

371.271
C14c
v.1
Ej.1

1x2

I.D.E.P

Instituto para la Investigación Educativa
y el Desarrollo Pedagógico - IDEP



* 61 *

Construcción social de la evaluación escolar

Lilian Caicedo
Guillermo Bustamante

Bogotá, Junio 3 de 1998

Inv. IDEP
47

80110415
652000

PRESENTACION

Se han reunido en este cuarto volumen de materiales de trabajo los informes de avance de las investigaciones que sobre "La construcción social de la evaluación" adelantan Lilian Caicedo y Guillermo Bustamante y, "El diseño y Proyección del Sistema Territorial de Evaluación de la Educación" a cargo de Margarita Castilla y José Pernet.

Este volumen es el último de las recopilaciones de los avances del trabajo realizado por los grupos de investigación durante cerca de ocho meses, con los cuales la Unidad de Evaluación buscó sustentar la labor evaluativa que le corresponde al IDEP en el concierto educativo del Distrito Capital.

Desde la presentación pública de informes realizada en el mes de Abril, y en la que expusieron resultados "Conceptos y enfoques de la evaluación educativa y pedagógica", "El estado del arte de las investigaciones y estudios de evaluación del aprendizaje entre 1987-97" y, "Estudio corto del PEI", hasta el momento se realizaron, específicamente en el mes de mayo, dos reuniones de trabajo en las que se escucharon y se discutieron aspectos relacionados con los desarrollos y desafíos que tenían los proyectos del Sistema Territorial de Evaluación y el de la "Función de los indicadores de logro". Sobre esas dos reuniones no se presentan actas dada la cercanía de sus exposiciones finales, las cuales están previstas para este mes de junio y la finalización de este tipo de reuniones de trabajo.

En los cuatro volúmenes recoge material importante para el diseño y construcción de instrumentos y estrategias de seguimiento; así como, el acercamiento a la definición de indicadores de gestión de la investigación educativa. Correspondería ahora, adelantar el trabajo de análisis y revisión del material recopilado para la generación de tales productos, habiéndose garantizado hasta el momento, la formalidad de la interventoría que se exige en la función pública.

Para cerrar, es indispensable resaltar la importancia que alcanzó entre los participantes este tipo de seminario, que paralelamente al desarrollo de las investigaciones sirvió para asegurar su calidad, para integrar y potenciar a sus componentes, para mantener informado al IDEP de sus aconteceres y por evidenciar una forma de trabajo favorable para la conformación de comunidad académica. A todos gracias.

Tabla de contenido

Presentación

La evaluación se construye en la práctica pedagógica

El sentido de las normas sobre evaluación

Constantes y contrastes: norma y posiciones de los docentes

La evaluación masiva, ¿detección o producción de la realidad educativa?

Paradigmas subyacentes en las posiciones de la norma y de los docentes

Bibliografía

PRESENTACIÓN

Hasta el momento, hemos entregado un informe de actividades y dos informes escritos; así mismo, hemos hecho dos socializaciones: del proyecto y del segundo informe.

La investigación ha sido desarrollada en interacción con docentes de la Localidad de Engativá, del Distrito Capital (inicialmente hicimos unas sesiones con docentes de Fontibón, pero se prestó más para el trabajo continuar en la otra localidad). Las reflexiones presentadas en este informe, dan cuenta de una gran parte de los aspectos que ha sido el objeto de nuestra mirada:

- la evaluación en la norma y en las publicaciones oficiales sobre el tema. El análisis exhaustivo de dichos documentos nos han llevado a reflexiones acerca de la norma y su relación con la práctica llevada a cabo bajo su supuesto cobijo. Estos documentos han sido discutidos con los docentes y dichas discusiones han dado pauta para las reelaboraciones hechas en el mismo.

- documentos (incluyendo videos), que se han producido acerca de la evaluación escolar y que han tenido como fin convertirse en modelos, fórmulas de acción frente a la evaluación. Los docentes con los que hemos discutido el proyecto, informan que existen personas y empresas encargadas de brindar soluciones a la evaluación en la institución (fenómeno que también responde a la petición de las instituciones, de instrumentos para llevar a cabo su evaluación, así como de modelos para su ejecución).

- discusiones generadas en las instituciones alrededor del tema de la evaluación. Se han desarrollado reuniones con docentes en diferentes instituciones, no sólo alrededor de la propuesta de investigación, sino también de la dinámica que se desarrolla en las instituciones frente al tema. De ello se extracta, entre otros, la idea de la existencia de algunos consolidados en la práctica evaluativa y el análisis de la evaluación desde una perspectiva de proceso que le han dado un carácter de una evaluación cada vez más especializada que el docente ha asumido como tarea.

- entrevistas y filmaciones de clase que han sido vistas, analizadas y discutidas con los docentes participantes del trabajo.

Las discusiones con los docentes y directivos docentes han permitido atender al objetivo de "Dar cuenta de la evaluación como un campo de tensiones, ya que las perspectivas en juego producen diversas evaluaciones cuyas especificidades no neces-

riamente son solidarias”. Por un lado, de las situaciones que se generan en las instituciones (*discusiones eternas que no llegan a nada*) y que son producidas por los mismos agentes que intervienen en ellas; y por otro, de las relaciones que se establecen con la norma y los documentos oficiales.

Por su parte, el análisis de los documentos oficiales y su puesta en juego en diferentes contextos, responden al objetivo de: “Analizar la textura interna de algunos documentos oficiales sobre evaluación, en la perspectiva de desglosar sus voces, de entender cómo se relacionan con las condiciones y expectativas específicas en la que se insertan, y cómo inciden en ellas”. Este elemento, al ser uno de los aspectos que se ha constituido no sólo en uno de los principales ejes de trabajo con los docentes, sino de discusión alrededor de la labor evaluativa en las instituciones, ha logrado constituirse en clave para la consecución de los demás objetivos.

El trabajo con los docentes ha generado, entre otros: proyectos de investigación, de docentes, abordando el tema de la evaluación; espacios de análisis y discusión del tema, teniendo como referentes los marcos: estatal, institucional y de aula; discusiones alrededor de la mirada del docente y del equipo de apoyo pedagógico en las instituciones, frente a la evaluación y promoción de los niños; reflexiones ante la supuesta mirada externa y objetiva del docente en la evaluación.

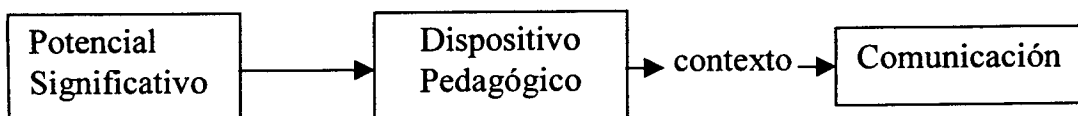
LA EVALUACIÓN SE CONSTRUYE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La pregunta alrededor de la Construcción social de la evaluación escolar, parte de considerar que es la mirada del hombre la que le permite a su mundo ser, ser en acomodo a las concepciones que sólo no puede fabricar sino que, inmerso como está en la sociedad, las cosas tiene un valor que es tejido, fabricado por la sociedad.

Al decir que la construcción de la mirada que hacemos sobre el mundo que nos rodea es social, se plantea que estamos atravesados por una forma de ser que puede mantenerse más o menos constante o estable, estamos históricamente determinados y, en consecuencia de ello, actuamos. Entendiéndolo así, parecería absurdo hablar de formas de comunicación diversas; sin embargo, no puede perderse de vista de que la comunicación se produce en diferentes contextos, elemento que permite entender los cambios en las reglas que se ponen en juego. Se puede decir aquí, que los contextos permiten lo variable.

Se tratarán de desarrollar, con la ayuda de Bernstein, las ideas planteadas hasta el momento, ubicándolas dentro de la pedagogía y tratando de centrar la mirada en lo que es el objeto de la presente investigación (la evaluación).

Para iniciar, es importante tener en cuenta tres elementos, alrededor de los cuales gira el presente discurso: Primero, el *Potencial Significativo pedagógico*, que según palabras de Bernstein (1994:184), se refiere al discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica en un momento; segundo, el *Dispositivo Pedagógico* entendido como un sistema que tiene reglas internas que regulan la comunicación pedagógica que él mismo hace posible; y tercero, *la comunicación pedagógica* que es lo que se transporta y tiene reglas contextuales que pueden variar. Miremos:

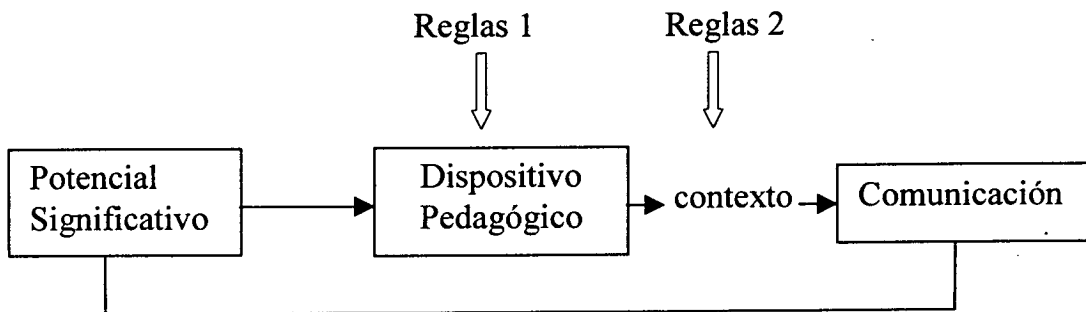


1. El potencial significativo pedagógico, se refiere a la *latencia* de un contenido que puede adquirir la forma pedagógica en el momento que se requiera. Por ejemplo: La lectura y la escritura, colocarse los zapatos, son objetos susceptibles de adquirir forma pedagógica.
2. Adquiere forma pedagógica cuando el discurso que se juega para hacerlo, sugiere la elaboración de una serie de elementos, formas, mediante las cuales se hace po-

sible el evento; o sea, cuando existe la intencionalidad de ser transmitido. En este momento ya estamos hablando de un dispositivo pedagógico que actúa: primero, como un regulador de la comunicación pedagógica, es el portador de la información pedagógica que posteriormente se pondrá en juego; segundo, las reglas que lo soportan son relativamente estables, podríamos decir que se han consolidado, han adquirido una forma casi inobjetable (esta idea se amplía posteriormente); y tercero, es el regulador de la comunicación pedagógica.

- 3. La comunicación pedagógica, por su parte, no es estable, no adquiere una forma única, es susceptible de cambiarse, precisamente porque no tiene un contexto único en el cual representarse. Y, esto hace posible que varíe las reglas.

Miremos el cuadro nuevamente:



Retomemos el ejemplo de la lectura y escritura: se ha dicho, hasta aquí, que la lectura y la escritura, en sí, son elementos susceptibles de adquirir una forma pedagógica (Potencial significativo pedagógico); la intencionalidad (consciente o no) alrededor de la enseñanza de la lectura y escritura es ya adquirir una forma pedagógica (Dispositivo pedagógico); y las diferentes formas por las que pasa para ser enseñado, en los diferentes contextos, es la forma de ponerse en juego entre los sujetos (comunicación).

Así, es posible que alguien enseñe a leer y a escribir hacia los seis años de edad, porque considera que el niño está preparado a nivel psicomotriz para iniciar este aprendizaje; otro, quizá, considere que el niño se ha familiarizado a muy temprana edad con la lectura y la escritura y su plan será consecuente con la idea de que el medio proporciona al niño las herramientas necesarias para aprender a temprana edad.

Tomemos otro ejemplo: "la lluvia" es un potencial significativo pedagógico, está en latencia; si alguien nos pregunta (puede ser un niño) ¿por qué llueve? Ese potencial se pone en juego para colocarlo en términos pedagógicos; es decir, adquiere la in-

tencionalidad de ser transmitido, estamos hablando entonces de un dispositivo pedagógico; y, por último, se pone en juego la comunicación, es decir, las formas, como dicha información es transmitida y adquirida. Ya hemos dicho, que en la comunicación se juegan unas reglas que pueden variar de acuerdo al contexto.

Cabe aquí preguntarse: ¿quién es el portador del potencial pedagógico?, me atrevería a decir que el portador es alguien que ha interiorizado una verdad, a aprendido algo, de manera tal que no necesita pensar en ella, por que es parte de su cotidianidad. Otros ejemplos que ilustran esto sería: ponerse los zapatos, hacer algún tipo de aseo personal, sonarse la nariz, leer y escribir, entre otros.

Es importante desarrollar aún más el cuadro presentado hasta el momento centrando la atención en el dispositivo pedagógico, que es en dónde se forma, se construyen las reglas de evaluación.

Dispositivo Pedagógico

Una de las características del dispositivo pedagógico, que ya se ha mencionado, se refiere a la relativa estabilidad de las reglas que lo conforman y a esta estabilidad le he dado el carácter de “consolidado” que consiste en considerar como ciertos algunos elementos de la realidad en que vivimos, aceptarlos como verdad. En sí, han adquirido una forma tal que no logramos pensarlos de otra manera, han adquirido una forma inobjetable¹.

De ahí que la base, digamos el núcleo de lo que consideráramos como verdades, permanece ahí, sin mayores modificaciones y pese a que se pueda variar la forma de ser transmitido, de que exista un espacio comunicativo que le da carácter, en apariencia, diferente, se llega a la base que permanece casi inmóvil en el dispositivo pedagógico.

