de interacciones, como teleológica y como devenir)²¹ nos proporcionan el punto de partida para reflejar las características más generalizadas de un sistema, y desde luego de un sistema de evaluación territorial de educación.

Ahora bien, el sistema es captado desde los procesos y como proceso de producción de significaciones, de cultura y de sentido los cuales se caracterizan por su complejidad o multiplicidad y por su temporalidad o dinámica.

Estos procesos son recortados en secciones los cuales se constituyen en subprocesos, algunos de los cuales se captan como sistemas. En este sentido los sistemas llegan tarde; primero está el proceso, luego los sujetos separan subprocesos a través de la acción y más tarde crean los sistemas.

Los elementos o componentes que conforman un sistema son también momentos seccionados de un proceso; pueden cambiar o permanecer relativamente estables. Sobre ellos y entre ellos se producen transformaciones así como relaciones, las cuales pueden ser clasificadas, ordenadas o medidas.

La evaluación vista de este modo se nos presenta como una totalidad y a la vez, como un conglomerado de totalidades. No caemos en cuenta de que ella como totalidad, y las totalidades que parecen componerlo, son ya un proceso cultural y mental, una solución y fijación de los procesos y subprocesos en forma de totalidades diferenciadas (Vasco, C. 1995).

“El mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas” (Wittgenstein,

²⁰ Colom, J. Idem, pág. 89

²¹ Nos haría falta el Sistema como modelo modulación.

1922)²². Si dijéramos que es la totalidad de las cosas, estaríamos olvidando las relaciones entre ellas, y al olvidarlas, estaríamos hablando de un mundo imposible.

Cualquiera que sea el sector del mundo que estudiemos, siempre estará intentado diferenciar en los procesos secciones, recorte, subprocesos, algunos de los cuales identificamos como objetos, que después intentamos coordinar mediante la identificación de relaciones entre ellos; solo cuando hayamos podido llevar a cabo estos dos procesos (diferenciación y coordinación, análisis y síntesis) decimos que entendemos el sector del mundo que estudiamos.

La manera como se delimita un sistema, es decir, la identificación de sus fronteras y de aquellos elementos que hacen parte de él, depende del problema que se desea estudiar, del sujeto que lo estudia y de las acciones que éste desea emprender.

Lo importante es que al delimitar el sistema en la forma como se decide el sujeto a hacerlo, sea posible orientar (es decir, que sea orientador) la actividad individual y social, y ojalá dar solución al problema (teórico) que el sujeto enfrenta, a partir de la identificación al menos de aquellos componentes y de aquellas relaciones entre esos componentes del sistema que sean suficientes para dar cuenta de los fenómenos estudiados y sugerir alternativas de solución.

Hablemos ahora del sentido de estructura en el sistema. Llamamos a la red de relaciones determinadas por la ordenación interna de las unidades las cuales forman un sistema lingüístico. Todo sistema posee su estructura, siendo sus límites los límites mismos de la estructura.

De hecho el concepto de sistema se refiere al todo, mientras que el término estructura se refiere a la relación entre las partes que lo conforman. Se puede decir que el sistema es el objeto real y la estructura la abstracción ordenada de dicha realidad o como dice Schoecker, “la estructura esta

²² O'Connor, D.J. *Historia Crítica de la Filosofía Occidental*. Vol. 7. Paidós. Primera versión castellana. 1983. Pág. 261.

frente al concepto de sistema en la misma relación que la idea está frente a la realidad”²³

El discurso que ha venido desarrollándose tiene un elemento que lo define: es el concepto de interacción. La educación se evidencia como fenómeno interrelacional y al suponerlo de este modo supone concebir que diversos elementos están en interacción. Este hecho implica que entre los diversos elementos de la relación educativa se intercambia información, puesto que todo acto relacional supone una acción comunicativa.

Todo ello nos lleva a la conclusión de que la educación al mostrarse como conjunto de elementos relacionados a través de un intercambio de información, puede ser determinada como sistema.

Del mismo modo, por ser la educación un fenómeno relacional, deberá estudiarse bajo un enfoque sistémico hecho que denota el estudio general y además global de toda la fenomenología concurrente en el acto relacional –educativo– por lo que la evaluación no sólo debe ser sistémica en cuanto su ordenación, sino también en cuanto al criterio que posibilita su sistematización.

Al caracterizar el sistema educativo como “un sistema formado por la interacción dinámica con capacidad procesal de la totalidad de las instituciones, elementos, unidades, complejos y aspectos, como sus manifestaciones y fenomenología, cuya misión, o función, sea total o parcialmente educativa, entendiendo la educación en su más amplia expresión”²⁴, nos estamos refiriendo al concepto “sistema” dentro de un contexto que logra su comprensión bajo los esquemas de la Teoría General de Sistemas.

Entendemos la educación con sentido de pertenencia al sistema socio-cultural; o sea, que se halla en interacción con todos los procesos sociales y culturales (lingüísticos, artísticos, científicos, técnicos, etc.) y en otro sentido con procesos de tipo religioso, ideológico, económico, político, etc.

²³ Schoecker, H. Diccionario Sociológico, columna 291 en Teoría y Metateoría de la Educación.

²⁴ *Ibidem*, pág. 88

He allí de donde podemos establecer su composición: lo haremos a partir de la consideración de que todo sistema está compuesto por información; información que se desarrolla a partir de unos acontecimientos (dinámica del sistema), y a través de unos elementos.

Los acontecimientos vendrían dados por:

Acontecimientos.

- Información para la determinación del paradigma o modelo a desarrollar con los sujetos: objetivos educativos, políticas educativas, criterios evaluativos.
- Información para el establecimiento de la operatividad del sistema educativo: objetivos concretos, planes de educación, programas, proyectos educativos.
- Información para la acción educativa: procesos educativos.

Elementos.

- Elementos actores de la educación
- Elementos materiales de la educación
- Elementos simbólicos de la educación.

Estos acontecimientos y elementos se cohesionan a través del único y verdadero componente de todo sistema que, en el caso concreto del sistema educativo, no es otro que las interacciones entre todos los elementos que lo conforman; interacciones que dan lugar a los acontecimientos anteriormente determinados.

El sistema de evaluación de la calidad tiene un elemento estructural que

son las interacciones, las cuales como ya se ha dicho, son procesos socioculturales cuyas interpretaciones explícitas se transforman en información que puede ser sistematizada y empleada para trazar la trayectoria del sistema. Las interacciones se dan a través del reconocimiento, formando redes de comunicación a través de un entramado de sentidos en una estructura semántica.

Al hablar de reconocimiento se establecen las siguientes relaciones: una con la información las cuales pueden alcanzar un nivel descriptivo-explicativo y por lo tanto son susceptibles de sistematizarse.

Otras relaciones son aquellas que modifican o afectan los sujetos. En este sentido, la información que se transfiere es de varios tipos; una información formal, información verbal y no verbal e información de acciones.

Si bien es cierto que el comportamiento del sistema depende tanto de las interacciones susceptibles de ser descritas como de las que no se describen, para efectos de conocer la evolución del sistema solo se podrá acudir a aquellas que se puedan describir. De ahí que el proceso de madurez del sistema se considera en la medida en que las interacciones sean cada vez más susceptibles de descripción.

El sistema debe tener estructura y estar articulado. La estructura se refiere a una ordenación interna de los componentes, los cuales están por las Escuelas, los Cadeles, las Juntas Administradores Locales, las Alcaldías locales, las Juntas de acción Comunal, las Organizaciones Comunitarias Locales, la Secretaría de Educación, la Alcaldía de Santafé de Bogotá, el Ministerio de Educación Nacional y las organizaciones no Gubernamentales.

La Articulación no tiene relación con la estructura burocrática del sector educativo; está integrada por las descripciones e interpretaciones que se generan en las relaciones establecidas entre los componentes de la estructura. (Ver Fig. 8).

5.3.2 Objetivos del Sistema

Los objetivos del sistema tendrán como perspectiva clarificar, recopilar y sistematizar los elementos que permitan a los actores del sector educativo la toma de decisiones acerca de su futuro. Reiteramos lo afirmado anteriormente en el sentido de que independientemente de la intencionalidad toda evaluación debe contribuir a la toma de decisiones o de lo contrario no tendría ningún sentido.

Al hablar de tomar decisiones no se tiene porque pensar en decisiones centralizadas y de carácter vertical, así como tampoco en recetarios que pretendan poner en acción determinadas políticas. Por el contrario se debe pensar en las decisiones como las acciones de los actores en tanto ellas expresan el contexto entramado de relaciones en el cual encuentran, definen, fortalecen, o ponen en juego su sentido. Aquí se debe manifestar claramente el respeto y el fomento a la diversidad.

- Contribuir a elevar la calidad de la educación en las veinte localidades existentes en Santafé de Bogotá haciendo énfasis en el contexto socio-cultural de cada una de ellas.
- Promover en el marco de la autonomía de las instituciones educativas las bases para la construcción de una verdadera cultura de la evaluación.
- Fortalecer las potencialidades de la evaluación educativa en Santafé de Bogotá como elemento de significación social y cultural que permita erigir el sistema.
- Clarificar, recopilar y sistematizar los elementos que permitan al sector educativo de Santafé de Bogotá conocer mejor su desempeño y sus posibilidades con respecto al Plan Educativo Territorial, los planes de desarrollo de la ciudad y de los otros sectores.
- Explicitar y clarificar las relaciones entre los diferentes actores

del sistema educativo.