Relacionemos algunos ejemplos de esos consolidados en la pedagogía, que se han observado en la población objeto de investigación:

La necesidad de la existencia de una persona que posee cierta ventaja sobre	<i>Docente</i> <i>Profesor</i>
-----------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------

¹ Desrosières (1993:20) dice que “consolidar algo quiere decir darle la habilidad de durar, de ser transmitido de mano en mano y de resistir posibles deformaciones”.

<p>las personas que están a su cargo. Existen personas que conocen algo que nosotros aún no conocemos y está en ella la función de actuar sobre nosotros para adquirir ese conocimiento.</p>	<p><i>Dinamizador Director Colaborador Orientador</i></p>
<p>Hay que evitar la subjetividad y delimitar claramente el objeto de estudio. En otras palabras al niño hay que dejarlo hacer muchas cosas pero hay que guiarle para que llegue al punto que consideramos es el objeto de estudio, incluso con los resultados que consideramos debe tener. En ese sentido se postula un sujeto terminado, que aprehende un objeto terminado, con ayuda, también de un instrumento terminado.</p>	<p><i>Tratamos de seguir unos objetivos que vienen dados por el Ministerio, la Secretaría, o la Institución. Ya vienen por áreas, por asignaturas, por unidades de trabajo, por temas. El maestro es un dinamizador que permite que los niños construyan el conocimiento, claro está sabiendo hacia a dónde va. Yo les dicto a los alumnos los objetivos de cada unidad, los logros, y con ellos consulto los indicadores de logro.</i></p>
<p>Dónde hubo aplicación del método, es esperable que haya habido hallazgo, conocimiento. La discusión alrededor del método de trabajo no se centra en su necesidad o no, esto es inobjetable, se centra en su mayor o menor efecto.</p>	<p><i>Se trabaja con los alumnos teniendo en cuenta los objetivos propuestos, esperando un cambio de actitud. Cuando el joven está recibiendo alguna instrucción, alguna información, es esperable que mejore cada día.</i></p>
<p>Es necesaria madurez bio-psico-social para adquirir conocimiento. Se tiene un parámetro, al menos aproximado, de edad, en la que se considera el niño debe estar en determinado grado.</p>	<p><i>Hay que pasar por unos niveles para llegar a otros, por ejemplo yo no puedo enseñar multiplicación si el niño no sabe sumar. Al niño hay que tenerle en cuenta la madurez para ver si es capaz de hacer ciertas cosas.</i></p>
<p>Es necesario tener en cuenta el ritmo de aprendizaje. Donde se concibe</p>	<p><i>No todos los niños aprenden de la misma manera, entonces unos van más lentos, pero va a llegar el momento en que despegan, en que van a nivelarse con los demás niños.</i></p>
<p>Ante la manifestación de dificultad para entender lo expuesto, el docente usa</p>	<p><i>Cuando les pregunto sobre el tema, me doy cuenta que los niños tienen muchos</i></p>

<p>como recurso la repetición, casi textual, del tema.</p>	<p><i>problemas y entonces, me toca volver a trabajar sobre eso, volverles a explicar lo mismo.</i></p>
<p>El aprendizaje es un proceso. Se entiende que la realidad evolucionaría en un sentido ascendente, de menor a mayor. Y en ese mismo sentido algunas instituciones logran determinar cuál es el punto de partida y el punto de llegada.</p>	<p><i>La educación es un proceso, en él los niños poco a poco, se van nivelando. El proceso de aprendizaje lo concebimos acá como una serie de etapas que en el aula o en cualquier sitio de la institución, el maestro realiza con un grupo de estudiantes. La educación tiene un proceso cíclico, se estudia, luego ve y se avanza y según lo que resulte se sigue o se devuelve.</i></p>
<p>Los avances se determinan por indicios observables y verificables. Se busca que sea confiable y en ese sentido comparable, por tanto se hace necesario estandarizar los instrumentos para su observación.</p>	<p><i>Se le hace (al niño) un dictado y el niño no lo escribe, eso es un indicio de que no sabe escribir o que pasa algo para que no escriba. Para saber si el niño aprendió o no ciertos conocimientos, nociones o actividades, se hace por medio de preguntas, mediante trabajos escritos. Al finalizar el periodo, el docente registra si cada indicador fue alcanzado o no, el docente durante el periodo puede observar y verificar si el niño adquirió lo que se propuso.</i></p>
<p>Es innegable la necesidad de apoyo pedagógico. Llámense terapeuta, orientadoras, psicólogos, médicos, psiquiatras. etc.</p>	<p><i>Los niños que no rinden necesariamente tienen que ser enviados para un tratamiento especial. Cuando un niño se me sale de las manos, lo mando a donde la orientadora para que me diga lo que hay que hacer o que le haga un tratamiento. Llegan (los niños) a donde el psicólogo con una mirada sobre el error, y uno dice ¿pero qué está haciendo mal el niño?</i></p>

<p>Cada docente es poseedor de una verdad que pone en juego para observar a sus alumnos. Es desde la mirada que tiene el maestro, desde lo que históricamente lo constituye, desde donde puede actuar frente a su hacer educativo.</p>	<p><i>Yo paso al niño al grado siguiente, porque considero que sabe leer y escribir o más o menos hace lo que corresponde al grado, pero la compañera del grado siguiente considera que no debería pasar.</i></p>
<p>Se postula un sujeto terminado, que aprehende un objeto terminado, con ayuda de un instrumento también terminado. Los sujetos se consideran espectadores del mundo, no parte de esa construcción de mundo.</p>	<p><i>Cuando se trabaja se puede ver cuando uno completa un ciclo de trabajo y puede pasar a otro ciclo.</i></p> <p><i>Todas las reuniones son lo mismo, se hablan cosas muy bonitas y nunca se llega a nada.</i></p>

Para Bernstein, el dispositivo Pedagógico posee unos ordenamientos internos que permiten la producción, reproducción y transformación de la cultura. Estos elementos están señalados como “reglas” que pueden ser: distributivas, de recontextualización y de evaluación. Describamos brevemente las dos primeras para pasar a las reglas de evaluación que es donde se pretende centrar la atención.

Las reglas distributivas “regulan la relación existente entre el poder, grupos sociales, formas de consciencia y práctica”. Aquí se ponen en juego las diferentes ideologías, así, juegan un papel importante las ideologías dominantes.

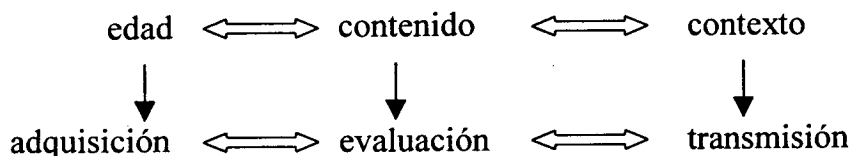
Las reglas de recontextualización, son reglas de regulación también, pero se encargan del discurso pedagógico específico, que en sí no tiene un asidero propio, no existe un discurso proveniente de él mismo, más bien se convierte en el eje mediante el cual puede hacerse posible la relación de otros discursos dentro de la comunicación (transmisión y adquisición).

Es interesante tener en cuenta dos palabras con las que Bernstein describe la transición de un discurso a otro o esa recontextualización, se refiere a descolocar y colocar los discursos. Se descoloca porque existe algo ya con una forma, digamos una verdad, un discurso original que sería incomprendible o más bien que no correspondería a la verdad construida en la cultura y finalmente se coloca en una práctica imaginaria, construida, una nueva verdad que no tiene que ver con el discurso original.

Las reglas de evaluación

Estas reglas pertenecen al último nivel de jerarquía entre las tres reglas consideradas por Bernstein de tal manera que las reglas evaluativas son reguladas por las reglas de recontextualización que a su vez son reguladas por las reglas distributivas.

Así la evaluación se construye en la práctica pedagógica. Miremos algunos elementos que Bernstein considera primordial tener en cuenta para poder hablar de la evaluación: El primero, es la transformación que se ha hecho del tiempo en edades, que corresponden a la posibilidad de adquisición del contenido; el segundo, es la relación de las edades con los contenidos y éstos se transforman en evaluación continua; y el tercero, es la forma como las dos primeras se juegan dentro de un contexto, contexto que se transforma en la transmisión de los contenidos.



Ahora bien, esa evaluación que se encuentra en el dispositivo pedagógico ha ido adquiriendo formas diversas, se ha ido construyendo alrededor de los elementos que constituyen ese dispositivo. Una de las formas que priman, de la evaluación, consiste en la atención cada vez más especializada, sobre el contenido a evaluar y los aspectos que lo rodean, al parecer existe la necesidad cada vez más apremiante de mantenerse en alerta permanente, de manera tal que se ha producido una “vigilia permanente para la evaluación”. Es de aclarar que no sólo se produce por parte del docente la necesidad de convertirse en el vigía de los elementos que pueden llevar al error, sino que el alumno concilia con esa mirada solicitando una atención, cada vez más especializada a su vida, para que lo puedan evaluar, digamos: “evaluarlo de manera más justa”.

Vigilia Evaluativa

Las culpas de los fracasos en educación, han sido atribuidos, en su momento, a diferentes elementos de lo pedagógico, ya hace algún tiempo la culpa se ha concentrado

en la evaluación, así aparece la promoción automática, posteriormente la promoción flexible y sin perder de vista éstas, se habla de evaluación por logros.

Uno de los elementos que se han ido consolidando es lo que he dado a llamar como “la vigilia evaluativa”, que consiste en la atención, cada vez más especializada, a elementos que se tienen que evaluar.

Cabe aclarar que todas esas formas de evaluación se han ido especializando en la vigilancia de todos y cada uno de los aspectos que se piensa pueden influir en la evaluación. Así ya no sólo se evalúa conocimientos de manera direccional y “objetiva” sino que se han introducido aspectos de diferente índole, Inicialmente se podría partir de dos preguntas: la primera que tiene que ver con el qué observar; y, la segunda, que se refiere a qué tener en cuenta para observar. (la clasificación que se hace, tiene que ver con los enunciados de los docentes. La intención, hasta el momento no ha sido categorizar los enunciados fuera de los dos elementos ya mencionados)

¿Qué observan los docentes en los alumnos?

Las relaciones con los demás,
la interacción con sus compañeros, con los maestros, con sus padres,
el desarrollo de hábitos: cómo saluda y se despide, el trato con los compañeros,
sentimientos,
la apropiación de pertenencia en la escuela,
aspectos: académicos, socio-afectivos, motriz y lenguaje,
el desarrollo intelectual y del pensamiento lógico,
el desarrollo físico, y psicomotriz,
la lectura y la escritura,
la habilidad para resolver problemas,
uso, manejo y cuidado del material a su disposición,
la participación,
la atención
la memoria
la capacidad de abstracción
si es autónomo y creativo,

¿Qué tienen en cuenta los docentes cuando observan a los alumnos?

Si disfrutan lo que están haciendo,
el estrato socio económico
la situación en el hogar

la conformación de la familia,
los centros de interés
el ritmo de aprendizaje

Ahora bien, es que se tome a la evaluación desde lo que tiene que verse en el docente, o en el niño, la idea que se ha fortalecido es la de la evaluación integral, que no incluye, solamente, los elementos anteriores sino también la manera como las áreas pueden servirse entre sí, algunos testimonios de los docentes que dan cuenta de ello son:

- ⇒ Es que todos debemos ponernos de acuerdo para ver cómo aprovechamos, por ejemplo, las matemáticas en las demás áreas.
- ⇒ Si cada quién trabaja por su lado, entonces el niño no va a saber cómo integrarlas.
- ⇒ Los docentes somos como islas que no tenemos contacto con las demás.

En pocas palabras, se ha ampliado la cobertura de lo que se va a evaluar, se está manteniendo una vigilia permanente de lo evaluativo. Se mantiene en la mira cualquier indicio que pueda dar cuenta de los por qué el niño no aprende en consecuencia con lo que los docentes, las instituciones, los padres de familia, etc., consideran es aprender.

EL SENTIDO DE LAS NORMAS SOBRE EVALUACIÓN

Introducción

En algunos enunciados de los docentes con los que se ha hecho la investigación, la normatividad sobre educación aparece como un conjunto solidario, consistente. Otra posición, que sólo en apariencia es contraria a la anterior, denuncia que el cambio permanente en la norma impide irse adaptando a ella que, en consecuencia, la normatividad tendría la forma de un desorden. En ambos casos, la relación con la norma aparece bajo la idea de “cumplir”, de “obedecer”. Esta actitud, con sus concomitantes “urgencias” en el ámbito educativo, ha implicado que los docentes, entre otras cosas,

- pidan efectiva divulgación y capacitación en relación con las novedades legislativas en materia educativa;
- exijan a los funcionarios la “solución” a los problemas que afrontan las instituciones ante las normas nuevas (y no es raro que los funcionarios se crean ese papel y traten de llevarlo a cabo);
- pidan a los “expertos” o bien que les digan cómo deben ejecutarse los lineamientos de las normas nuevas; o, directamente, que lo hagan; y
- busquen formatos cuyo llenado equivalga a llevar a cabo satisfactoriamente el compromiso que, supuestamente, nos impone la norma.

En consecuencia, consideran

- “buenas” las medidas oficiales que se orientan a divulgar las nuevas normas y a “capacitar” a los docentes y a los directivos docentes en su aplicación.
- “dignos de atención”, “concretos” y hasta “buenos” a los expertos y a los documentos orientados a satisfacer estas demandas (pensamos que no pueden satisfacerlas y que otra cosa se produce, pero por lo menos lo que enuncian parece dirigirse en esa dirección);
- “indiferentes”, “abstractos”, “inaplicables” y hasta “malos”, a los expertos y a los documentos que no están orientados a satisfacer dichas demandas;

- “productivas” las reuniones en las que se apunta en esa dirección, e “improductivas” (habladera de “carreta”) las reuniones que buscan poner en duda los presupuestos de esa forma de procedimiento.

En tal sentido, los docentes plantean la idea de estar al tanto de la última norma para cumplir y no ser sancionados, o, incluso para cumplir y, con ello, mejorar la calidad de la educación (cuando creen en la bondad de la norma y/o de quien la enuncia). Es por ello que, pese a que que mantuvo tan ocupado al país, ya la discusión sobre la Constitución Política de Colombia, 1991 pasó de moda; de la misma manera, pese a que no parábamos de hablar de la nueva ley durante su redacción y durante el período anterior a su reglamentación, ahora prestamos atención a la Ley General de Educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994) solamente en relación con asuntos en relación con los cuales no se hayan expedido normas reglamentarias; y, así mismo, pese a que el Decreto 1860 de 1994 («Por el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales») causara inmensa curiosidad en el gremio y afán de algunos sectores por incidir en su contenido, ahora resulta interesante sólo si estamos preocupados por algo que no esté “más reglamentado”.

Por todo esto, lo que aparece como importante hoy es la última norma: la resolución 2343 de 1996 («Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal»), sitio en el que está el asunto de los “indicadores de logro”, que es nada menos que la última orden en relación con contenidos y evaluación, componentes fundamentales de la educación (en Bernstein, serían dos tercios del discurso pedagógico en la escuela).

Parece una carrera en la que no miramos hacia las etapas atravesadas, cuando posiblemente la anterior es el contexto de la que sigue (de pronto mirar hacia atrás nos impida sacar del infierno nuestro objeto de amor, como a Orfeo). Claro que, en realidad, la figura no sería la de una carrera; ese tipo de devenir en la escuela se parece más a la idea de irse metiendo en algo cada vez más pequeño —tal como en la idea de la matrioshka rusa—, encerrándose cada vez más, mientras se cree avanzar.

Tal vez la normatividad sobre educación aparece para algunos como un conjunto solidario porque conciben la génesis de la ley como un proceso que viene de una autoridad provista de rigor, consistencia e intereses explícitos y transparentes. O tal vez sea al contrario: la fe en una figura incontrovertible que dicta lo que es obligatorio hacer, figura cuyos deseos (en el sentido de qué se propone) no se está interesado en interrogar —pues basta con lo que esa autoridad diga que quiere—, nos hace creer que de su boca sólo surgen enunciados en todo consistentes. Esto rige no sólo pa-

ra los que ven en la norma el parámetro a seguir, sino también para los que ven en la ley la materialización, punto por punto, de unos intereses amenazadores, pues igualmente tienen fe en que allí hay consistencia y que los destinos de la educación serán negativos como efecto de esa norma amenazadora.

El hecho de identificar otra génesis de la norma, posiciona a algunos de manera alternativa ante este panorama. La ley no provendría necesariamente de una voz: en el caso de la Ley General de Educación que rige en Colombia, sabemos que confluyeron muchas voces; no solamente en el sentido en que cada uno es una multitud, sino en el sentido más lato de que hay infinidad de intereses en el país y que, de cierta manera, algunos de ellos presionaron para hacerse presentes en la norma, y lo lograron de forma desigual, de acuerdo con la fuerza que podían imprimir a sus posiciones a la hora de “negociar”, o de acuerdo con el grado de arraigo que tenían en quienes “negociaban”.

Que no haya, a propósito de esto, la ilusión de que para “mejorar” la redacción de la ley (o, en general, para tener una política educativa coherente), habría que encomendarla a una sola persona, a una sola voz. No, porque,

- de un lado, si una norma es redactada por una sola persona, tendremos un discurso igualmente lleno de estratos; posiblemente con algunas diferencias frente a los existentes en una ley como la 115, pero con el sello de los procesos sociales que se convierten en condiciones de posibilidad de los enunciados;
- y, de otro lado, en el supuesto de tener una norma absolutamente consistente, todavía faltaría el paso en el que el usuario introduce su interpretación. En consecuencia, la actitud frente a la norma según la cual tenemos unas obligaciones, es una su-posición pues, en realidad, siempre media la posición de los sujetos históricamente determinados.

Paradójicamente es este proceso el que nos devuelve una norma que actúa efectivamente: una condición social de posibilidad de los enunciados que los estratifica y que se materializa en la posición de sujetos históricamente determinados; esto convierte la condición en algo aparentemente natural (la expresión “deber ser” reina en los discursos de los docentes) y la posición subjetiva en una supuesta implicación.

Un ejemplo: la enseñanza religiosa

Un caso que evidencia lo que se viene planteando —sin ser por ello paradigmático— es el asunto de la religión en la escuela colombiana, después de la Ley general

de educación. Cuando la Constitución de 1991 estableció, mediante el artículo 19², que todas las creencias adquirirían igualdad de derechos, se produjo un problema, pues la educación en Colombia ha estado —y está, en gran medida— implementada por unas comunidades religiosas, no por todas. De manera que aquéllas no veían con buenos ojos que se les quitara un “privilegio” que se habían “ganado” por haber estado ligadas tradicionalmente al campo educativo.

Una aclaración: traer a cuento la Constitución no es caer en el error denunciado, y entonces asignarle neutralidad, rigor y coherencia, y ponerla como parámetro de decisión. Ella puede ser analizada en la misma forma y, en consecuencia, encontraremos que también ella está poblada de voces. Aquí la tomamos como un referente a partir del cual se da comienzo a una argumentación. El hecho de que los intereses no se detienen ante la norma, queda claro cuando vemos que un Decreto puede derogarse por contradecir una Ley; que una Ley puede ser declarada inconstitucional; y que la Constitución no sólo puede ser reformada³, sino que puede ser hecha, que un movimiento político puede crear nuevas condiciones legales para vivir en una sociedad específica; es decir, dichas condiciones realizan proyectos ético-políticos, más allá de las condiciones legales existentes. Y siempre tiene que haber intereses, encarnados en sujetos y grupos específicos, que se movilizan en pro de esas derogatorias, de esas reformas, de esas condiciones.

Quien entiende las cosas así, hace prevalecer la norma de mayor jerarquía: defiende los derechos constitucionales, en función de un proyecto ético (a nadie se le puede obligar a estar de acuerdo con la pena de muerte, independientemente de que la Constitución de su país la establezca); defiende la Ley en cuanto posibilite llevar a cabo tal proyecto (y si no, por ejemplo, busca que se produzca esa legislación); defiende la reglamentación, en la medida en que instrumentaliza esa posibilidad, etc. Quien hace valer sus derechos, crea las formas organizativas necesarias, sin necesidad de esperar a que una norma las establezca.

Que los intereses no se detienen ni ante la Norma de Normas, también queda claro cuando verificamos que la Iglesia quiso establecer un pleito legal en el sentido de que el Concordato, por ser un convenio internacional, estaba por encima de la Constitución colombiana...

² «Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva. Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la Ley»

³ Artículo 374. «La Constitución Política podrá ser reformada por el Congreso, por una Asamblea Constituyente o por el pueblo mediante referendo».

La Asamblea Nacional Constituyente fue convocada con el trasfondo de una desigualdad en las formas organizativas propias de los distintos sectores en pugna de nuestra sociedad. Por eso no hay formas para hacer realidad algunos derechos enunciados allí. En este sentido, cuando alguien se pregunta «¿cómo hago para cumplir con las normas?», de alguna manera testimonia que no está buscando posibilidades para ejercer sus derechos, ni posibilidades para legitimar derechos, con lo que puede inferirse que la institución educativa no se vive como una forma organizativa política.

No necesariamente hay consistencia literal y continuidad lógica entre la Constitución, la Ley 115/94 y las normas reglamentarias:

- la Constitución es un documento donde se expresan, desigualmente, algunas fuerzas políticas colombianas: «constituyentes coaccionados o sobornados, con algunas excepciones, ignorantes la mayor parte de las más elementales nociones del Derecho Público, se enredaron en una puja de transacciones en la que insolidarias corrientes liberales, grupúsculos conservadores, guerrilleros arrepentidos, evangelistas mesiánicos, indígenas encandilados, comunistas vergonzantes, todos y cada uno, sin excepción, queriendo dejar la huella de una iniciativa, de una enmienda, de un artículo o pedazo de artículo, de un inciso, terminaron por armar lo que no sin razón puede llamarse la “Constitución del Cambalache”» (Noriega, 1998:33);
- la Ley 115 es una colcha de retazos donde se expresan, desigualmente, diversos intereses, a propósito de lo educativo;
- y la reglamentación está inscrita en afanes que no siempre respetan las especificidades pedagógicas y académicas de las instituciones ni, incluso, de la misma norma, pues siempre quedará un resto de intereses no tramitado que busca colarse en algún momento del ejercicio legislativo (y, por supuesto del ejercicio de la política, educativa, en nuestro caso).

Pasemos al ejemplo. La disposición constitucional que promulga una igualdad entre los credos, por supuesto, no apareció sin que la hubiera precedido una lucha encarnizada que también ha dejado huellas en el texto. Basta citar el hecho de que la Carta Magna, finalmente, termina invocando la protección de Dios:

Preámbulo: El pueblo de Colombia, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz [...] promulga la siguiente Constitución Política de Colombia).

Esto, por supuesto, no es un ejemplo de respeto a la diversidad de credos que la misma Constitución quiere establecer, pues “Dios” es *una* divinidad (entre la infinidad de divinidades propuesta), de *uno* de los credos (entre la infinidad de credos existente). Pero, insistimos, no se trata de mostrar ese tipo de contradicciones, sino más bien de señalar que constituyen estratos discursivos que pueden ser interpretados como huellas de una historia conflictiva de la norma.

El artículo 68 de la Constitución establece que «En los establecimientos del Estado, ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa». Por su parte, la Ley General de educación hace el siguiente listado de áreas obligatorias y fundamentales:

Artículo 23. [...]

- 1. *Ciencias naturales y educación ambiental.*
- 2. *Ciencias sociales, historia, geografía, Constitución política y democracia.*
- 3. *Educación artística.*
- 4. *Educación ética y en valores humanos.*
- 5. *Educación física, recreación y deportes.*
- 6. *Educación religiosa.*
- 7. *Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.*
- 8. *Matemáticas.*
- 9. *Tecnología e informática.),*

Como puede verse, entre las áreas obligatorias y fundamentales está la educación religiosa. Pasemos por alto la discusión de si las áreas que menciona el artículo 23 son obligatorias *porque* son fundamentales, donde la obligatoriedad viene de una decisión en relación con la formación de los individuos (y, en consecuencia, el orden más acorde con ello sería: “fundamentales y obligatorias”); o son obligatorias y fundamentales, donde la obligatoriedad es arbitraria y lo fundamental es una coincidencia providencial con dicha obligatoriedad.

En este caso podemos ver un conflicto, más allá de la contradicción de decir que nadie puede ser obligado a recibir educación religiosa, y, por otro lado, decir que la educación religiosa es un área obligatoria: las comunidades religiosas tradicionalmente vinculadas con el campo educativo se manifestaron en las calles, presionaron en los niveles que les son accesibles, apelaron a las huellas que juzgan que han podido dejar en la “cultura” y al compromiso que, en tal sentido, adquieren los “representantes” del pueblo.

Las huellas de esto están en la letra de la norma: el párrafo del mismo artículo de la Ley General de Educación se excusa explícitamente:

Artículo 23 (Parágrafo). La educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla.

Es un dicho popular que aclaración no pedida, declaración manifiesta. La aclaración, llamada en este caso “parágrafo”, se da a sabiendas de que hay algo que no funciona en lo que se está proponiendo, de que hay algo por lo que se ha estado peleando; en caso contrario, ¿a qué haría falta la aclaración? Sería muy engorrosa una ley en la que a cada instante se estuviera aclarando la forma como ella se inscribe en la normatividad existente; eso es algo que se presupone, aunque nuestra legislación a veces linda con lo engorroso. Aquello que el parágrafo dice que se va a “observar” — es fácil verlo, está renglón de por medio— no habla de todos los establecimientos educativos, como sí el texto que lo está imponiendo y que usa la Constitución para legitimarse y, al mismo tiempo, contradecirla. Algunas tutelas prueban que una intención, distinta a la que el parágrafo menciona, se está materializando en la escuela: hasta 1996, de una centena de tutelas en educación revisadas por la Corte Constitucional, 4 hacían referencia al tema... y no todas las personas a las que se les irrespetaba este derecho lo tutelaban.

Mientras la Constitución, en su artículo 19, dice garantizar la libertad de cultos, el artículo 24 de la Ley General de Educación dice que «Se garantiza el derecho a recibir educación religiosa»:

Artículo 24. Se garantiza el derecho a recibir educación religiosa; los establecimientos educativos la establecerán sin perjuicio de las garantías constitucionales de libertad de conciencia, libertad de cultos y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, así como del precepto constitucional según el cual en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa.

En todo caso, la educación religiosa se impartirá de acuerdo con lo establecido en la ley estatutaria que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos.