- Fomentar el respeto a la diferencia y a la diversidad.
- Mejorar los procesos y mecanismos de comunicación a lo largo y a través del sector educativo territorial y con el sector educativo nacional.
- Contribuir a generar un espíritu de confianza y responsabilidad entre lo diferentes actores del sistema.

5.3.3 Principios del Sistema

- Es un componente del sistema social de la ciudad.
- Es un componente del sistema educativo nacional.
- Es un componente del sistema educativo territorial.
- El sistema de información de la educación territorial es un componente del sistema de evaluación de la calidad de la educación de Santafé de Bogotá.
- Esta fundamentado en el hecho de concebir la evaluación en interacción con el contexto cultural y con los lineamientos generales contemplados en la reglamentación educativa.
- La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se debe ajustar a los cambios rápidos para permitir un ajuste al contexto.
- Debe ser dinámico para que siga funcionando mientras que se renueva. El dinamismo implica cambio, pero no un cambio que deba llegar a un fin.

Al hablar de componente de los demás sistemas se debe tomar el sentido sistémico donde las componentes comparten el funcionamiento y las tareas del todo, pero el todo depende de sus componentes para su funcionamiento y para determinar sus objetivos de tal forma que los objetivos del todo y sus partes sean complementarios.

Por la magnitud y complejidad del sistema, sus componentes como el sistema de evaluación de la calidad de la educación en Santafé de Bogotá, es un sistema que establece vínculos con otros componentes como el sistema de información, pero estos vínculos no agotan su propia dinámica.

5.3.4 Organización del Sistema

Al describir la organización del sistema de evaluación de la calidad no se hace alusión a la estructura burocrática del sector educativo, ni se tiene que hacer una relación a priori entre la organización y la estructura burocrática. La organización del sistema tiene como propósito la recolección, sistematización y distribución de las descripciones de las interacciones entre los actores para los propósitos del sistema. A diferencia de la estructura burocrática en el sistema no se consideran niveles jerárquicos, sino niveles funcionales que cumplen tareas cada una de ellas absolutamente necesarias para el sistema y con la misma importancia.

El sistema se construye y evoluciona de dentro hacia fuera.

- En su parte más interna se regulan y soportan sus funciones básicas.
- A la estructura interna se sobrepone (pero no desconectada) la organización que mantiene los principios y políticas.
- En la parte más externa se tiene la ideología, la concepción, la pedagogía y las ideas.

- El sistema esta constituido por un conjunto de componentes, los cuales tienen sus funciones y responsabilidades (las componentes están conformadas por actores, funciones regulaciones, normas e infraestructura).
- El entorno del sistema lo constituyen las fuerzas socioeconómicas, tanto nacionales como internacionales, el desarrollo tecnológico y científico, las corrientes de pensamiento, las corrientes filosóficas, políticas, las corrientes pedagógicas y las ideologías.

5.3.4.1 Componentes del Sistema

El primer componente lo constituye la escuela donde se relacionan padres, alumnos, docentes y directivos. Este componente básico está en la categoría comunidad educativa.

Los padres, alumnos y docentes se relacionan a través de la cultura de la comunidad y su relación se materializa mediante la elaboración de proyectos que sean compartidos por cada uno de los actores y sus agrupaciones. La ejecución de los proyectos debe fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, el cuál a su vez debe incidir sobre los proyectos y su desarrollo.

Este componente básico se relaciona con las autoridades locales y la comunidad local.

El segundo componente esta constituido por actores como los Cadeles y demás órganos administrativos que sirven de enlace entre la escuela y las organizaciones encargadas de coordinar los planes, programas y proyectos con los demás organismos gubernamentales.

El tercer componente está integrado por las organizaciones gubernamentales y las ONG que tienen como funciones y responsabilidades, explicitar las políticas educativas, estructurar las leyes y coordinar con los de-

más sectores del gobierno la armonía de las políticas educativas. Explícitar no es definir es interpretar las tendencias y necesidades y describirlas para convertirlas en políticas.

Como el sistema de evaluación de la calidad de la educación en Santafé de Bogotá tiene propósitos, entonces debe contener una estructura que permita articular la información con el funcionamiento de los organismos reguladores del sistema.

5.3.5 Articulación del sistema

La primera esfera es la parte más interna donde se guarda, se procesa y se utiliza la información relacionada con las operaciones básicas del funcionamiento del sistema. Las tareas indispensables para su supervivencia como: la organización y funciones de cada uno de los componentes, es decir, las instituciones educativas, los Cadeles, la Secretaría de Educación, el Ministerio de Educación y las leyes que estructuran las organizaciones y sus acciones.

Una segunda esfera que se soporta en la información de la primera es la que dirige los ritmos del sistema, es decir allí es donde se almacena la información de cómo es la relación entre cada uno de los componentes del sistema. ¿Cómo se relaciona la institución con la comunidad y el Cadel? ¿Cómo se relaciona el Cadel con la Secretaría de Educación? ¿Cómo se relaciona la Secretaría de Educación con el Ministerio? Estas relaciones son los mecanismos para que la información fluya en las dos direcciones a través de canales bien definidos.

Una tercera esfera contiene la información de la localización y la infraestructura de las componentes y las instituciones. Allí también se almacena la información del recurso humano, sus características. También se almacena y se tiene disponible la información referente a las evaluaciones puramente cuantitativas, notas y puntajes.

La cuarta esfera contiene la ideología, la filosofía, la pedagogía, las co-

rrientes de pensamiento que guían la educación en el territorio. En esta esfera se generan las políticas educativas, se evalúan los aspectos cualitativos de los individuos, las instituciones, las componentes, la comunidad (actores). Aquí se preparan los planes se prevé el futuro y se construyen los juicios que permiten establecer la dirección del sistema.

Esta esfera la constituyen las actuaciones de los individuos, es una red de interacciones humanas, de intercambios semánticos, formando un entramado. Cada una de estas esferas se materializa mediante la información que cada una almacena y maneja.

5.3.5.1 Elementos de articulación y qué evaluaría el sistema.

Independientemente de cuales sean los elementos que se articulan en el sistema, estos deben proyectarse y ampliarse en la medida en que el sistema se desarrolle y fortalezca; Otro elemento para la consolidación del sistema es su orientación y la generación de confianza, lo cual permitiría eliminar los temores a la utilización indebida de información a todos los niveles. El sistema no esta orientado con un criterio de comparación ni de determinación de cumplimiento de metas, sino con un propósito de aportar elementos para la toma decisiones para el mejoramiento de la calidad de la educación, por parte de aquellos actores y organismos interesados en alcanzar logros generales y particulares.

Se debe evaluar la participación de todos los actores en la elaboración de los planes, proyectos y PEIs, es decir se debe registrar cómo se seleccionan los participantes, cuales son sus propuestas, y el nivel de participación en la ejecución de los planes.

Estipular la periodicidad con la que se revisarán los planes propuestos y las modificaciones que se hacen. Esta información debe estar sistematizada y debe ser conocida por todos los actores: la comunidad, los alumnos, las autoridades locales, territoriales y nacionales.

Esto plantea otro elemento a evaluar como es el conocimiento de los pla-

nes institucionales y su consideración para incluirlo en los planes regionales y territoriales.

El método y los elementos de recolección de la información también deben ser revisados y mejorados.

Además se debe evaluar el conocimiento y la profundidad que tienen los actores de los problemas locales, nacionales y territoriales.

La inclusión y el respeto de la diversidad como ya se ha dicho tiene su asidero principal entre otros, en los procesos de formulación de planes que ocurren en la escuela.

A escala institucional se debe tener información precisa de las estadísticas, logros y expectativas. Igualmente la institución debe sistematizar su asignación presupuestal desde su solicitud, su procedencia, su inversión y los criterios para su solicitud y gasto. Toda esta información debe estar inicialmente en la escuela, de acceso público y disponible para las autoridades locales, regionales e institucionales.

En el ámbito institucional como ya dijimos es necesario recoger y sistematizar la información referente a las expectativas de los alumnos, padres, familias, docentes, administrativos, directivos y sector productivo. Los logros de los estudiantes, de los padres, de los docentes, administradores, directivos y sector productivo. La escuela debe estructurar y sistematizar sus procedimientos de funcionamiento interno, los procedimientos para relacionarse con la comunidad, con los Cadeles y con los demás actores.

También se debe describir, como es el proceso de enseñanza aprendizaje, cuáles son las orientaciones pedagógicas, cuáles son las orientaciones ideológicas, políticas y filosóficas de la institución.

Se considera que debe hacerse una evaluación integral a los estudiantes que tenga en cuenta además de los conocimientos, las actitudes y valores, expresión de su subjetividad y afectividad, como una forma de acer-

carse a la cotidianidad o mundo del adolescente.

La evaluación de docentes y directivos por su parte, debe incluir varios aspectos o momentos. Ya que es una etapa de diagnóstico que busca detectar las “fallas o errores” que el mismo docente considere pertinente, es necesario abrir espacios para la capacitación y actualización necesaria para la optimización del quehacer de éste. Así mismo, la evaluación debe contemplar un reconocimiento del desempeño docente, en el área de su especialidad y hacia los conocimientos pedagógicos necesarios para poder desenvolverse en su quehacer diario.

Igualmente se observa la importancia de poder evaluar las actitudes de profesores y directivos las que son consideradas como aspectos fundamentales en la definición de la calidad del trabajo docente.

En la escuela debe haber una descripción de los proyectos, su grado de avance y desarrollo.

En el ámbito local los Cadeles, deben recoger los planes locales y los logros de las escuelas y sus actores, deben tener la información de las personas que allí se desempeñan, su trayectoria, su formación, sus expectativas, los procedimientos para relacionarse con las escuelas y con la Secretaría de Educación.

A nivel de la Secretaría de Educación se debe tener, el plan de la ciudad, la formación y trayectoria de sus funcionarios, los procedimientos para el funcionamiento interno y para sus relaciones con las demás instituciones del sector y con los otros sectores, cuales son los lineamientos ideológicos, filosóficos y políticos. En cada uno de estos niveles se deben tener los procedimientos internos, como los procedimientos para interactuar con los demás niveles.

5.3.6 Construcción del sistema

Este sistema no se puede crear de un momento a otro, precisamente una valoración de la calidad de la educación podría ser el grado de aceptación

del sistema (este concepto de valoración no es parte del sistema es una entrada desde el entorno). Para ello consideramos de pertinencia tener en cuenta metodológicamente lo siguiente:

El primer paso es un censo y sistematización de la información existente. Esta información incluye los aspectos constitucionales, leyes, decretos, normas, procedimientos debidamente aceptados y validados.

La información recopilada no debe ser empleada en procesos represivos. Paralelamente con este censo se hará la difusión y socialización de la misma. Recopilar en todos los niveles la información que no se tenga. A nivel institucional se debe trabajar en recopilar la información del desarrollo de los PEIs actuales.

Luego trabajar en la revisión de los PEIs con la participación real y efectiva de todos los actores con toda la información. En este paso es recomendable que las instituciones trabajen con personas capacitadas e idóneas. Continuar recopilando información institucional y de desarrollo de los proyectos y planes.

Difundir y lograr la asimilación de la información. Es de aclarar que para todo este proceso se debe trabajar con personas que no tengan otras responsabilidades, este es un trabajo de dedicación exclusiva y no se puede pensar que lo van a llevar a cabo personas con poco tiempo o simplemente expidiendo una norma.

Para la implementación del sistema, las personas que trabajen en la recopilación de la información, difusión, asesoría para la formulación de procesos, sistematización y estructuración del sistema pueden conformar una unidad especial, pero lo que sí está definido por la concepción y características del sistema, es que deben ser independientes en sus acciones, no responder a intereses burocráticos, ni a intereses de los organismos de control existentes.

Este grupo tampoco puede tener como función emitir juicios o juzgar, son ellos los encargados de generar confianza, informar, motivar y lograr

que el sistema se establezca en su totalidad y que madure para que pueda interactuar con los demás sistemas del sector y del país.

5.4 Participación del IDEP en la proyección del Sistema Territorial de Evaluación de la Educación en Santafé de Bogotá.

La función general asignada orgánicamente al IDEP: (Artículo 3° del acuerdo 26 de 1994, parágrafo 2: “Dirigir, coordinar y ejecutar los programas de evaluación del sistema educativo y perfeccionamiento profesional”; parágrafo 5: “Promover y evaluar la oferta de capacitación y actualización de los docentes, de acuerdo con los desarrollos curriculares y pedagógicos y facilitar el acceso a la capacitación de los docentes públicos vinculados a los establecimientos educativos del Distrito”, establecen los lineamientos básicos para el establecimiento de funciones generales y responsabilidades del Instituto como componente del Sistema Territorial de Evaluación de la Educación para Santafé de Bogotá.

Estas funciones generales plantean dos tipos de responsabilidades: Una es de investigación en la que el saber por la evaluación (teoría y práctica) ocupan lugar preponderante. En tal sentido se establece como escenario de pensamiento y reflexión una lectura permanente sobre los **conceptos y enfoques**, así como de la **práctica** de la evaluación. Es obvio que este componente se expresaría como referente bibliográfico sobre el estado de estas reflexiones y contextos (estado del arte) para el sector educativo del D.C.; pero obvio también que esto será posible en la medida en que el IDEP se aproxime a los procesos escolares e institucionales del nivel central asumiendo la diversidad como concepto transversal de su práctica para lo cual emplearía diferentes enfoques, miradas y metodologías que potencien los mandatos constitucionales y legales de la autonomía y la modernización.

La otra responsabilidad es la de Gestión, que involucraría actividades de planeación, organización e implementación de su actividad investigativa y de sus propuestas para el mejoramiento de la calidad educativa. Ambas

responsabilidades se pondrán en ejecución a través de la *Unidad Coordinadora de Evaluación Educativa*.

5.4.1 La Unidad Coordinadora de Evaluación Educativa.

La Unidad Coordinadora de Evaluación Educativa como perspectiva de complementariedad a las funciones del IDEP, buscará articular las actividades propias de gestión del IDEP y desarrollar su propio comportamiento académico, aunando esfuerzos y recursos que le permitan configurar una cultura evaluativa soportada en procesos de reflexión, conceptualización y sistematización propios de la investigación, la innovación y la gestión.

La función específica de esta unidad se enmarca en la coordinación de un proyecto de evaluación educativa el cual tendrá diversos ámbitos, dimensiones y actores; estas funciones se harían mediatizadas por dos campos de acción: Académico-Investigativo y el campo de gestión Académico-Administrativo.

El campo Académico-Investigativo se conforma por sus propios proyectos de evaluación y de investigación, según unas áreas, líneas y proyectos de interés, desarrollados por grupos de trabajo vinculados orgánicamente o por acción interinstitucional, interna o externa. Así mismo intervendría en la definición y diseño de planes de formación de evaluación educativa de los agentes escolares y en la edición de documentos que muestren los resultados de estudios e investigaciones.

La Unidad Coordinadora de Evaluación Educativa en este campo investigativo desarrollará de manera directa proyectos constitutivos en una línea de profundización conceptual-metodológica, orientada a actualizar el conocimiento acerca de la evaluación y de los mecanismos que se utilizan para hacerse presente en las escuelas y en el contexto ciudad.

El campo de la gestión Académico-Administrativa comprende la conducción exitosa de cada proyecto, es decir de su coordinación, seguimiento administrativo y financiero, evaluación y proyección de cada proyecto e

investigación. Orienta la socialización y presentación de los resultados investigativos y editoriales y los medios electrónicos.

Así mismo será conceptualizadora ante entidades territoriales y cuando sea requerible, en la definición de factores técnicos-académicos de los proyectos relacionados con contratos y/o convenios que establezca el IDEP, al mismo tiempo que tendrá participación como intermediaria directa en las acciones de intercambio y lectura crítica de resultados de investigación por parte de investigadores pares.

Su gestión también se concentrará en la articulación con las instituciones escolares, los agentes educativos, las instituciones administrativas de las localidades, los investigadores educativos, organizaciones y gremios productivos vinculados de diversas formas con el sector educativo, pero de tal manera que dicha intersección se realice con miradas críticas y problematice los resultados, propicie el intercambio de experiencias productos de sus prácticas, dinamice la movilización de discursos, la generación de condiciones para la producción de nuevo conocimiento y los aportes suficientes para la definición de políticas globales de evaluación educativas y pedagógicas para el Distrito y particularmente para las localidades y los centros educativos.

A la vez sus reflexiones deben contribuir a la comprensión de los referentes administrativos sobre los cuales han de girar los procesos investigativos, más allá de los requerimientos legales y las actitudes de interventoría y control normativo.

El IDEP aportará a través de la Unidad Coordinadora de Evaluación Educativa, y mediante la realización de una serie de actividades integradas de tipo académico-administrativas, elementos que contribuyan a la configuración de políticas evaluativas para el distrito y que coloquen en interacción la investigación y la gestión tanto al interior del IDEP, como con las demás instituciones que se relacionan con él.

Como estas acciones se desarrollarán en el marco de unas políticas institucionales establecidas por el IDEP, los aportes que realice la unidad es-

tarán integrados a la coordinación de esfuerzos institucionales orientados a partir de resultados de investigación, al perfeccionamiento de procesos evaluativos en los campos de formación de docentes, investigación educativa y socialización de resultados mediante la búsqueda de mecanismos, enfoques y criterios que contribuyan a la consolidación de comunidades académicas.

5.4.2 La actividad planificadora de la Unidad Coordinadora de Evaluación Educativa.

Esta actividad debe centrarse en el *Plan de Trabajo de la Unidad Coordinadora de Evaluación Educativa* el cual debe constituirse en un referente para su autoevaluación y ajuste permanente; en un puente de acercamiento entre ésta y las otras dependencias internas y externas; en un punto de referencia para la discusión y proyecciones de las acciones investigativas y en un centro de apoyo en procesos de formulación y ejecución de políticas, planes y programas del IDEP.

Dicho plan de trabajo será guía de apoyo permanente al equipo de trabajo de la unidad para el mantenimiento de la perspectiva conceptual y metodológica sobre sus acciones.