Pero, ¿en qué momento la Constitución habló de derecho a *recibir* educación religiosa? Ella habla es de derecho a *profesar*, que es otra cosa. Queda establecido, no importa que sea una contradicción, que el Estado está *obligado* a dar educación religiosa, y como el mismo artículo de la ley 115 establece que los padres tienen derecho a «escoger el tipo de educación para sus hijos menores», entonces el que no comparta el culto religioso impartido en determinada institución educativa, sencillamente no se lo recibe; que se vaya a donde le guste: se lo discrimina “legalmente”.

Es extraño: los padres demandan la educación de una institución educativa —posiblemente atraídos por la especificidad de la formación que imparte—, y la institución rechaza al aspirante porque no comparte la inclinación en *uno* de los aspectos en los que ella forma; ¿rechazaría igualmente a un aspirante porque en su familia se difiere en la concepción sobre la naturaleza ondulatoria de la materia, o sobre el concepto de “cultura” que se maneja en la asignatura de ciencias sociales?

Se recuerda, o se establece, un derecho para llevar a cabo un interés unilateral y, en consecuencia, se coarta una posibilidad del que recibe ese “derecho”. No importa que la misma Constitución⁴ diga que ninguna persona será objeto de discriminación (sexual, racial, de origen, lingüística, religiosa, de opinión), pues se aplica un procedimiento según el cual la misma persona parece ser la que se discrimina, por pensar distinto. Son los riesgos del mercado libre.

Una vez ganado ese espacio, se pueden dar otros pasos. Así,

- de un lado, el artículo 92 de la ley 115, que habla de la formación del educando, establece, como uno de los valores que la educación debe formar, los valores *religiosos*; y los pone como condición para realizar una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país. Toda persona puede negarse a aceptar esta posición de la religión, pues la ley 133 de 1994 («Por la cual se desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos») dice que podemos profesar cualquier religión, o *no profesar ninguna*⁵; sin embargo, está dicho de tal manera el artículo 92 de la ley 115 que negarse a aceptar esta posición de la religión haría parecer a la persona como antisocial (pues los religiosos serían parte de los valores que posibilitan nuestro desarrollo socioeconómico) e inhumana (pues los religiosos formarían parte de los valores humanos).
- de otro lado, los artículos 166 y 167 de la ley 115 colocan, como uno de los participantes en los Foros educativos departamentales y nacional, «un representante de la iglesia», como si sólo hubiera una...

⁴ «Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica».

⁵ «Artículo 6. La libertad religiosa y de cultos garantizada por la Constitución comprende [...] entre otros, los derechos de toda persona: a) De profesar las creencias religiosas que libremente elija o no profesar ninguna; cambiar de confesión o abandonar la que tenía; manifestar libremente su religión o creencias religiosas o la ausencia de las mismas o abstenerse de declarar sobre ellas [...]».

Dado que las normas están llenas de esto, a veces no pueden cumplirse cabalmente, así uno quiera: ¿qué hacer cuando se piden cosas contrarias? La consistencia — cualquiera que ella sea—, entonces, no proviene de la norma, sino de la posición que el sujeto asuma para hacer de la norma una herramienta en cualquier sentido; no obstante, ese posible sentido está enmarcado culturalmente.

Lo controvertido que resulta el ejemplo de la religión en la educación (en efecto, fue noticia en periódicos y noticieros) nos permite poner en evidencia lo que queremos obtener de la lectura de los documentos oficiales. Similares procesos veremos en relación con la evaluación.

Ahora, la evaluación

Vamos a comentar algunos artículos de la Ley 115⁶ que hablan de la evaluación (y otros que la presuponen directamente). No quiere esto decir que la concepción sobre evaluación sea independiente de otros factores. Incluso somos de la idea de que *evaluación*, por sí misma, no existe, sino que ella es promovida a la existencia por los discursos que la entienden como constitutiva del ámbito educativo. Baste señalar como ejemplo, la diversa jerarquización que se le asigna a la evaluación, dependiendo del modelo que la propone como parte de lo que es capaz de explicitar en relación con la educación. Es el caso de pensar, como en el artículo 76 de la Ley 115 que el currículo es *todo*:

Artículo 76. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural [...] incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el PEI.

en cuyo caso la evaluación está subordinada al currículo; o de pensar, como Bernstein (1994:202), que la evaluación está al mismo nivel de análisis que la selección (“currículo”) y la transmisión (“pedagogía”).

No obstante, y más en atención a los objetivos de la investigación, nos guiaremos (no nos ceñiremos completamente) por los artículos donde la palabra evaluación aparece de forma explícita, a sabiendas de que limitar el análisis a esos artículos puede inscribirse en una acción de «aislar esta práctica pedagógica del contexto educativo [...] y de todos los demás espacios escolares [...] cuando son precisamente estos lazos los que posibilitan la lectura de la voluntad social frente a una acción

⁶ 4, 72, 73, 78, 80 a 84, 99, 101, 133, 144, 145, 148, 151, 153, 155, 157, 161, 168, 192, 202 y 210

1170

educativa singular» (Carrillo, 1996:5). Trataremos de hacer esos nexos y de dejar abierto el trabajo a su complementación.

Evaluación y calidad de la educación

En el artículo 4 de la Ley 115 se deja claro que el Estado se reserva la inspección y la evaluación del proceso educativo:

El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

Esto se dice en el marco de enunciados que reiteran el propósito de favorecer la calidad de la educación. Aunque, como puede verse en el texto del artículo en mención, favorecer la calidad de la educación es algo distinto de favorecer su mejoramiento; si fueran equivalentes, quedarían menos aspectos señalados en el sentido del mejoramiento. Es como los adornos durante la navidad: se trata de dejar claro que estamos en una época especial, no importa que sea con los despojos de la época anterior.

La ley está atravesada por una mención permanente al asunto de la calidad: la palabra “calidad” aparece mencionada 28 veces en la Ley, de las cuales 27 veces en el sentido de “manera de ser de algo”. Solamente una vez significa “con el carácter de...” (artículo 211, específicamente, docente que tiene derecho a la jubilación). Sin embargo, no define, en parte alguna, el concepto de “calidad”. De las veces que se menciona en el sentido que nos interesa, solamente 9 veces está calificada o considerada como algo susceptible de mejorarse. Esto puede deberse a un uso social “positivo” del término *calidad* —que habría pasado a la Ley— en el sentido de que diciendo solamente “calidad”, se entienda “buena calidad”. No sobra decir que este “uso social positivo”⁷ no tiene necesidad de sustentación alguna, pues forma parte del “sentido común”.

Sin embargo, es claro que, si en algunas ocasiones el término se califica o se lo pone en términos de mejoramiento, las veces que no aparece así marcado se presentará ambigüedad entre el uso social positivo y la característica que impone el hecho de marcar algunos casos. En el segundo uso se concibe la “calidad” como una propie-

⁷ 18 veces: Artículos 4, 41, 70, 72, 74, 75, 80, 109, 110, 151, 195, 198. Característica calificable, 9 veces: Artículos 5, 16, 64, 80, 84, 113, 151, 157, 202.

dad “neutra”, por decirlo así, a la que hay que adjetivar; en consecuencia, si alguien se propone una “educación de calidad”, todavía no ha dicho si se la propone de buena o de mala calidad.

Una sola vez la ley menciona el término “cualificación” (artículo 4), pero aplicado a los docentes. Cuando “calidad” aparece como calificable, lo es mediante el mejoramiento (7 veces) o por el acto de la evaluación (2 veces). Por su parte, el “mejoramiento” se menciona 19 veces⁸, la mayoría de ellas referidas a la educación. En consecuencia, si la educación es algo mejorable, si en esos términos aparece en la ley, ¿para qué hablar de “calidad”, cuando es una propiedad neutra que debe ser calificada? Una respuesta tentativa podría ser la siguiente: calidad de la educación es un concepto prestado, proviene de una dinámica empresarial (“calidad total”), ajena al estado de nuestra problematización sobre la educación. Por ello, se termina hablando ambiguamente de “calidad de la educación”. Pero, eso sí, estamos a la moda neoliberal.

De una lectura de los artículos donde se menciona la calidad, se concluye:

- La calidad —calificada o buena por uso social positivo— es, ante todo, un propósito, una intención.
- La manera de llevar a cabo los propósitos de la Ley (incluyendo instrumentos) en torno a calidad sólo se menciona en 7 artículos, de 25. O sea, que la calidad es un propósito cuyo cumplimiento la Ley poco dice cómo llevar a cabo. En los casos en los que se mencionan, el modo y los instrumentos son Planes o Reglamentaciones pendientes, requisitos que el MEN o el CESU establecerán...
- Los docentes no son agentes de la calidad. Sólo indirectamente entran a agenciar la calidad, en la medida en que, se supone, tienen que ver en el hecho de que el niño sea crítico, reflexivo, analítico y consciente (artículo 5).
- Toda la justificación de la calidad de la educación (explícita sólo en 6 artículos) se da en términos del ajuste a la Constitución Política (en general o mediante artículos precisos) y a los “mandatos legales”. Es decir, no hay un concepto de formación del hombre, sino un cumplimiento de la norma (no es extraño a la norma, entonces, la preocupación que también aparece en el docente por “cumplir”, independientemente del sentido que tenga la petición que se intenta cumplir).

⁸ Artículos de la Ley 115 que mencionan “mejoramiento” de la calidad: 4, 5(9), 7c, 16, 44, 64, 67, 80, 84, 104, 110, 113, 148c, 151, 157, 164, 168, 202, 203.

- El objeto de las acciones: o bien no está definido (como en el caso de “velar”: ¿qué es lo que se vela?), es decir, queda en el mismo nivel de los propósitos; o bien son Sistemas, Programas o Servicios que se formarán después; o bien es el docente, mejorado o formado por otros.
- Solamente una vez se mencionan factores que cualifican la educación.

El artículo 4, entonces, en el marco de unos enunciados sobre calidad —tal y como los hemos caracterizado—, menciona que el Estado velará por la inspección y la evaluación.

Evaluación como vigilancia

Lo curioso es que el artículo 168 de la Ley 115, que habla de la inspección y vigilancia de la educación, establece que el Estado ejecutará esa función a través de un proceso de evaluación:

En cumplimiento de la obligación constitucional, el Estado ejercerá, a través del Presidente de la República, la suprema inspección y vigilancia de la educación y velará por el cumplimiento de sus fines en los términos definidos en la presente ley. Ejecutará esa función a través de un proceso de evaluación y un cuerpo técnico que apoye, fomente y dignifique la educación.

[...] de conformidad con lo establecido en el inciso tercero del artículo 80 de la presente ley podrá aplicar a los establecimientos educativos, previo el correspondiente proceso y cuando encuentre mérito para ello, las sanciones de amonestación pública, suspensión o cancelación del reconocimiento oficial.

Obsérvese la transición:

- inspección y evaluación
- inspección y vigilancia.

Si esto pudiera operarse como las letras de un álgebra, la Ley estaría diciendo que evaluación es equivalente a vigilancia (evaluación=vigilancia). Eso se hace más explícito cuando el artículo dice que ejecutará la función de inspección y vigilancia mediante un proceso de evaluación.

De por medio está la amonestación pública, la suspensión o la cancelación del reconocimiento oficial, lo cual se saca de un inciso tercero del artículo 80 que, o bien, no existe (posiblemente la redacción de uno de los artículos era diferente cuando se hizo el otro; lo que hace evidente que, si bien los artículos de la ley vienen numerados,

su construcción no es lineal), o bien la edición de la Ley que hizo el MEN unió dos párrafos. En el segundo inciso del mencionado artículo sí se habla en relación con lo que enfatiza el artículo 168; dice el artículo 80 que las instituciones que presenten resultados deficientes *deben recibir apoyo para mejorar* los procesos y la prestación del servicio; y *sólo* en aquellos casos en los que la deficiencia se derive de negligencia o irresponsabilidad internas, habrá sanción. De todo esto, la concepción que se defiende a la hora de pensar la Inspección y vigilancia es la de la sanción, o sea, la que figuraba como excepción en el artículo 80; nada se dice en el sentido de cómo se va a cumplir el inciso completo, es decir, de cómo se va a apoyar a las instituciones para mejorar.

De ahí al ejercicio real de muchos maestros no hay gran distancia, y no deberían sorprendernos las similitudes. Nos preguntamos por qué los maestros siguen haciendo evaluaciones que conducen exclusivamente a la sanción y, no obstante, esa voz hace carrera en la misma Ley, hasta el punto de convertir en la regla, lo que un artículo considera la excepción.

El cuerpo técnico, que queda configurado en el artículo 168, no se define claramente en su artículo correspondiente, el 172:

Cuerpo técnico de supervisores. Para el ejercicio de la inspección y vigilancia existirá un cuerpo técnico de supervisores en los niveles nacional, departamental y distrital, quienes cumplirán las funciones propias de su cargo, en especial las curriculares y pedagógicas, de manera descentralizada

Los supervisores tendrán carácter docente de conformidad con el Estatuto Docente y no podrán ejercer simultáneamente cargos directivos [...]. Las funciones de los supervisores serán reglamentadas por el gobierno nacional.

Parágrafo: El régimen prestacional y salarial de los Supervisores Nacionales será el indicado en la Ley 60 de 1993 y en las demás normas concordantes para el personal docente estatal. Pertencerán a la planta central del MEN, quedarán sometidos al Estatuto Docente y se afiliarán al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio.

Más bien, mediante parágrafo, estos profesionales se meten (o se aseguran) al Estatuto Docente y al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio. Parece haber una voz de reivindicación gremial, cuando lo que resulta reglamentado son sus asuntos contractuales, no los educativos.