Tendrá en cuenta los elementos sustanciales de las políticas enunciadas en el plan general del IDEP y los traducirá como elementos propios generales de diagnóstico, definición de objetivos y metas de acuerdo con los énfasis, prioridades, compromisos presupuestales, cronogramas y distribución de responsabilidades.

Por otra parte la unidad Coordinadora de Evaluación Educativa será una unidad integrada armónicamente en tres áreas de movilidad que abarcan su gestión:

- La evaluación de políticas, planes y programas de la educación en Santafé de Bogotá, incluyendo la acción del IDEP.

- Las prácticas de evaluación del sistema y autoevaluación institucional, los Proyectos Educativos Institucionales y los Currículos.
- La interacción en el aula, las prácticas pedagógicas, la enseñanza y el aprendizaje.

El trabajo en estas tres áreas, tendrá como propósito avanzar en las definiciones de una política institucional con identidad y sentido de articulación del proceso educativo.

5.4.3 La interacción interna de la Unidad Coordinadora de Evaluación Educativa

Al interior del IDEP, la Unidad Coordinadora de evaluación establecerá un campo de interrelación y complementariedad con las unidades de Investigación y Formación Pedagógica, según las áreas, las líneas y proyectos de trabajo conjunto y a través de la socialización de resultados parciales o finales de investigación.

La interacción entre unidades tendrá el propósito de alcanzar óptimos niveles de sinergia y de contribuir a solidificar mecanismos y conceptualizaciones que le permitan al IDEP el perfeccionamiento de políticas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación en el Distrito Capital.

Esta acción interactiva se justifica en la necesidad de articular armónicamente perspectivas, metodologías y ejecuciones presupuestales, amén de la socialización, que consiste en la puesta en común de resultados, garantizando intercambios que amplíen el horizonte conceptual y metodológico para la formulación de nuevas líneas, áreas de trabajo educativo y pedagógico y proyecciones en la política educativa distrital.

Por esta razón, entre sus propósitos la Unidad debe definir como una de sus principales prioridades la actuación académico-administrativas para

proyectarse más allá de lo meramente instrumental, procedimental y de control, potenciándose para emprender con mayor profundidad y alcance las tareas que estructuralmente le competen.

5.4.4 Proyección de la Unidad Coordinadora de Evaluación.

La proyección se traduce en acciones que deben poner énfasis en los siguientes aspectos:

- *Generación de una dinámica de investigación propia.* Se trata de consolidar una estrategia de desarrollo a partir de una línea de investigaciones en evaluación educativa. Por este mecanismo a la vez que le permite ampliar el horizonte de acción académica interinstitucional con investigadores y grupos académicos, le posibilitará a la Unidad asumir una condición de coordinación-asesoría de sus investigaciones. Igualmente, crear un escenario amplio de discusión permanente sobre teorías, prácticas y mecanismos del acontecer de la evaluación como Unidad de Análisis, donde confluyan docentes, investigadores, centros de investigación, universidades, expertos e interesados por el debate académico. Al respecto deben ponerse en desarrollo proyectos que empiecen a dar forma a las diferentes líneas de investigación.
- *Generación de espacios de socialización y cualificación de los resultados de las investigaciones.* El propósito es contribuir en la consolidación de comunidades académicas y científicas a partir de la construcción de espacios de intercambio en los que participarán los investigadores que son favorecidos mediante las líneas de Fomento y Apoyo.
- *Fortalecimiento de la imagen institucional del IDEP.* Se buscará potenciar la gestión académica y técnica de la Unidad dentro de la estructura del IDEP para la efectividad de sus procesos con miras a propiciar acompañamientos, apoyos y complemen-

tos cada vez más pertinentes con los requerimientos de los agentes educativos, grupos de investigadores, investigadores, centros de investigación y lectores.

- En este aspecto debe enfatizarse la discusión, el acercamiento y establecimiento de acuerdos para la preparación de procedimientos, indicadores y mecanismos de articulación con las demás unidades para generar pautas de elevación de la calidad y acreditación institucional del IDEP en las dimensiones de gestión y creación. Así mismo se debe propender por la creación de espacios de interacción con otras entidades del sector público, no gubernamental y de organismos de decisión que afecten el desarrollo educativo y pedagógico.

5.4.5 Objetivos de la Unidad Coordinadora de Evaluación Educativa.

Objetivo general

- Contribuir al establecimiento de una cultura de la evaluación pedagógica y educativa que identifique procesos, dispositivos, conceptos, enfoques y procedimientos, y contribuya con la calidad de la educación en el Distrito Capital.

Objetivos específicos

- Desarrollar las investigaciones pertinentes en el campo de la evaluación educativa y pedagógica que contribuyan a la creación de conocimientos en este saber específico y a la consideración de bases de información para el diseño y formulación de políticas que le aporten al mejoramiento de la calidad educativa en el Distrito Capital.
- Propiciar espacios de reflexión para el logro de interpretaciones críticas y avances metodológicos orientados a formular crite-

rios, métodos e instrumentos técnicos que permitan evaluar la calidad de la educación en el Distrito Capital con base en los resultados de las investigaciones en este campo.

- Coordinar esfuerzos con las otras unidades del IDEP tendientes a confrontar, complementar y movilizar las investigaciones y programas de formación de docente financiados por el IDEP de tal forma que se contribuya a la formación y consolidación de comunidades académicas.
- Desarrollar actividades de seguimiento-discusión y socialización permanente sobre los avances conceptuales de enfoque y procedimientos de los proyectos de la línea de investigación en Evaluación Educativa y proponer estrategias de divulgación de resultados mediante eventos y publicaciones.
- Propiciar escenarios de participación para la coordinación con la Secretaría de Educación y otros organismos del sector educativo con miras al establecimiento, definición, montaje y aplicación de criterios, métodos, instrumentos del Sistema Territorial de Evaluación de la Educación en el Distrito Capital.

5.4.5.1 Areas, líneas y Proyectos

AREAS	LINEAS	PROYECTOS
Políticas, Planes y Programas	<ul style="list-style-type: none"> • Misión y Prospectiva • Programas de Formación Permanente • Innovación educativa • La Investigación Educativa • Planes de Desarrollo Educativo • Sistema Territorial de Evaluación • Informática y evaluación 	

AREAS	LINEAS	PROYECTOS
Instituciones, Proyectos Educativos Institucionales y Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de Evaluación y Autoevaluación Institucional • Estudios sobre los PEIs • Currículo de educación Básica y Media • Etica y Educación • Factores asociados • Las Competencias Básicas 	

AREAS	LINEAS	PROYECTOS
Las relaciones en el Aula	<ul style="list-style-type: none"> • El Aprendizaje • La Docencia • La Pedagogía • Los Modelos Pedagógicos • Investigación en el aula y la escuela 	

Los cuadros anteriores presentan una visión integrada de las perspectivas de trabajo de la Unidad de Coordinación de Evaluación Educativa a partir de las áreas, líneas y proyectos específicos con las cuales el IDEP en materia de evaluación educativa, potencialmente ubica los Qué, los Cómo, los Cuándo, y los Para qué de la evaluación en los diferentes niveles de la educación en la ciudad.

6. Gráficas que Interpretan la Estructura del Sistema.

El Sistema de la calidad de la educación esta enmarcado en el sistema País, el cual tiene como uno de sus sistemas, el educativo nacional integrado por los sistemas educativos territoriales, y el sistema de administración nacional de la educación.

El sistema educativo nacional recibe la influencia de los otros sistemas que conforman el País. El Sistema Educativo Territorial es el resultado de la interacción de los sistemas nacionales en el marco de un territorio

El Sistema de Evaluación de la educación en Santafé de Bogotá es parte del sistema de evaluación de la educación nacional y está conformado por las componentes comunidad educativa local, organización administrativa territorial y la organización administrativa local.