Queda especificado que, en los distintos niveles de la jurisdicción nacional, cumplirán sus funciones pedagógicas y curriculares —las cuales no se definen— de manera descentralizada; que tendrán carácter docente y que sus funciones serán reglamentadas.

Pero es que la expedición de la ley 115 no sólo tiene que ver con los asuntos de la educación que le son propios, sino también con aquellas cosas que quedan pendientes para quienes tienen el poder de involucrarlas. Son muchos los ejemplos, pero son notables aquellos en los que la norma legisla sobre cosas que no le competen; es el caso del artículo 213, que deroga un artículo de la ley 30 de 1992; o del artículo 214, que hace reconocimiento de universidades, siendo que la ley 115 no es de educación superior, cosa que la misma ley 115 reconoce en el artículo 35: «Al nivel de educación media sigue el nivel de la educación superior, el cual se regula por la ley 30 de 1992 [...]».

No se trataría tanto de ceñirse a las competencias que cada nivel de la norma va estableciendo, sino más bien de ejercer el poder.

Evaluación como requisito de la planeación

Por su parte, los artículos 72 y 73 se refieren a la evaluación como un paso, un requisito, requerido por todo plan (plan nacional de desarrollo, en el caso del artículo 72, y proyecto educativo institucional, para el artículo 73), en el marco de la concepción administrativa neoliberal que las autoridades han impuesto en el país.

No obstante, veamos la concepción de evaluación en el documento llamado Plan Decenal de Educación [PDE], que lleva a cabo la medida establecida por el artículo 72. En el documento, la entonces ministra de educación habla del 23 de febrero del 2005 como algo especial («El 23 de febrero del año 2005 era, hasta hace poco, una fecha cualquiera del extenso calendario que espera a Colombia en el tercer milenio» [p.7]), pues será cuando «pondremos bajo la lupa este experimento de nación que hemos denominado Plan Decenal de Desarrollo Educativo» [p.7]. Esto no deja de ser impreciso y nos orienta hacia otro tipo de mirada.

El artículo 72 de la Ley 115 ordena construir el PDE y plantea que éste «será evaluado [y] revisado permanentemente». Si sólo se estableciera su evaluación y no su revisión, podría pensarse —no sin cierto abuso— que habría una evaluación al cabo de los 10 años, y entonces sería cierto que febrero 23 del 2005 sería el momento de «poner bajo la lupa» el experimento (¡vaya forma de llamarle!). Pero, entonces, queda claro que la concepción de la ministra sobre evaluación —concepción que reina en el campo educativo— es la de una mirada que se hace *al final* de lo procesos, y que recae sobre los resultados. Es decir, lo contrario de lo que supuestamente establecen la Ley 115 y sus reglamentaciones para evaluar el desempeño de los es-

tudiantes: «La evaluación será continua, integral, cualitativa [...]» (Decreto 1860. Artículo 47).

Pero como en el Artículo 72 se dice que, además de ser evaluado, también será permanentemente *revisado*, no es cierto lo que dice la ministra: que la lupa se ponga solamente en aquella fecha. En aras de la revisión, la lupa podrá ser puesta en todo momento, y eso incluso queda establecido en el mismo PDE, aunque bajo el nombre de “seguimiento” que no es lo mismo; ya otra voz hizo presencia y convirtió la *revisión* que estaba en la ley —término que autoriza el cambio— en *seguimiento* —término más ajustado a la verificación de que se haga lo previsto—: el Capítulo VII del PDE se llama: «Evaluación, seguimiento y difusión del Plan».

En cualquier caso, no se trata de señalar que la ministra (o, mejor, la «Presentación» del documento, aunque esté firmada por ella) se equivocó, o que sus asesores y los redactores no se dieron cuenta de la contradicción que estaban introduciendo; se trata, más bien, de mostrar que el tono apocalíptico del PDE va muy bien con una voz que domina en el documento y que puede caracterizarse como una voluntad indeterminada, condición para que un plan tenga sentido para alguien.

Pero vamos un poco más allá: la ley establece la revisión permanente del PDE para garantizarle su naturaleza, explícita en la ley, de Plan *Indicativo*. Hay dos tipos de planes: los de obligatorio cumplimiento y los indicativos; por ejemplo, los planes económicos del gobierno son *obligatorios* para el sector oficial, e *indicativos* para el sector privado; apenas algunos de sus aspectos no pueden ser cambiados (como los de orden macroeconómico). Los indicativos se caracterizan por “indicar” caminos, pero no obligan. O sea que es falsa la afirmación hecha en el documento del PDE [p.11]: «El plan es mandatorio para todo el país y compromete a todas las entidades del orden central, seccional y local, al sector público y privado, a la sociedad civil y a la familia».

Entonces, ¿cuáles aspectos del PDE son de obligatorio cumplimiento? Ninguno se menciona explícitamente. Así, los gobiernos —cuando sus intereses lo exijan— podrán cambiar adjetiva o sustantivamente el PDE, pues éste no los obliga (es indicativo), y la Ley 115 autoriza su revisión permanente; además, puede hacerse completamente difusa la diferencia entre modificación adjetiva y sustantiva. Entonces, si una de las razones fundamentales para elaborar el PDE fue, como dice la ministra, «elevar la educación a la categoría de política de Estado, es decir, liberándola de los estrechos márgenes de un período de gobierno» [p.7] —con lo que se reconoce cuán estrechos son los gobiernos—, ese objetivo no puede cumplirse por dos razones:

- de un lado, porque la historia de la política en Colombia no muestra que en este momento un gobierno esté dispuesto a asumir disciplinadamente el mediano plazo, por encima de sus compromisos coyunturales;
- y, de otro lado, porque es un delirio creer que podemos saber la forma como vamos a estar pensando en unos años los asuntos educativos: ¿cómo podemos saber que se necesitan exactamente, como dice el documento, «25 universidades investigativas reconocidas y acreditadas nacional e internacionalmente, integradas al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología»? El delirio de planear impide pensar que puede introducirse una variante histórica a partir de la cual, por ejemplo, se reduzca el número de universidades, en lugar de aumentar (en sólo Bogotá hay más instituciones universitarias que en todo el Reino Unido: 117 contra 66). No obstante, el documento del PDE tiene el valor de decir [p.11] que no entra en especificidades:

El Plan no entra en detalles ni especificidades que son propios de la autonomía de las entidades territoriales, las comunidades y las instituciones educativas, que son las autorizadas para determinar las acciones y prioridades a seguir para alcanzar los propósitos y metas del Plan.

Otro ejemplo: en el PDE figuran el Internet y la multimedia; hoy sabemos que es inevitable relacionarlos con la educación. Pero hace menos de diez años no podíamos prever que se establecería esa relación; es decir, si ya estuviéramos cobijados por un Plan Decenal desde hace 8 años, habría un impedimento legal para proponer este tipo de asuntos.

Planear, hasta el extremo del delirio, mantiene la idea de los objetivos como condición obligatoria y necesaria en educación, y, por lo tanto, la evaluación como mecanismo para su verificación.

Evaluación y autonomía

Pasemos al artículo 73, que establece el Proyecto Educativo Institucional:

Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un PEI en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos.

El Gobierno Nacional establecerá estímulos e incentivos para la investigación y las innovaciones educativas y para aquellas instituciones sin ánimo de lucro cuyo PEI

haya sido valorado como excelente, de acuerdo con los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Evaluación. En este último caso, estos estímulos se canalizarán exclusivamente para que implanten un proyecto educativo semejante, dirigido a la atención de poblaciones en condiciones de pobreza, de acuerdo con los criterios definidos anualmente por el Conpes Social.

Este artículo habla de evaluación en dos oportunidades: en la primera, plantea que el Sistema Nacional de Evaluación evaluará, con criterios propios, los diferentes PEI, con el fin de otorgar estímulos e incentivos que, para las instituciones sin ánimo de lucro, se canalizarán a *implantar* un proyecto educativo *semejante* en poblaciones pobres. Esto parece ser distinto a lo que significa la autonomía asignada al establecimiento educativo, ante la cual un PEI no podría implantarse. Si hay autonomía, la validez del proyecto es restringida a su contexto (al menos mientras su propia dinámica no lo lleve a referirse explícitamente a la interacción con otros contextos); si hay autonomía, no importa que una comunidad interroge por algo resuelto en otra comunidad, sino que en ese proceso genere otro tipo de lazo social (Cf. Ordóñez et al., 1994). En consecuencia, su evaluación también tendría que obedecer a su contexto específico, y los PEI resultarían incomparables, con lo que no se podrían ejecutar los estímulos e incentivos de los que habla el artículo.

Si una instancia puede montarle el proyecto a otra, y si el juicio sobre cuál PEI es mejor viene de una instancia ministerial (es decir, si la evaluación es externa), parece más acertado que el MEN haga El Formato ideal (contra el que se evalúan los participantes) y que todas las instituciones lo copien; o, más efectivo aún, que lo implante en cada una de las instituciones educativas: si lo considera posible de una institución a otra, ¿por qué no del nivel central a cada institución?

Queda claro que el PEI se evalúa desde afuera (independientemente de que los estudiantes a los que se evalúe estén de acuerdo con que se haga e, incluso, con los resultados); en consecuencia, los objetivos que se cumplen no son los propagandeados en los fines de la educación. Desde el nivel ministerial, hay llamados a la definición propia de los procesos y a su autovaloración, pero, al mismo tiempo, las decisiones se toman a partir de heteroevaluaciones. Cuando el docente hace lo mismo con sus estudiantes, tal vez no se trata de una decisión por una de las voces presentes en la norma. Se trataría, más bien, de voces dominantes en lo social, acompañadas de voces dominadas que aparecen por razones distintas a las que orientan las políticas reales; la dominancia no la establece la ley, de modo que la escogencia también es exterior. Por ejemplo, el Programa Nacional de Incentivos⁹ no se ciñe a la ley en lo

⁹ «La escuela: el lugar predilecto de las niñas y los niños. Por una mejor educación para la Colombia que soñamos. Programa Nacional de Incentivos» (MEN, 1996); anexa dos instrumentos: Criterios para el mejor educador y Criterios para la mejor escuela.

tocante a esa voz que hace énfasis en los Proyectos Educativos Institucionales como productos colectivos, como trabajo de toda la comunidad educativa. La política de incentivos se estableció para ser ejecutada mediante pruebas aplicadas a profesores, individualmente, y a instituciones, pero no como PEI. Esto también queda dicho literalmente en el artículo 192, que habla de incentivos «para los docentes y directivos docentes, cuyas instituciones y educandos se destaquen en los procesos evaluativos que se convoquen para el efecto».

La otra ocasión en la que el artículo 73 menciona la evaluación es en el párrafo:

El PEI debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable.

El modelo administrativo asumido por las autoridades educativas, enunciaría con ello una preocupación latente: si se deja entera libertad a las instituciones, no todos los proyectos serán del corte de lo esperado; podrían, por ejemplo, ponerse a explicitar las concepciones que les dan soporte y, así, serían “abstractos”, “subjetivos”; al menos esa parece ser la idea en el Programa nacional de incentivos: «No basta con tener ideas y expectativas atractivas. El PEI, para que sea aplicable, debe proponerse metas realizables y tener responsables para cada una» [p.6]. Se exige, entonces, que sean concretos, es decir, “objetivos”.

A esta concepción no le importa que los planes no rijan automáticamente los procesos educativos (ni ningún proceso), en la medida en que la realidad es síntesis de múltiples determinaciones —entre las que un plan es apenas una— y que, por lo tanto, siempre queden infinidad de causas no controladas. Tampoco esta concepción considera que los planes “concretos” vienen de una complejidad social “abstracta”, pero que no la explicitan, y que en ello radica su aparente concreción (y su mayor “subjetividad”).

Entonces, ¿qué concepción de “concreto” y de “factible” se maneja en el artículo en mención? Tal vez la de uno de sus antecesores, el Plan Institucional de Mejoramiento¹⁰: susceptible de ser medido en cifras. Y, de esa manera, evaluable. El testimonio para la evaluación de aula es notorio: se evalúa lo concreto, lo visible (indicadores); y, ¿dónde hay, aparentemente, más concreción que, por ejemplo, en un examen de opción múltiple con única respuesta verdadera? No parece extraño, en-

¹⁰ A las instituciones que iban a quedar cobijadas por el Programa para la ampliación de la cobertura en la educación secundaria, PACES, se les exigía un Plan Institucional de Mejoramiento, como medida para verificar si el programa influía positivamente en el desarrollo personal-social, en el logro académico, y si aumentaba la eficiencia interna del sistema.

tonces, que el interés ministerial por evaluar la calidad de nuestra educación siempre haya pasado por la aplicación de este tipo de pruebas.

Se planea y se evalúa. El modelo de la tecnología educativa está intacto, el diseño instruccional, pese a todas las objeciones epistemológicas que ha tenido, continúa reinando en la concepción que organiza el proceso educativo. No importa, por ejemplo, que un programa no haya establecido —desde su misma lógica— el estado con el que inició su aplicación, de todas formas hay que hacer una evaluación al final; es el caso de la Evaluación de Impacto del Plan de Universalización de la Educación básica primaria del MEN, realizada en 1997. No hubo una intención inicial de evaluar las condiciones existentes para, *con los mismos mecanismos*, establecer unas condiciones consideradas como efecto de la aplicación del programa. O sea, se hace una evaluación, no se sabe para comparar con qué, pero a partir de ella se cumple con el requisito final de ese estilo de administración.

No obstante todo lo anterior, en relación con el plan de estudios no deja de haber cierta ambigüedad. Mediante el artículo 78, el MEN establece de manera general, lineamientos e indicadores, con los que los establecimientos hacen su plan de estudios:

Regulación del currículo. El MEN diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado [...].

Los establecimientos educativos [...] establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación [...] para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley.

Por su parte, el plan de estudios queda definido así en el artículo 79: «esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos». Se especifican las condiciones a cumplir, con lo que queda establecida una relativa autonomía institucional, que se prueba en el hecho de que las transformaciones curriculares significativas no son sometidas a una “aprobación” de la Secretaría de Educación respectiva, sino a una “verificación” del cumplimiento de los requisitos legales (sutil diferencia).

Las condiciones a cumplir se repiten, sin razón aparente en el segundo inciso del artículo 79¹¹.

Decíamos que la autonomía era relativa, pues, de un lado, pese a que el artículo establece una mirada oficial de verificación, ya se había establecido otra mirada que valorará los proyectos para asignarles incentivos, y otra de inspección y vigilancia cuyo énfasis es la sanción. Y, de otro lado, el artículo maneja una concepción dual: la idea de lineamientos generales de procesos curriculares y de indicadores de logros, lo cual presupone una perspectiva epistemológica en la que el maestro estaría involucrado en un debate sobre los procesos cognitivos; y la idea de especificar objetivos por niveles, grados y áreas, metodologías, distribución del tiempo y criterios de evaluación y administración, lo cual presupone una perspectiva en la que el conocimiento sobre los procesos es anterior a la actividad educativa y, por lo tanto, no se requiere una actitud investigativa.

No obstante, inesperadamente, aparece el artículo 148:

Artículo 148. El MEN, en cuanto al servicio público educativo, tiene las siguientes funciones: [...]

2. De inspección y vigilancia: [...] D. Fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores.

Se le quita a las instituciones y le da al MEN la potestad de fijar los criterios para promocionar educandos y evaluar el rendimiento escolar, contra los artículos 78 y 79 que acabamos de ver, en los que el MEN tiene que ver con lineamientos generales de procesos curriculares y con indicadores de logro. ¿Al fin quién? La ley todavía no se ha decidido...

Sistema Nacional de Evaluación de la Educación

Los artículos 80 a 84 componen el Capítulo 3° de la Ley, titulado «Evaluación»:

- 80. Evaluación de la educación
- 81. Exámenes periódicos
- 82. Evaluación de directivos docentes estatales
- 83. Evaluación de directivos docentes privados

¹¹ Es la coherencia resultante cuando una norma no sólo se hace a muchas voces, sino a muchas manos; una lección para los maestros, que tenemos el compromiso de formar integralmente a los estudiantes, es decir, de manera que, cuando estén grandes, no les sucedan estas cosas.

- 84. Evaluación institucional anual.

En primera instancia, sobre el conjunto habría que señalar lo siguiente: como el artículo 80 es la «Evaluación de la educación», los restantes son subconjuntos del primero, o, de lo contrario, no se referirían a la educación; en consecuencia, no tienen el mismo nivel jerárquico; de donde, su organización lógica sería como numerales o literales del 80. Una de las posibles razones por las que esto no quedó redactado así es que en el capítulo no se maneja una sola concepción de evaluación, ni los artículos tienen idénticos propósitos.

Veamos el artículo 80:

El MEN, con el fin de velar por la calidad, por el 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 del ICFES y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El SNEE 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.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencia o irresponsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

Si en lugar de decir que el contenido de los artículos 81 al 84 pertenece al 80 (dada su denominación), dijéramos que sobra el artículo 80 y que los otros dan cuenta de un conjunto de estamentos y factores a evaluar (el 81 se refiere a maestros, el 82 y el 83 a directivos docentes y el 84 a instituciones), es decir, si en lugar del artículo 80 se estuvieran desglosando estamentos y factores, entonces es claro que quedaron muchos por enunciar, pues —de acuerdo con el artículo 80— son por lo menos 8:

- Enseñanza que se imparte
- Desempeño profesional del docente
- Desempeño profesional de los docentes directivos
- Logros de los alumnos
- Métodos pedagógicos
- Textos y materiales empleados
- Organización administrativa y física

- Prestación del servicio

Si el discurso de la norma estuviera constituido de una sola voz, o sobraría el artículo 80 y habría que hacer uno por cada aspecto o estamento a evaluar, en cuyo caso, faltarían varios artículos; o bien sobrarían del 81 al 84. Pero, entonces, no se habrían podido materializar ciertos intereses. Veámoslo.

Si no fuera porque falta un estamento fundamental, podría resumirse el artículo 80 en el siguiente enunciado: «Hay que evaluar todos los aspectos y estamentos que intervienen en la educación, para poder mejorarla». La lista de aspectos y estamentos parece bastante exhaustiva (en realidad constituye una clasificación caótica), pero en la misma descripción empírica en la que está inmersa, faltaría algo fundamental: las políticas educativas de las distintas instancias oficiales, las ejecuciones oficiales, el Ministerio de Educación mismo, las políticas educativas impuestas por entidades internacionales.

La voz que dice «hay que evaluarlo todo», dice que la educación es el resultado de la articulación entre muchos factores, entre todos los factores (los mencionados no serían parte del “todo”). Claro que, al decir eso, cualquiera puede encontrar una justificación a los resultados que detecta en su acción educativa y salvar su responsabilidad; tal y como se ha hecho siempre: cada agente educativo, de acuerdo con sus intereses, asigna la responsabilidad, entre otras, a alguna o algunas de las siguientes instancias:

- el MEN («es que el MEN no nos capacita»),
- el maestro («es que los maestros nunca tienen tiempo»),
- el directivo docente («todo el tiempo nos están pidiendo llenar formatos»),
- la familia («es que los padres no colaboran»),
- el nivel educativo precedente («es que llegan mal preparados»),
- los medios de comunicación («cómo va a leer si se la pasa viendo TV»),
- la cultura local («es que por tantas fiestas no estudian»),
- el estudiante («pese a habersele dado un adiestramiento adecuado, no logra los objetivos»).

Si alguien puede decir que no es buena la calidad de la educación en su escuela, porque no ha habido una buena articulación entre todos los factores, entonces todos serían responsables. La norma, en consecuencia, enuncia implícitamente una concepción en la que las partes no se separan, en la que las partes se articulan. Nada más acorde con términos de moda como “totalidad”, “holístico”, “integral”, “complejidad”, “síntesis”... Siempre y cuando la integración no llegue a tocar cierto terreno de las decisiones (MEN, estamentos internacionales). Es por eso que:

En primer lugar, el MEN evalúa y controla los resultados de los planes y programas educativos (es una de las funciones que el artículo 148 le da al MEN [literal G], en el marco de las funciones de política y planeación). En otras palabras, nadie ronda al alcalde; ni el SNEE tiene potestad sobre planes y programas. De todo el engranaje educativo, es el único caso en el que la autoevaluación tiene plena vigencia. Con autoevaluación gana el MEN, con heteroevaluación pierden los demás.

En segundo lugar, pese a las palabras de moda, en el artículo 67 de la Constitución se habla de que el Estado se reserva la *Suprema* Inspección y vigilancia de la educación:

[...] Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos [...].

Es decir, no la deja al azar de la “participación”, de integraciones, complejidades y “holisticidades”. Y en la ley, una voz obra en consecuencia: hace un capítulo sobre Inspección y vigilancia, distinto del capítulo sobre evaluación; pero, eso sí, deja claro que la inspección y la vigilancia son acciones evaluativas y/o que se harán mediante una evaluación. Para esas acciones, como vimos, no hay factores a integrar, sino sanciones a los que no cumplan.

Y, en tercer lugar, según el artículo 148 el MEN evalúa la prestación del servicio educativo:

El MEN, en cuanto al servicio público educativo, tiene las siguientes funciones: [...] 2. De inspección y vigilancia: [...] C. Evaluar en forma permanente la prestación del servicio educativo [...].

Hasta este artículo, la evaluación de la eficiencia de la prestación del servicio la hacía el SNEE. O sea, la inspección y vigilancia es evaluación. El MEN ejerce la suprema inspección y vigilancia, entre otros, a través del SNEE.

El artículo 80 invoca el artículo 67 de la Constitución (repite textualmente los propósitos) y enumera factores en nombre de una solidaridad entre ellos, como medio de mejoramiento de la calidad; en consecuencia, plantea que cuando haya resultados deficientes las instituciones serán apoyadas para superarlos, mientras que resultados vinculados a la negligencia o a la irresponsabilidad, serán sancionados.

Como la irresponsabilidad y la negligencia se establece por procesos disciplinarios, es clara la opción tomada en la inspección y vigilancia: la evaluación establece la

disciplina; es decir, mediante la evaluación se establece quién se porta de acuerdo con las normas o, peor, quién se porta de acuerdo con la interpretación que el cuerpo de inspectores y vigilantes haga de la norma (las dos cosas no están muy separadas, pues ellos estuvieron paso a paso durante el proceso de redacción de la ley 115). Así, la voz “holística” del artículo da espacio para considerar lo disciplinario como evaluativo.

El juez de los resultados es un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, que opera en coordinación con el ICFES y las entidades territoriales; en otras palabras, un sistema que reconoce la autoridad de la institución que realiza pruebas masivas como el examen de Estado: momento que cierra el proceso educativo a nivel macro. Según Bernstein, los currículos se seleccionan, se transmiten y se evalúan; es más: no se seleccionan sino para transmitirse, y no se transmiten sino para evaluarse. Toda la libertad y la autonomía se juega en un examen en el que las instituciones “libres y autónomas” nada han definido.

Aún sin nacer, el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación ya deja ver su ascendencia. Es más, los documentos que circulan entre el MEN y el ICFES, a propósito de la evaluación de la calidad, iban titulados «Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación – SINECE», de acuerdo con el nombre que adquirió la preocupación evaluativa en el gobierno de Gaviria; una vez instaurado el gobierno de Samper, los documentos pasaron a titularse «Sistema Nacional de Evaluación de la Educación», tal como reza el artículo 80. No es, a todas luces, un asunto de continuismo político, sino más bien de solidaridad paradigmática.

Mientras los criterios de evaluación en el aula deben especificarse en el plan de estudios y serán sometidos a verificación de cumplimiento con la norma, los criterios de las evaluaciones hechas por el SNEE los diseñará y aplicará el sistema mismo. Criterios por fuera de duda, pues vienen de quien no será evaluado y que, por eso puede hablar situándose automáticamente por encima de todos (incluso del Estado mismo):

Desde ya, las autoridades del Estado, los funcionarios de la educación, las entidades territoriales, las instituciones educativas, la familia, los educadores y educadoras, los niños, niñas y jóvenes, las confesiones religiosas, las organizaciones sociales y la sociedad toda, cuentan con una carta de navegación para realizar las transformaciones educativas que el país necesita [Plan Decenal, p.9].

Parece como si nadie tuviera ideas de qué es la educación, como si nadie, en función o no de esas ideas, tuviera propósitos en la educación. El texto presupone que todos estamos adoleciendo de una “carta de navegación”; pero no sólo eso, estamos adole-

135

ciendo de una orientación *que nos venga de otro*, otro que sí sabe cómo son los procesos y que sí sabe cómo orientarlos.

En conclusión, los actos evaluativos del SNEE no necesitan verificación, no necesitan doble vía, no consideran la libertad ni la autonomía: es claro, se trata de otro ámbito. Además, que estas evaluaciones sean base para establecer programas de "mejoramiento", presupone que la instancia que las diseña garantiza, per se, la confiabilidad, la validez y la pertinencia de los instrumentos. De ahí que el *sentido* con el que se evalúa y con el que se interpretan los resultados tiene que ver con evaluaciones masivas: la base de la JUNE para informar al gobierno nacional sobre el servicio educativo son «resultados de investigaciones estadísticas»:

Artículo 157. La JUNE tiene las siguientes funciones generales: [...]

E. Presentar periódicamente al gobierno nacional, con base en los resultados de investigaciones estadísticas, informes de evaluación sobre el cumplimiento de los objetivos del servicio público de la educación.

Que es, efectivamente lo que se ha venido haciendo y lo que no cederá terreno hacia investigaciones etnográficas.

No importa que los criterios de evaluación de aula, producto de la autonomía, nada tengan que ver con los criterios del sistema (como en efecto ocurre: una conclusión de la evaluación de la calidad desde 1991 es que el área de lenguaje, por ejemplo, se enseña, en gran medida, con criterios distintos a los de la evaluación oficial de la calidad en el área), pues todo el que se quiera "ranquear" con el estándar, le toca deducir los criterios y comenzar a aplicarlos; no otra cosa ha sucedido con el examen de Estado: no se ha tratado de una detección técnica de cómo están los conocimientos de los aspirantes a la universidad; se ha tratado, más bien, de la *producción* de una nueva forma de hacer selección de conocimientos necesarios en la escuela (valen los que se van a evaluar en el examen), una nueva forma de hacer pedagogía (vale la que capacite para responder en ese examen) y una nueva forma de hacer evaluación (vale la que prepare a los estudiante para responder en ese formato de examen).

Esto que les sucede a instituciones y a personas con el examen de Estado, es lo mismo que le ocurre a Colombia con las pruebas internacionales.