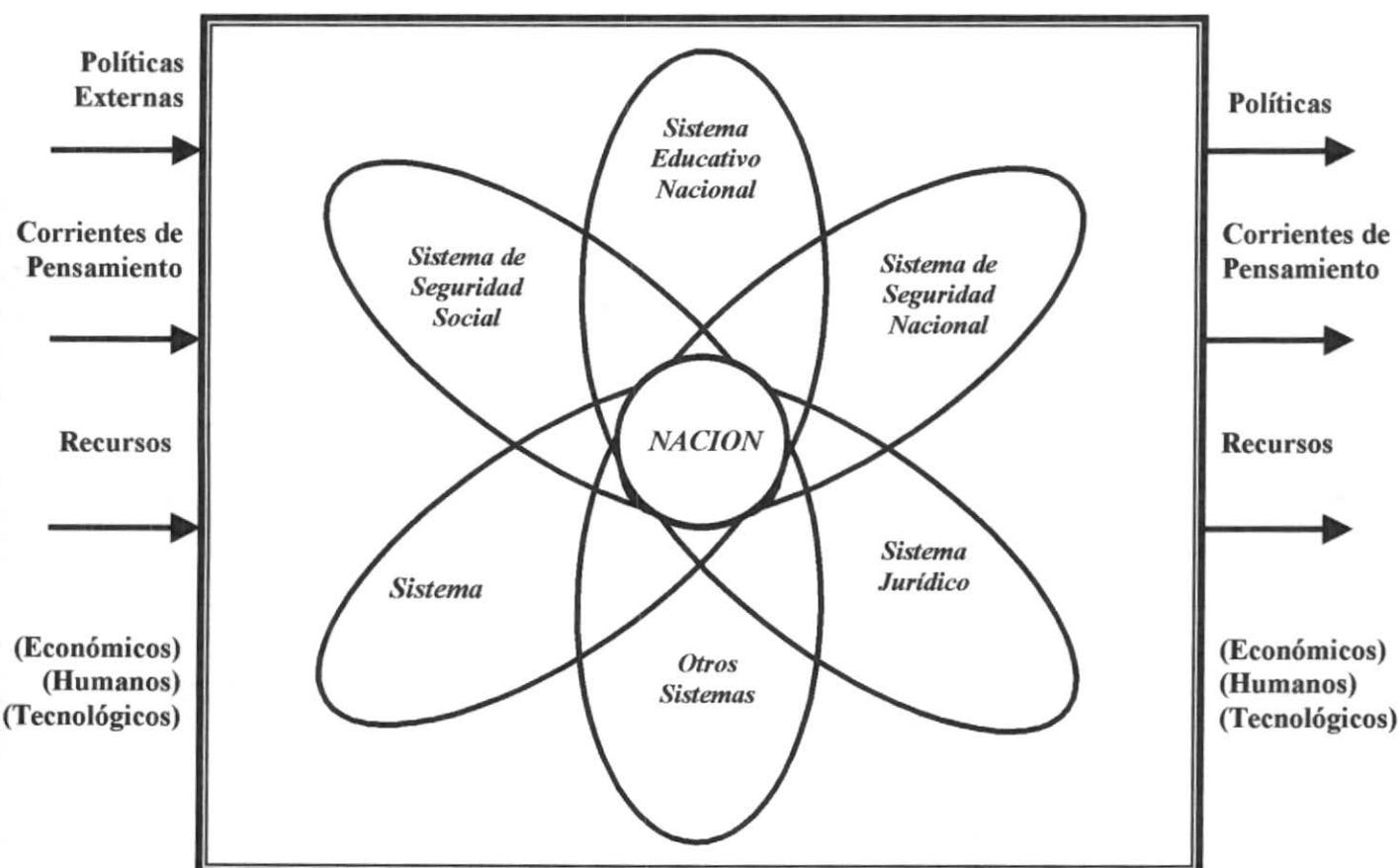
La comunidad educativa local está conformada por los padres, alumnos, profesores, directivos y la administración escolar. La comunidad educativa local entonces son todas las comunidades de las instituciones escolares, hay tantas comunidades educativas locales como instituciones educativas.

La Organización Administrativa Local incluye los Cadeles, las Alcaldías, las JAL, etc., y la Organización Administrativa Territorial incluye la Secretaría de Educación, la Alcaldía Mayor y las demás organizaciones de Administración Distrital.

En este Sistema se hace énfasis en una de sus salidas que son los resultados de sus proyectos, esta salida va a resultar como uno de los mecanismos de interacción con los otros sistemas y a partir de allí se elaboraron las interpretaciones que retroalimentaron el sistema.

Los subsistemas o componentes tienen sus interacciones y los que pueden describir conforman los procesos sistematizables. Las interacciones con los otros sistemas se dan en las intersecciones donde los procesos de cada sistema se adecuan para ser compatibles y permitir la comunicación explícita. La adecuación de los procesos para comunicar los sistemas implica la aceptación del quehacer de cada uno de ellos para el otro.

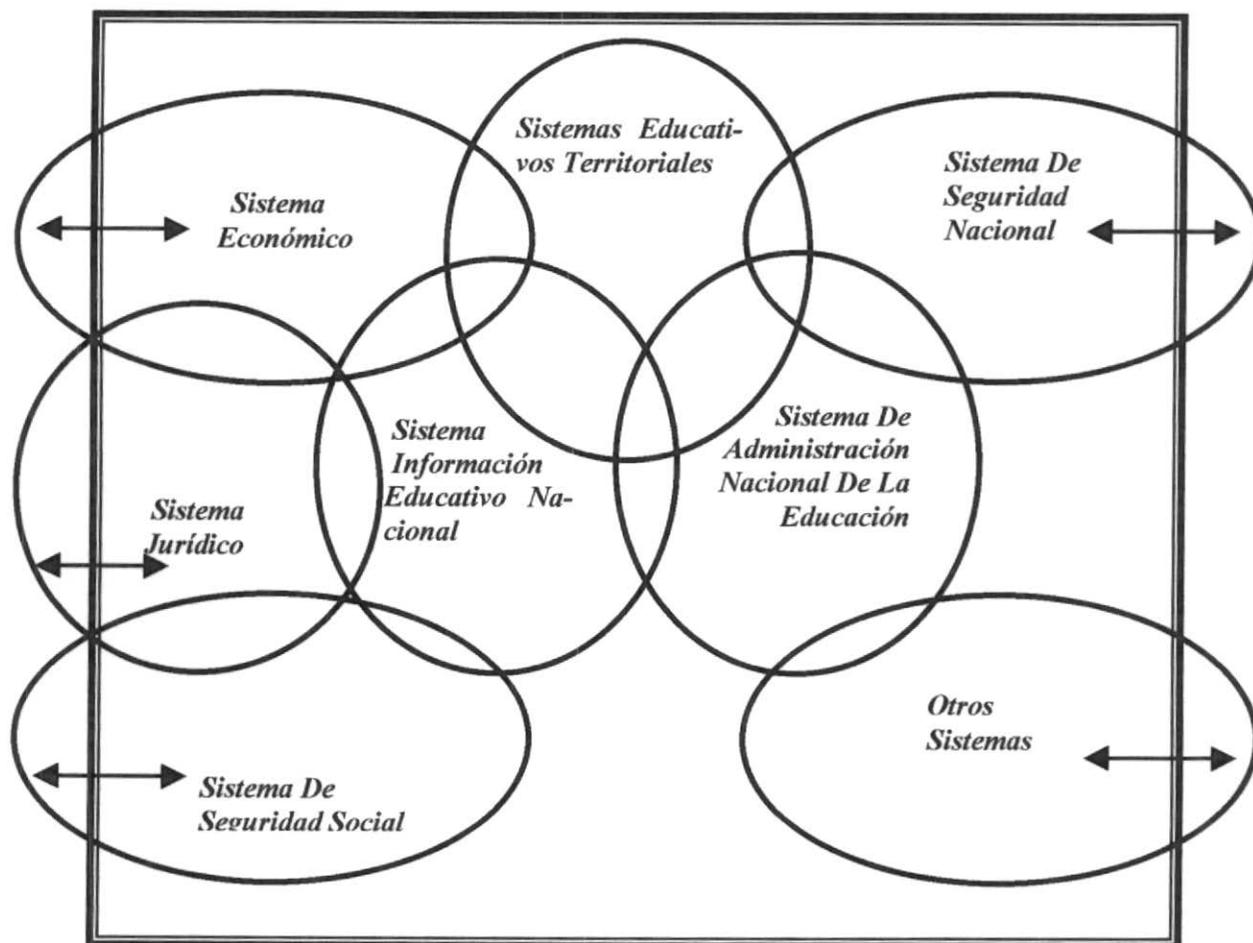
NACION



Gráfica No. 1

El País se considera un sistema donde el Sistema Educativo Nacional es un subsistema que interactúa con los otros subsistemas o componentes del País. En otros sistemas se incluyen sistemas como el de información nacional, el sistema de administración pública, etc.

SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL



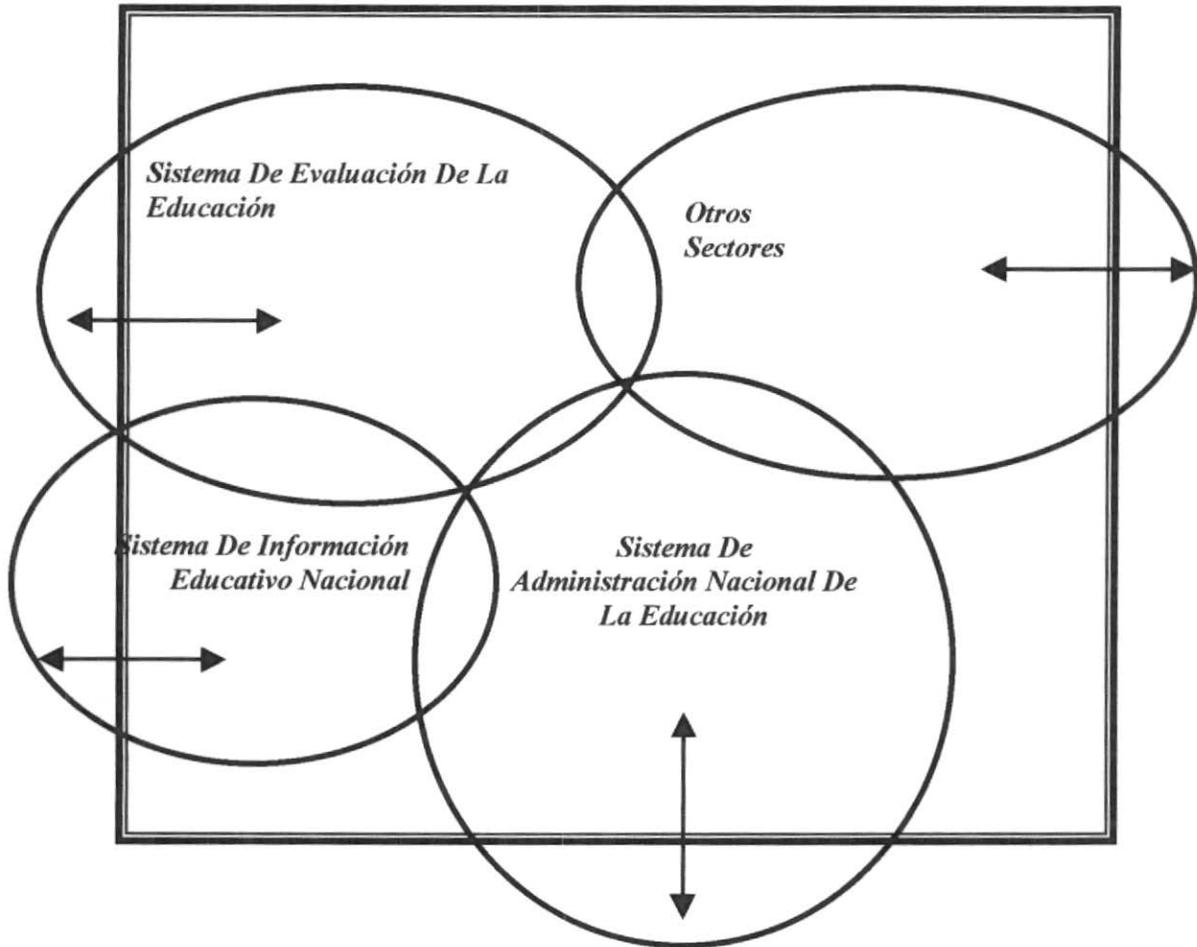
Gráfica No. 2

Las entradas y salidas se dan a través de la interacción con los otros sistemas.

Las entradas y salidas son Políticas, Leyes, Normas y Recursos.

La esfera de Sistemas Educativos Territoriales esta representando todos los sistemas; cada Sistema Educativo Territorial es una esfera pero para simplificar sólo se dibuja una.

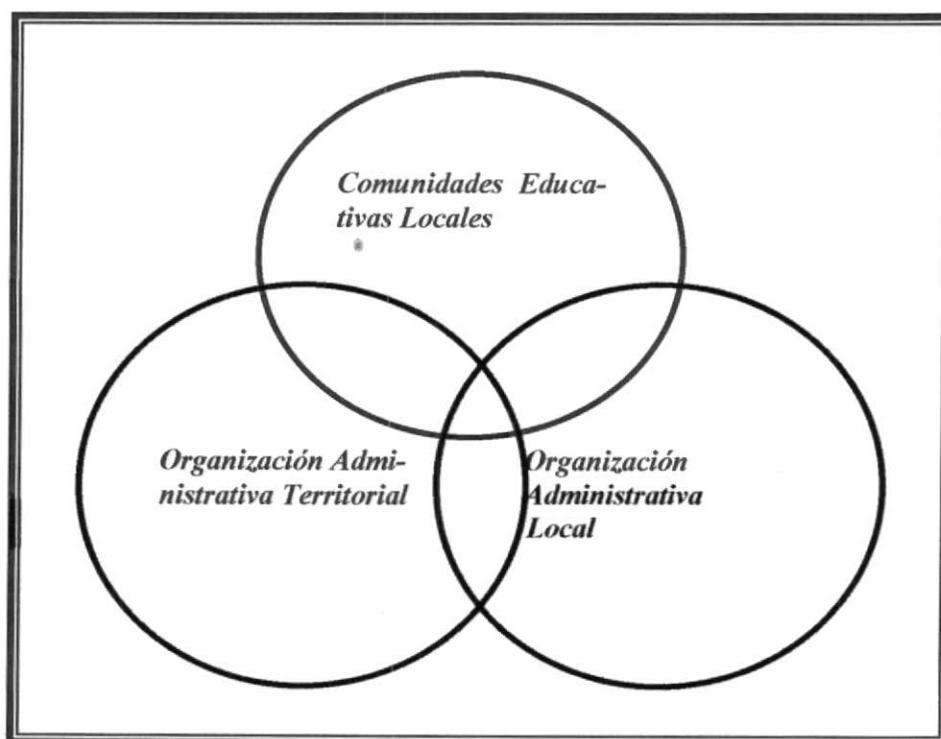
SISTEMA EDUCATIVO TERRITORIAL DE SANTA FE DE BOGOTA



Gráfica No. 3

Los Sistemas Territoriales son parte de los Sistema Nacionales. El sistema territorial es la porción que está dentro del Sistema Educativo Territorial e interactúa con los otros Sistemas Territoriales.

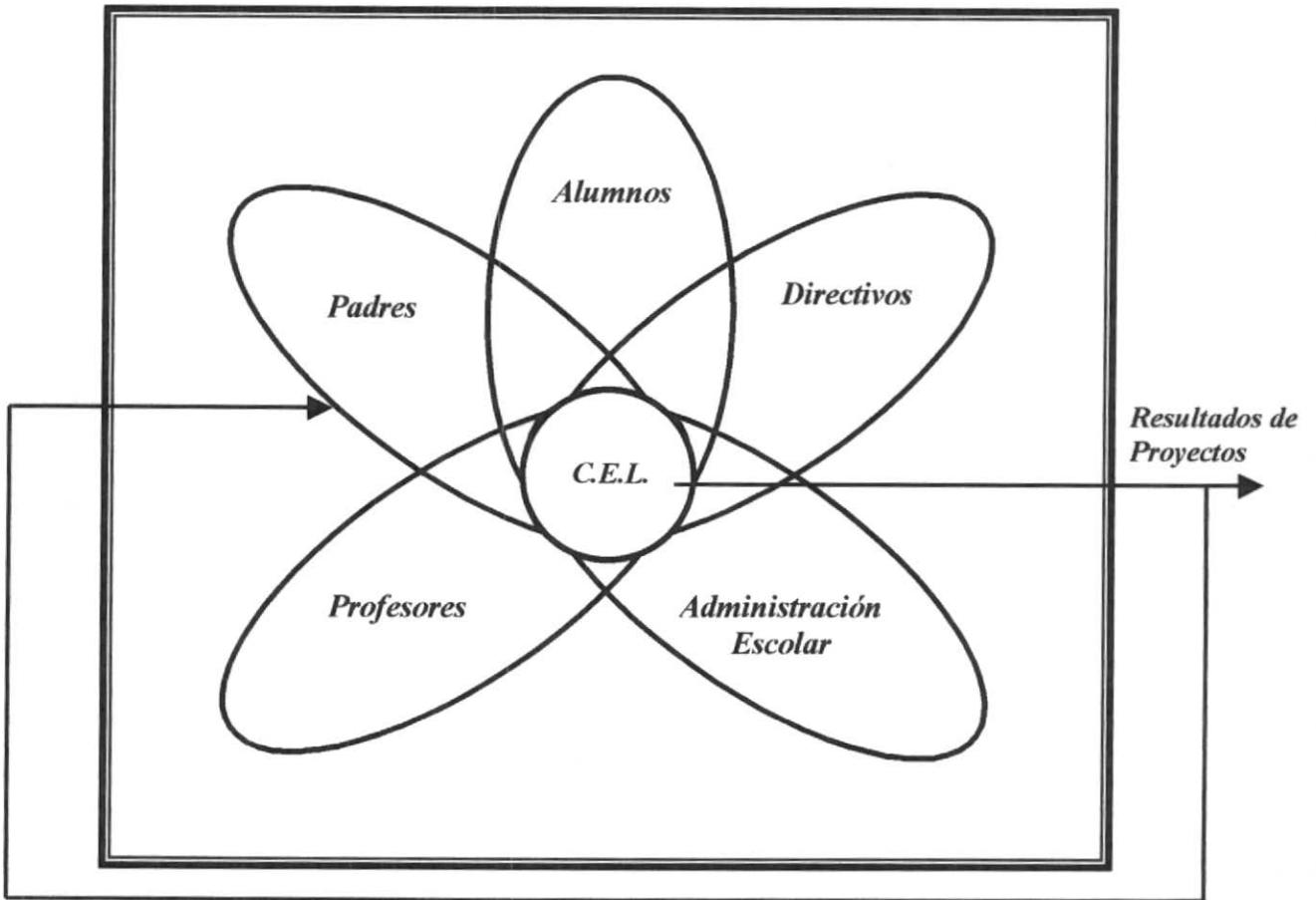
SISTEMA DE EVALUACION DE LA EDUCACION DE SANTA FE DE BOGOTA



Gráfica No. 4

El Sistema de Evaluación Territorial hace parte de un macrosistema e interactúa con los otros sistemas. Para simplificar no se han dibujado estas interacciones con el exterior. Comunidad Educativa Local hace referencia a la comunidad educativa de cada escuela. Para simplificar se ha dibujado una esfera que las representa a todas.