De otro lado, la coordinación con las entidades territoriales para la formación del SNEE es bien curiosa: han sido en vano todos los esfuerzos por proponer, desde el SINECE, un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que se base en Sistemas Regionales que, a su vez, se basen en una cultura de la evaluación que habría

que generar en una discusión sobre todo el proceso. El argumento oficial parece ser el siguiente: "sólo hay posibilidad de hacer las cosas objetivamente desde Bogotá, las regiones tendrán que aprender, no se puede dejar la educación al arbitrio del clientelismo". Es decir, culpables hasta que no demuestren lo contrario. Claro está que esa pedagogía para volver competentes a las regiones no dará resultados jamás, mientras el sistema continúe actuando de manera tal que condene a las regiones a seguir esperando resultados.

Los factores y estamentos a evaluar que nos trae el artículo 80, entonces, no componen un listado de elementos a articular, sino que manifiestan, al menos, una concepción que hoy se realiza con una jerga que incluye las palabras "calidad", "logro", "eficiencia", y "eficacia". Por eso, el artículo habla de evaluar la *calidad* de la enseñanza que se imparte, los *logros* de los alumnos, la *eficacia* de los métodos pedagógicos, de los textos y de los materiales, y la *eficiencia* de la prestación del servicio. Los factores y estamentos, si se tratara de otra concepción, serían distintos.

El artículo materializa una concepción de evaluación que se reviste de novedosa, pero que se inscribe en el modelo canónico de comparar objetivos y resultados, con el fin de tomar decisiones: «[...] y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo». Independientemente de que los programas deriven de estas evaluaciones (pensamos que no todos), el artículo dijo lo que tenía que decir en el contexto de los enunciados de la norma; y de ese decir queda claro que el modelo de racionalidad instrumental permanece.

Evaluación de docentes

Por su parte, el artículo 81 establece que los educadores serán sometidos cada seis años a un examen para establecer su idoneidad académica:

Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente Ley, los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis años, según la reglamentación que expida el gobierno nacional.

El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen en tiempo máximo de un año, no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de inejecución profesional y será sancionado de conformidad con el Estatuto Docente.

En este artículo, a diferencia del anterior, ya el docente no se entiende como un factor que es necesario relacionar con otros para hacer una evaluación integral: si es idóneo o no, es algo que sólo le compete a él. Tanto así que, si no le va bien, tiene

una segunda oportunidad, después de la cual, si vuelve a fallar, se considerará ineficiente y será sancionado. Los factores que determinen la falla reiterada no importan. Ya no aparece la idea de que, si algo falla, hay que apoyarlo para que mejore y que las sanciones tienen lugar solamente cuando haya negligencia o irresponsabilidad.

Si el artículo anterior decía más o menos: «hay que evaluar todos los aspectos de la educación, para mejorarla», el artículo 81 diría: «hay que evaluar al docente, para ver si hay que sancionarlo»; tanto así, que ni siquiera se establecen medidas para cuando se aprueba el examen. En un caso, la calidad de la educación depende de una articulación entre factores; en el otro, o depende principalmente de los docentes (entonces, sacando los “malos” se mejora el promedio), o bien depende de una *suma* de factores, entre los que están los docentes (y por eso se los examina), factores que el evaluador determinará y que sólo él sabrá ponderar.

Para esta perspectiva que requiere averiguar la “cantidad” de conocimientos del maestro (el artículo habla del *puntaje exigido*), no es inconveniente que la misma Ley 115, en el artículo 119, establezca otra idea de *idoneidad profesional* (y no “académica”, como dice el artículo 81), determinada por el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la ley:

Para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la ley serán prueba de idoneidad profesional. El cumplimiento de los deberes y obligaciones, la no violación de las prohibiciones y el no incurrir en las causales de mala conducta establecidas en el Estatuto Docente, darán lugar a presunción de idoneidad ética.

(Este artículo separa la idoneidad profesional de la idoneidad ética, pero es evidente una mezcla: la idoneidad profesional incluye el cumplimiento de la ley, aspecto que parece ser lo que se amplía cuando se habla de la idoneidad ética, de la cual realmente el docente sólo puede llegar a que se *presuma* que la detenta: es culpable hasta que no demuestre lo contrario).

En esta forma, la idoneidad profesional del docente está establecida, en primera instancia, por la posesión de un título —concedido por una institución formadora de docentes, en nombre de la república de Colombia— que lo acredita, *de por vida*, como profesional de la educación en un área específica, o como normalista. En segunda instancia, por el ejercicio eficiente de su profesión, lo que no puede establecerse mediante exámenes «en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica», como dice el artículo 81, sino en el *ejercicio* de su profesión, vale decir, mediante investigación etnográfica en el aula y en el marco del aporte que el docente hace al PEI.

En consecuencia, entre otras cosas, el examen para establecer idoneidad académica descarga en el docente las consecuencias de la calidad de la educación de las instituciones formadoras de docentes; pues si alguien tiene el título de licenciado en determinada área y pierde el examen, también queda calificada la universidad que le otorgó el título. Sin embargo, no muestra el artículo una voluntad de interrogar el servicio prestado por dichas instituciones, de apoyarlo y garantizar que una persona sepa lo esperado (en términos del objetivo del examen periódico que establece el artículo 81). De ahí que, teniendo los parámetros de esa medición (o estando en capacidad de construirlos), no se le ocurra imponerlos (como el PEI destacado a las poblaciones pobres) en las instituciones formadoras de docentes: ellas son autónomas, es decir, responsables.

El modelo administrativo de la educación que se viene implementando busca que la detección del fracaso o del error recaiga sobre la persona o sobre la institución: si somos libres y autónomos y, además, proponemos proyectos, la responsabilidad será nuestra cuando las cosas no funcionen. Por eso, a este modelo le encantan las evaluaciones masivas.

De por medio también está el “incentivo”, supuesto desencadenante de un terreno de oferta y demanda real en el que, otra vez supuestamente, los sujetos darán lo mejor de sí para superar al otro y, de tal manera, la institución avanzará más que si se le aplica el modelo anterior, llamado, por quienes impulsan este modelo, “paternalista”. Es por eso que se estaba ofreciendo un millón de pesos (sacados del dinero del Programa Nacional de Incentivos) a los profesores que se presentaran voluntariamente al examen. Sobra decir que los cupos voluntarios se coparon rápidamente (tal vez con esa oferta no sólo se actuaba sobre el deseo de competir por el mejoramiento de la calidad educativa); pero habría que decir también que si el examen no se ha hecho es porque otro sector del magisterio amenazó con irse a paro si se aplicaba... y eso que la ley 115 fue negociada con las directivas de la FECODE, quienes estaban convencidas de que, así como en países desarrollados algunos gremios ya no se rigen fundamentalmente por sus títulos sino por su *acreditación* pública, en Colombia el magisterio tenía que subir la imagen que tiene ante los compatriotas, sometiéndose a examen.

Una voz requiere exámenes en los que se repita información; otra voz requeriría investigar cómo nos posicionamos los docentes frente a la producción social del sentido, cómo nos definimos en los afanes y requerimientos que hace la cultura.

Para la perspectiva que requiere averiguar la “cantidad” de conocimientos sobre el área y sobre pedagogía, tampoco es inconveniente que sea discutible la idea de “medir” el conocimiento, que para aspirar a ello haya que pensar el conocimiento como

representación, depositable en un lugar, acumulable, terminado. El cambio histórico experimentado por la práctica del examen —desde la revisión del método de enseñanza, hasta la promoción y la selección—, contribuyó a esta cosificación del conocimiento y a hacer de las prácticas pedagógicas una acción instrumental. Haber separado la reflexión sobre la evaluación de otros factores, pareció mostrar que las pruebas masivas no tienen que dar cuenta de la relación entre instrumentos y:

- supuestos de la teoría que los produce
- creación de realidad
- disciplinas objeto de la evaluación
- aspectos sociales de la condición en la que se realiza la evaluación

Por último, destaquemos que la evaluación propuesta para el docente es un ejercicio que se hace sobre *resultados y al final* de un período. Nada hay en esto que tenga que ver con la evaluación propuesta por la Ley y sus reglamentaciones, según las cuales, la evaluación debe tener en cuenta los procesos, es decir, hacerse permanentemente, so pena de condenar la educación a repetir los resultados considerados como negativos, y de no poder saber qué medidas de mejoramiento adoptar.

Evaluación de docentes directivos

El artículo 210 de la Ley 115 habla como si la misma ley ya no hubiera hablado de la evaluación de los docentes directivos estatales (cosa que, efectivamente, se hace en el artículo 82):

Los directivos docentes estatales que actualmente laboran como tales, continuarán en sus cargos. El MEN fijará los procedimientos y plazos para su evaluación, de conformidad con lo dispuesto en esta ley.

Como hemos señalado para otros casos, aquí la norma parece obedecer más a una reivindicación gremial que tuvo la oportunidad de hacer presencia: continuar como directivo docente, tras la nueva legislación. La parte de evaluación podría entenderse como lo que hace verosímil el artículo, aunque no era necesario esforzarse tanto, pues el asunto de continuar en los cargos habría podido aparecer, por ejemplo, como párrafo en el artículo 82.

De todas maneras, mencionamos el artículo 210 en la medida en que es aleccionador a la hora de interpretar la norma. Pero pasemos al artículo 82.

El artículo 82 plantea:

Los directivos docentes estatales serán evaluados por las secretarías de educación en el respectivo departamento, de acuerdo con los criterios establecidos por el MEN. Si el resultado de la evaluación [...] fuere negativo en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta establecidas en el artículo 46 del Estatuto Docente, se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados; al final de este período, será sometido a nueva evaluación.

Si realizada la nueva evaluación el resultado sigue siendo negativo, el directivo docente retornará al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón.

Como puede verse, este artículo es muy parecido al 81:

- establece la evaluación del profesional (en este caso, del directivo docente estatal) por fuera de una articulación con otros factores;
- dicha evaluación atiende a resultados, al final de un período;
- deja los criterios de evaluación en manos del evaluador;
- da un año para volver a hacer la evaluación, si el resultado es negativo; y
- establece una sanción, si tal resultado persiste.

Y se diferencia del 81 en lo siguiente: no dice cada cuánto serán las evaluaciones; aclara que se dará el plazo de “recuperación” si las fallas no provienen de asuntos éticos o de mala conducta (tal como hace el artículo 80); y establece la sanción: volver a la docencia.

Queda claro que, para el artículo, administrar la educación es distinto de hacer educación (o sea, que la administración educativa no sería parte del proceso educativo); esto proviene de una fuerte voz social: el modelo empresarial. Recordemos que el artículo 192 habla de incentivos para docentes y para directivos cuyas instituciones y educandos se destaquen en las evaluaciones; es decir, los directivos tienen instituciones, los docentes tienen educandos.

En el modelo empresarial, los fines de la acción se buscan separando la organización de la ejecución (lo administrativo y lo académico aparecen como esferas distintas), ordenando a las personas como dirigentes o subordinados, considerando la interacción y el sentido como un ajuste entre fines y medios, y atendiendo a parámetros de eficacia y eficiencia (“ineficiencia profesional” es la expresión usada en el artículo 81 para calificar a los docentes que pierden el examen por segunda vez).

De ahí que, a los profesores, se les hagan “exámenes periódicos” —pues su responsabilidad es *saber*—, mientras que, a los docentes directivos, las secretarías de educación les hagan “evaluaciones” —pues su responsabilidad es *administrar*— (la primera prueba, en lo que va del proceso, la han preparado expertos de la Universidad Nacional y, últimamente, del ICFES, la otra prueba la hacen las secretarías de educación). De ahí también que, en el caso del docente, no se consideren causas atenuantes, mientras que en el del administrativo sí. De ahí que el administrativo pueda proponer un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados, mientras que el proceso de recuperación del docente no proviene de la ejecución de ninguna propuesta en la escuela, de ningún proyecto (y eso que la ley establece su vinculación al PEI, y el Decreto 1860 establece su responsabilidad ante los proyectos pedagógicos).

Administrar la educación, según parece enunciarse en el artículo 82 es *mejor* que hacer educación, porque si se falla como educador (jugado frente a un examen de conocimientos), se entra en una secuencia de sanciones que van desde la llamada de atención hasta la expulsión de la carrera docente. Mientras que si se falla como directivo docente (frente a una “evaluación de eficacia”), el castigo es volver a la docencia, con la reducción salarial que eso implique.

Entonces, según el artículo 82 de la Ley General de Educación —la misma que habla de una idoneidad ética del docente—, por un lado, ser docente es un *castigo* (¿los docentes serían los malos directivos docentes castigados, y la docencia el centro de reclusión?); y, por otro, ser directivo docente es algo que no tiene incidencia en los procesos educativos, pues un mal desempeño suyo lo vincula con la cátedra, mientras que un mal desempeño del docente, lo aleja de la cátedra. No obstante, por un lado, las evaluaciones de la calidad de la educación ponen la administración como factor asociado al logro; y, por otro, los docentes siempre describen el papel decisivo que en muchos casos juegan los directivos en la posibilidad de llevar a cabo procesos educativos que buscan transformar las prácticas tradicionales en la escuela.

El deseo de los docentes de dejar el aula e ingresar a la “carrera administrativa” que tienen los directivos docentes (lo que, según venimos de decir, es equivalente a aspirar a no tener que ver con la educación), no deja de encontrar razones todavía hoy, en la misma ley. Si al directivo docente se le castiga “retornándolo a la docencia” es porque viene de allá; entonces, como su lugar es mejor, se convierte en una aspiración (sin contar con la diferencia salarial que también suele ser motivo de aspiraciones).