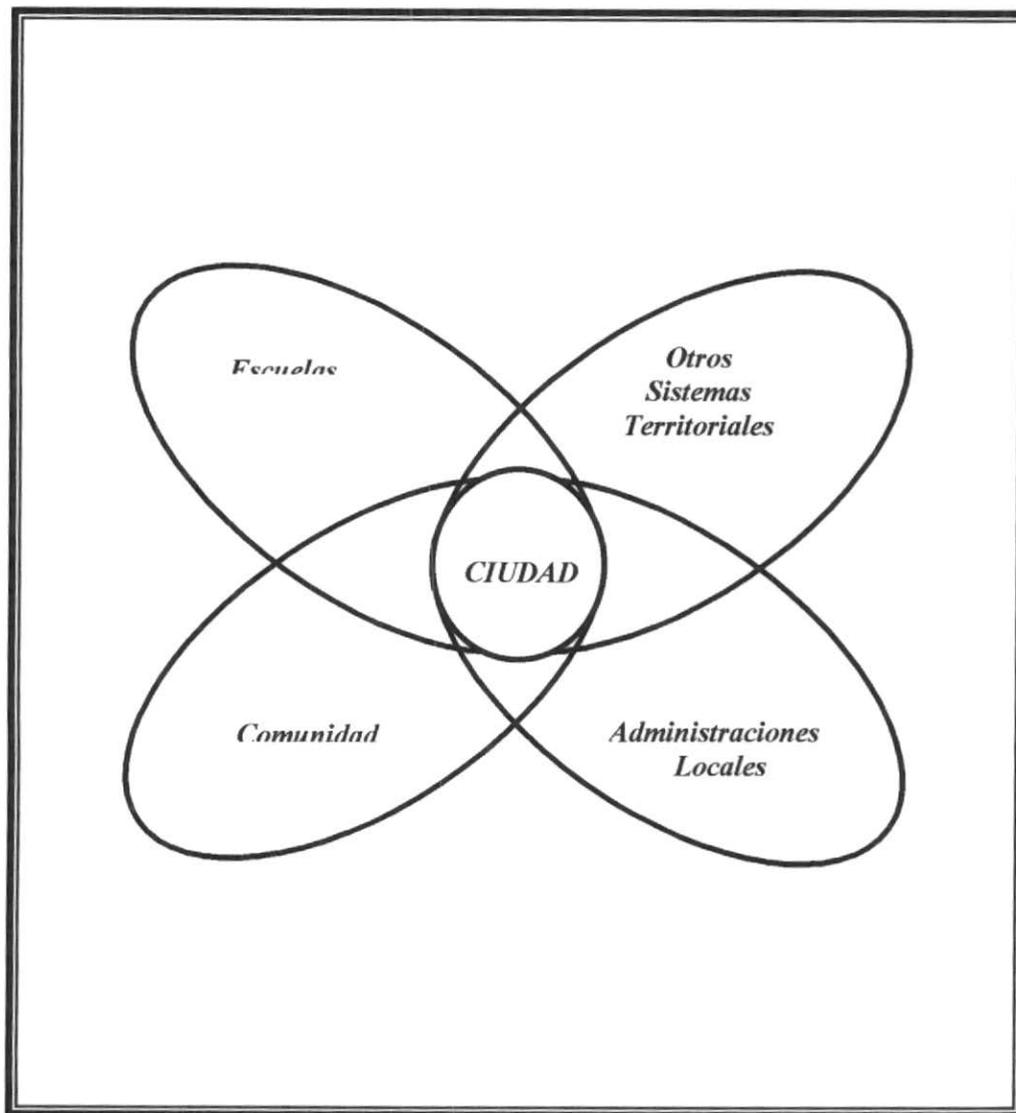
COMUNIDAD EDUCATIVA LOCAL



Gráfica No. 5

En cada comunidad educativa se dan procesos de retroalimentación propios del impacto que tienen los proyectos educativos sobre los demás sistemas y las interacciones entre estos y la comunidad local. Para simplificar el esquema no se dibujan las entradas y salidas que se generan por las interacciones con los otros sistemas

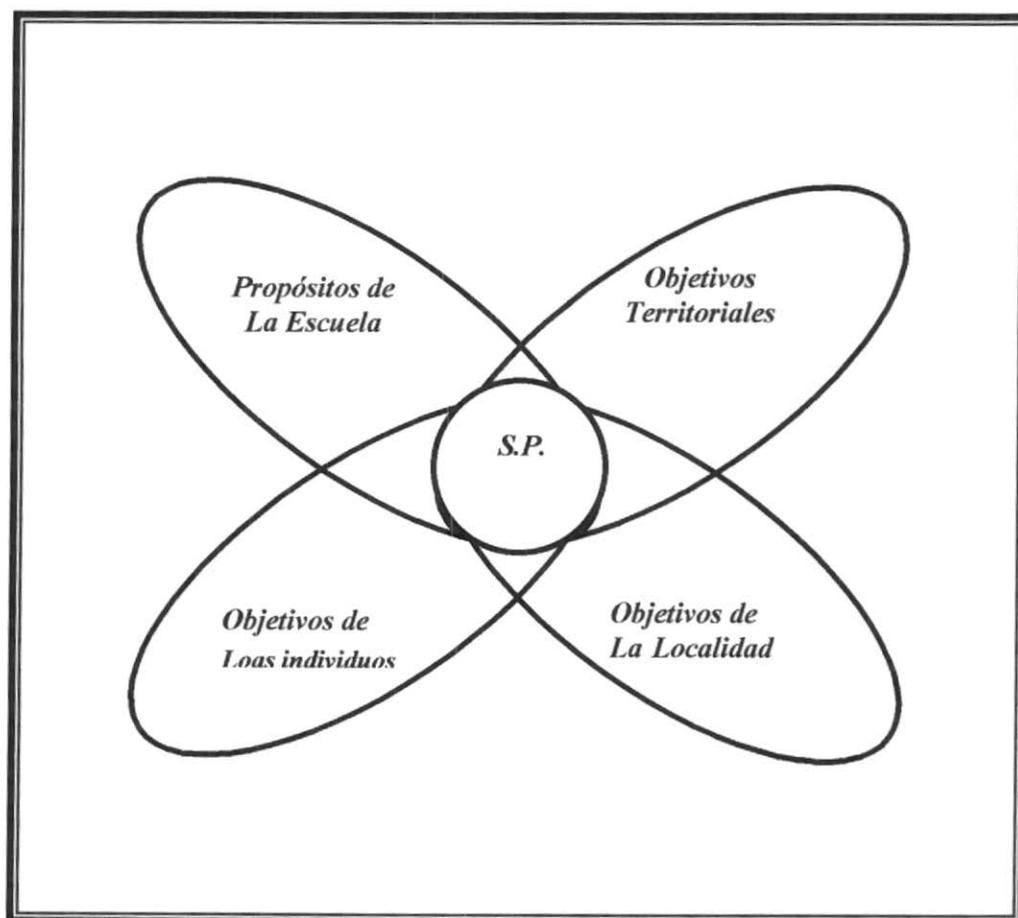
CIUDAD



Gráfica No. 6

La ciudad es un sistema Territorial; en esta gráfica se muestran las posibilidades de interacción con los otros sistemas para propósitos evaluativos.

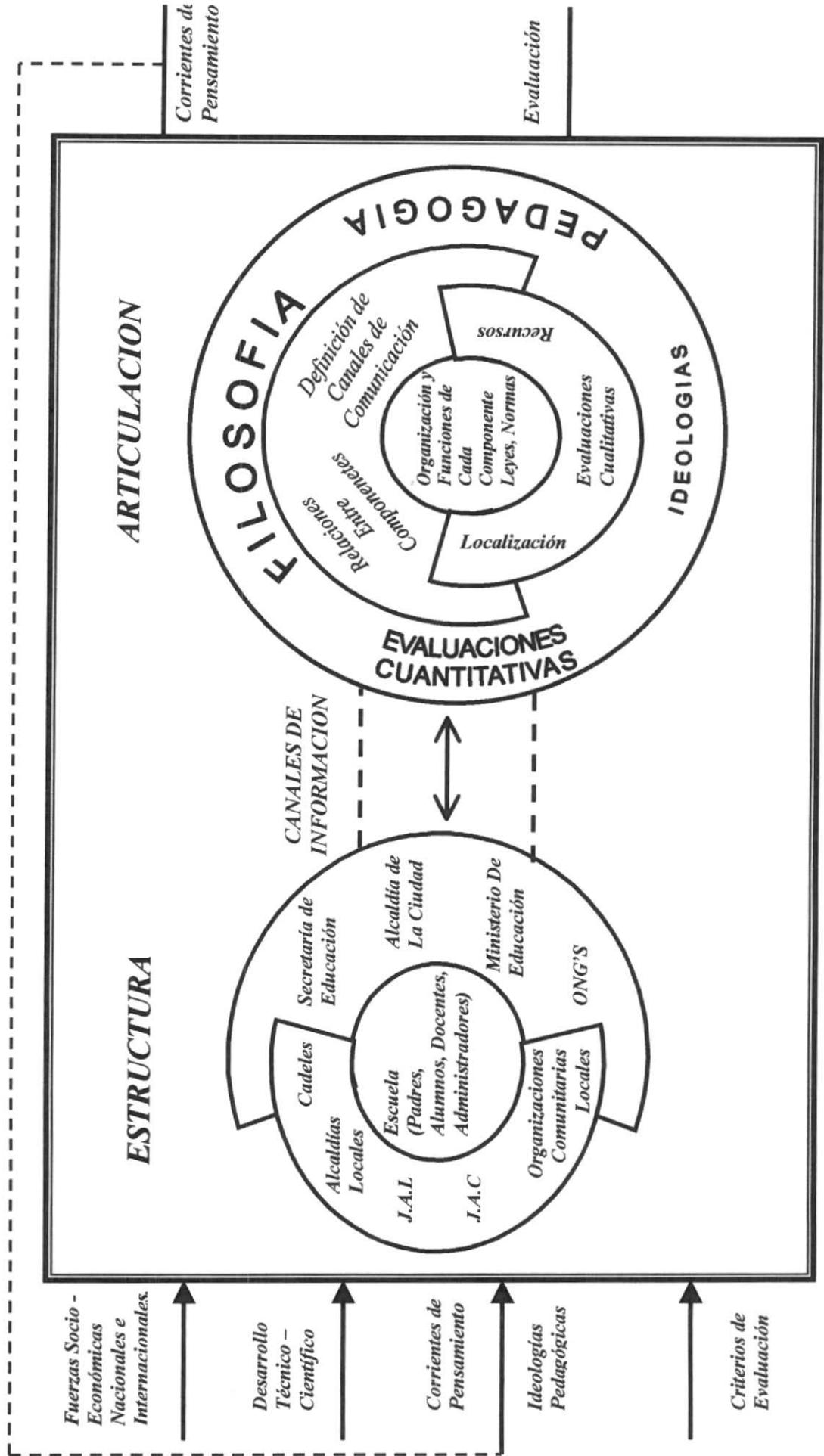
SISTEMA DE PROPOSITOS



Gráfica No. 7

Los objetivos de un País son el resultado de la interacción de los objetivos de los individuos y de los objetivos de las Organizaciones o Sistemas que ellos estructuran. Al considerar los objetivos de los individuos se reconoce la diversidad. Cuando los individuos conforman la escuela, la localidad o el territorio generan objetivos para estos.

SISTEMA DE EVALUACION DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN SANTAFE DE BOGOTA



Gráfica No. 8

El Sistema es un sistema abierto que tiene entradas y salidas; es un sistema retroalimentado, con dos componentes: la ESTRUCTURA y la ARTICULACION. La Estructura esta relacionada con la Organización Administrativa y la Articulación con los canales y mecanismos de información. Entre la estructura y la articulación existen interacciones que se dan a través de los canales de información. El Sistema de Evaluación es un sistema estructurado con base en las interacciones y en los procesos socioculturales, cuyas interpretaciones al describirse se convierten en información. El sistema en sí mismo no contiene criterios de evaluación, ellos vienen del entorno. Las salidas retroalimentan el sistema y modifican las corrientes de pensamiento y las ideologías. Las entradas, como las fuerzas socioeconómicas y el desarrollo técnico y científico provienen de otros sectores locales, nacionales y de la comunidad internacional.

BIBLIOGRAFIA

ALFONSO, Luis Alberto. Indicadores de la Calidad de la Educación. Revista: Opciones Pedagógicas. Bogotá, 1989

BARBERO, J.M. “Comunicación: El Descentramiento de la Modernidad”. Revista: Ensayo y Error, N° 1, Santafé de Bogotá, Septiembre de 1996. Págs 126-147

----- “Comunicación Masiva: Discurso y Poder”. Quito: Epoca, 1978

----- “Heredando el Futuro: Pensar la Educación desde la Comunicación”, Revista: Nómadas, N° 5, Santafé de Bogotá, Septiembre de 1996, págs 10-21

BEER, Stafford. Diagnosing the System for Organizations. New York: John Wiley and Sons, 1985

BEJARANO, Eduardo. La Educación en Santafé de Bogotá. Bogotá: Vía Libre

BERTALANFFY, Ludwig V. Teoría General de Sistemas. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

BERTOGLIO, Johansen, O. Introducción a la Teoría General de Sistemas. México: Editorial Limusa S.A., 1993

CORREA H. Raúl. El Reordenamiento Territorial en la Nueva Constitución Política de Colombia. Campaña Viva la Ciudadanía. Propuestas para avanzar en la Construcción Democrática. No. 3. Santafé de Bogotá, 1992

CHURCHMAN, West C. El Enfoque de Sistemas. México: Editorial Diana, 1968.

DERRIDA, J. La Deconstrucción en las Fronteras de la Filosofía. Barcelona: Paidós, 1996. Págs 77-122

DUQUE G., Horacio. El Ordenamiento Territorial en el Distrito Capital. Una Propuesta Necesaria para Consolidar un Proceso de Descentralización. Revista: Misión Local. Santafé de Bogotá. IDCAP. Año 2, No. 2. Enero-Marzo, 1993

FACUNDO, Angel y ROJAS Carlos, La Calidad de la Educación: ¿Cómo Entenderla y Evaluarla?. Bogotá: De. FES, 1990

FALS B., Orlando. Términos de Referencia Sociológicos para la Reordenación Territorial. Revista: Misión Local. Año 2, No.2. Enero- Marzo, 1993.

FERNANDEZ PEREZ, Miguel. Evaluación y Cambio Educativo: Análisis Cualitativo del Fracaso Escolar. Madrid: Ediciones Morata, 1994

FRANCO G. Nohora Cecilia y OCHOA Luis Fco. La Racionalidad de la Acción en la Evaluación: Un Análisis Crítico desde la Teoría de la Acción Comunicativa, Bogotá: De. Magisterio, 1997

GRENIEWSKI, Henryk. Cibernética sin Matemáticas. México: Fondo de Cultura Económica, 1982

GEERTZ C, J. CLIFFORD y otros. El Surgimiento de la Antropología Postmoderna: Cap. II: Antropología Fenomenológica: Hacia un Lenguaje Etnográfico, por Agar, Michael. Cap. III: La Antropología Postmoderna: Las Etnografías como Textos, por George E. Marcus y Dick. E. Cushman. Barcelona: De. Gedisa, 1992.

HABERMAS, J. Conocimiento e Interés. Ideas y Valores. Págs. 61 – 76

JAMESON, F. Postmodernismo y Sociedad de Consumo. En: La Postmodernidad. Barcelona: Kairós, 1988

----- El postmodernismo o La Lógica Cultural del Capitalismo avanzado. Barcelona: Paidós, 1984

LIPOVETSKY, G. La Era del Vacío. Ensayos sobre el Individualismo Contemporáneo. Barcelona: Anagrama, 1994

----- El imperio de lo Efímero. La Moda y su Destino en las Sociedades Modernas. Barcelona: Anagrama, 1990

LUHMANN, Niklas. Sociedad y Sistema. La Ambición de la Teoría. Barcelona. Paidós, 1990

LYOTARD, J.F. La Condición Postmoderna. México: REI, 1993. págs. 9-28, 51-98

MARCUSE, H. El hombre Unidimensional. Ensayo sobre la Ideología de la Sociedad Industrial Avanzada. Barcelona: Ariel, 1994.

----- Eros y Civilización, Barcelona: Ariel, 1989

MARTINEZ, Miguel. La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. México: Trillas, 1997

MASSIRIS C., Orlando. Bases Teórico-metodológicas para Estudios de Ordenamiento Territorial. Revista: Misión Local. Santafé de Bogotá. IDCAP. Año 2. No. 2. Enero-Marzo, 1993

McLAREN, P. Pedagogía Crítica Resistencia Cultural y la Producción de Deseo. Buenos Aires: REI.

NIETZSCHE, F. Sobre la Verdad y Mentira en Sentido Extramoral. Madrid: Tecnos, 1990. Págs. 15-38.

NIÑO, Stella. Calidad de la Educación y Desarrollo Social. Revista: Opciones Pedagógicas. Bogotá, 1989

OROZCO GOMEZ, G. "Educación, Medios de Difusión y Generación de Conocimiento: Hacia una Pedagogía Crítica de la Representación". Revista Nómadas, No. 5, Santafé de Bogotá, Septiembre de 1996. Págs 23-30

PARRA SANDOVAL, Rodrigo. El Tiempo Mestizo. Escuela y Modernidad en Colombia. En: "La Cultura Fracturada" Santafé de Bogotá: Tercer Mundo, 1995

----- La Calidad de la Educación. Universidad y Cultura Popular. Bogotá: Ed. FES, 1992

PERNETT, José, A. Modernidad y modernización en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales, Fundación Universidad Autónoma de Colombia, Santafé de Bogotá, 1998-

SABATO, Ernesto. La Educación en América Latina. Revista: Estudios Sociales. Bogotá, 1989

UNESCO. La Educación en Materia de Comunicación. París: Presses Universitaires de France, 1984

VAN GIGCH, John P. Teoría General de Sistemas. México: Editorial Trillas, 1993

VARIOS. ¿Cómo Definir Calidad de Educación? Revista: Estudios Sociales. Enero/Marzo, No. 79. págs: 117-128. Chile: Ed. CPU, 1994

VATTIMO, G. La Sociedad Transparente. Barcelona: Paidós. 1994

VATTIMO, G. Más Allá de la Interpretación. Barcelona: Paidós, 1995.
Págs. 123-146

WILSON D, John. ¿Cómo Valorar la Calidad de la Enseñanza? Barcelona : Paidós, 1992.