La ley, en concordancia con esto (aquí sí parece haber consistencia), el artículo 128 plantea:

Los cargos de dirección del sector educativo en las entidades territoriales, serán ejercidos por licenciados o profesionales de reconocida trayectoria en materia educativa.

El nominador que contravenga esta disposición será sancionado disciplinariamente de acuerdo con las disposiciones legales vigentes.

Es decir, el artículo hace una clasificación de los docentes: los comunes y corrientes, que no se destacan (y que por eso siguen siendo docentes); y los de «reconocida trayectoria en materia educativa», que se vuelven directivos docentes. Los criterios para establecer una “reconocida trayectoria” no son explícitos y, en realidad, debe ser difícil establecerlos, pues no son muchas las sanciones a nominadores por contravenir la disposición, ni muchas las manifestaciones de la “trayectoria en materia educativa” de estas personas en el plano de la reflexión académica sobre educación (más bien se oye con alguna frecuencia la idea de que la administración exige mucha dedicación y no deja tiempo para estudiar y producir).

Cuando se trata de evaluar a los docentes directivos privados, la ley cambia de tono. El artículo 83 expresa:

La evaluación de los directivos docentes en las instituciones educativas privadas será coordinada entre la Secretaría de Educación respectiva o el organismo que haga sus veces, y la asociación de instituciones educativas privadas debidamente acreditada, a que esté afiliado el establecimiento educativo.

La evaluación será realizada directamente por la Secretaría de Educación, en el caso de no estar afiliado el establecimiento en el que se hallen prestando el servicio los docentes directivos.

O sea, cuando se trata de evaluar directivos docentes privados, el Estado respeta la empresa privada —representada en la asociación de instituciones educativas privadas debidamente acreditada—. Entonces, nada queda dicho sobre el tipo de evaluación, los criterios, los períodos, las sanciones, las “recuperaciones”, etc. Para que funcione, este artículo debe hacer de cuenta que es un párrafo del anterior.

Para realizar este amable gesto de respeto a la empresa privada, el gobierno se adjudica un papel jerárquicamente equivalente al de la asociación privada (en cuyo caso el establecimiento de criterios, por ejemplo, podría dejar de ser un misterio), o bien realiza él solo la evaluación, cuando aquélla falte.

Tal vez valdría la pena decir que gesto tan amable con la empresa privada se viene perfilando claramente, por lo menos, desde el Plan de Apertura Educativa. Consideramos que es un producto publicitado por quienes quieren privatizar los servicios,

127

que todo cuanto hace el Estado es inferior a lo que puede hacer la empresa privada (¿como Ferrovías, depósito sanitario «Doña Juana», recapitalización de la banca...?). De la época del PAE data el ultimátum puesto a las universidades públicas en el sentido de que tenían que costear, en un plazo determinado, el 30% de su presupuesto. De otro lado, las evaluaciones masivas terminan diciendo siempre que la educación privada es mejor que la pública; esto, venido de “investigaciones” que incluyen las evaluaciones masivas, le viene bien a un modelo que espera reducir su compromiso económico con la educación pública, que ya se había colado desde la Constitución misma:

Artículo 67. [...] La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

En otras palabras, la educación será gratuita pero que el que pueda pagar que pague; el problema es demostrar que no se puede, pues el “enfoque social” del neoliberalismo es llevar a las capas de la población por él pauperizadas a la posición en la que, al menos, puedan *comprar servicios*.

Ya lo ratifica el Programa nacional de incentivos del MEN:

El educador es educador de la sociedad. El Estado le paga con el dinero de la sociedad (de los impuestos o de la familia). La educación gratuita no existe. Toda la educación es pagada [p.11].

El dinero es una metáfora tan importante para este modelo que incluso es usada para hablar del conocimiento: el mismo documento dice que «El saber es el dinero del futuro» (p.11); y la encargada de generar ganancias económicas es la iniciativa privada, la cual —en el caso de la educación— se materializa en las tarifas cobradas en los establecimientos educativos privados. Este asunto es debatido permanentemente en el país: ellos suben sus tarifas casi indiscriminadamente y el MEN trata de decir que pone coto a esto «para evitar abusos del régimen de libertad»:

Artículo 202. [...] los diferentes servicios que ofrece un establecimiento serán evaluados y clasificados en categorías por el MEN, en cuyo caso las tarifas entrarán en vigencia sin otro requisito que el de observar los rangos de valores preestablecidos para cada categoría de servicio [...].

El MEN, en coordinación con las entidades territoriales, hará evaluaciones periódicas que permitan la revisión del régimen que venga operando en el establecimiento educativo para su modificación total o parcial.

No obstante mediar la evaluación a la hora de juzgar si se permiten las alzas, no se menciona la relación de esta evaluación con la institucional anual (artículo 84), ni

con la de PEIs (artículo 73), ni con las evaluaciones de calidad (artículo 80). Como es característico a lo largo de la norma, parece ser una evaluación para la ocasión. Pero, a diferencia de todas las demás de la ley 115, los criterios con los que se hará esta evaluación son explícitos e, incluso, están más o menos explicados.

La evaluación sirve para *clasificar y ponderar* los servicios que regirán las tarifas. Además, a cada institución el MEN asigna un régimen (regulado, vigilado o controlado) que puede ser cambiado con base en las evaluaciones. Lección para todos: la evaluación clasifica y pondera lo clasificado, y todo aquel que aspire a los beneficios de pertenecer a una categoría debe someterse a una evaluación.

Evaluación institucional

El artículo 84 establece la evaluación institucional anual:

En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el MEN.

Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la secretaría de educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso.

Puede verse que los mismos aspectos van a ser evaluados varias veces:

- el gobierno nacional evaluará cada seis años al docente mediante exámenes periódicos (art. 81) y el Consejo Directivo también los evaluará, en el marco de la evaluación institucional anual (art. 84);
- las secretarías de educación evaluarán a los directivos docentes (art. 82 y 83) y el Consejo Directivo evaluará anualmente al personal administrativo (art. 84);
- el SNEE evaluará los textos y materiales empleados (art. 80) y el Consejo Directivo evaluará anualmente los recursos pedagógicos (art. 84);
- el SNEE evaluará la organización física de las instituciones educativas (art. 80) y el Consejo Directivo evaluará anualmente la infraestructura física (art. 84).

Si son los mismos aspectos, no son denominados de la misma manera: mientras los artículos 82 y 83 hablan de “directivos docentes”, el 84 habla de “personal administrativo”; pero, todo el personal administrativo, ¿es directivo docente? Mientras el artículo 80 habla de “textos y materiales empleados”, el 84 habla de “recursos pedagógicos”; pero, la idea de recursos pedagógicos, ¿se agota en textos y materiales empleados? Mientras el artículo 80 habla de “organización física de las instituciones educativas”, el 84 habla de “infraestructura física”; pero, la organización física, ¿es equivalente a la infraestructura física?

Suponiendo que esas diferencias no fueran importantes (aunque semejante inconsistencia ejemplifica lo contrario de lo que la ley dice que tiene que producir la educación en los niños), o sea, suponiendo que se están evaluando las mismas cosas, ¿para qué se hace varias veces la evaluación?

En el caso de los administrativos y los docentes, una de las evaluaciones lleva a sanción (artículos 81 y 82), la otra constituye el ámbito en el que se le da “participación” a la institución (artículo 84), permitiéndole que se evalúe a sí misma y que, por sí misma, formule un plan remedial.

En el caso del administrativo, ¿qué relación tiene el proyecto que él presenta y aplica para solucionar los problemas encontrados durante su evaluación (artículo 82), con el plan remedial hecho por la institución (artículo 84) y que involucra su función? Ninguna: una evaluación es directa de la Secretaría de Educación, mientras que la otra es indirecta, a través del Consejo Directivo. ¿Sirve un plan institucional, que incluye lo administrativo, para tratar de superar una evaluación negativa de la Secretaría? No se sabe. El proyecto que el administrativo presenta (de acuerdo con el artículo 82), ¿tendrá asignación de recursos, como establece el artículo 84? No se sabe.

La suerte de los asuntos de infraestructura y apoyos didácticos, que van a ser evaluados, no queda definida en el artículo (80), que más elementos propone para integrar lo educativo; y queda un poco más definida en el artículo (84), que es el que menos elementos propone para integrar lo educativo. A más elementos para integrar, menos definición, es decir, menos posibilidad de concreción. De todas maneras, vale la pena destacar que mientras el artículo 80 va a evaluar los textos, el artículo 102 establece que los textos deben ser definidos por el PEI, lo cual supone que la institución también evalúe los textos.

[...] Los textos escolares que se adquieran, deberán ser definidos de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y harán parte de la biblioteca del respectivo establecimiento.

124

Pero, entonces, ¿para qué va el SNEE a evaluar textos? La respuesta la dio el MEN cuando configuró el documento de Política de textos y el formato del FIS para aspirar a recibir textos: el MEN tiene que hacer un listado, del cual puedan escoger las instituciones. Con esto, el MEN vuelve a echar por la borda las especificidades institucionales, a favor, en este caso, de unos criterios —que pueden ser muy generales— válidos para todos. Definitivamente, no se confía en la comunidad educativa, ni se trabaja en pos de erradicar la situación que genera la desconfianza; lo cual crea un círculo vicioso: como no son capaces, porque el país no ha tenido esa cultura de la participación, les ayudamos, con lo cual los condenamos a seguir dependiendo.

Por su parte, el “rendimiento de los estudiantes” parece no considerarse un asunto institucional.

¿Cómo se articulan entre sí los pocos aspectos mencionados en la evaluación institucional? No se sabe. ¿Por qué esos factores (personal docente y administrativo, recursos pedagógicos e infraestructura física)?, ¿qué pasó con los factores del artículo 80 (que, siendo parcialmente coincidentes, son más que los del 84)? No se sabe.

Esta es otra evaluación que concede estímulos; los criterios y los objetivos están «preestablecidos por el MEN». Es decir, el artículo de la auto-evaluación deja claro que los criterios con los que la comunidad educativa, a través de su Consejo directivo, se evalúa a sí misma, son establecidos por el MEN; y se remarca: «preestablecidos». En el ámbito escolar también suele hablarse en esos términos de autoevaluación: ejercicio de llenado de un formato que otro hace (más exacto sería llamarla “heteroevaluación autodiligenciada”). Es, ni más ni menos, el concepto de autonomía que circula en la educación: actitud que juzgamos que el otro no tiene y que tenemos que producírsela (más exacto sería llamarla “automatismo heteroagenciado”); es decir, una contradicción en los términos.

¿Qué relación tiene la formulación del plan remedial, que es a un año, con el año de que dispone el docente para recuperarse del resultado negativo en el examen periódico (de acuerdo con el artículo 81)? No se sabe. Y eso que se supone que el plan remedial es de la institución y que agrupa varios factores, entre los cuales está enunciado el docente.

Queda claro que el plan remedial no salva a un docente si, después de presentada la “habilitación”, vuelve a perder. El docente tiene que ponerse a estudiar, no a integrar factores que determinan la calidad educativa o a pensar la pedagogía de su área. De nuevo, en un caso tenemos la educación como articulación de factores que sólo se movilizan mediante plan conjunto; y, en el otro, un factor aislado.

Suponemos que, como en todo gremio, hay gente susceptible de ser considerada como “irresponsable”; pero, de un lado, los procesos disciplinarios tienen sus propios motivos, sus propios cauces y sus propios ritmos; si hay docentes irresponsables, que les adelanten procesos disciplinarios (hay artículos de la ley –124, 125–, decretos –2277/79– y normas –Estatuto Docente– al respecto). Y, de otro lado, la “irresponsabilidad pedagógica” es algo de lo que suele hablarse sin explicitar el perfil contra el cual se compara al docente, sin discutir los criterios que permiten construir ese perfil. Entonces, no puede de caracterizarse la “responsabilidad pedagógica” sin establecer cómo se articulan los múltiples factores de los cuales la realidad es síntesis. Porque, por ejemplo, mientras el MEN pone a pelear a los maestros por los incentivos que otorga una reglamentación, los pone a debatir y a asociarse para poder cumplir con otra reglamentación; de manera que el MEN no constituye una autoridad para exigir (ni un interlocutor válido para sugerir) determinada posición del docente frente al colega: el que se asocia, cumple la ley, pero el que disocia también la cumple.

El apoyo que queda establecido en el artículo 80 («deben recibir apoyo para mejorar los procesos») a nadie responsabiliza; en cambio, el apoyo mencionado en el artículo 84 no sólo responsabiliza al municipio («[...] si fuere el caso», es decir, que podría nunca ser), sino que lo hace depender del plan remedial. ¿Qué relación tienen estos planes con el PEI? No se sabe. Si ya hay un proyecto educativo de la institución (lo ordena la ley), la evaluación *institucional*, ¿no debería referirse a él?; ¿acaso no es el PEI el que supuestamente tendría fallas o problemas, cuando la evaluación institucional obtiene resultados negativos? No se sabe.

Una cosa es pensar las instituciones educativas como PEI, y otra cosa es pensarlas como sujetos evaluables anualmente mediante formato del MEN, y que, sólo si resultan mal calificadas, presentan planes remediales. Más como resultado de su imprecisión que de otra cosa, podría pensarse que el artículo 80 tiene al PEI de fondo, mientras el artículo 84, siendo de evaluación institucional, lo ignora totalmente.

La evaluación del artículo 84 es, literalmente, una evaluación que se hará «al finalizar cada año lectivo». ¿Qué pasa durante el proceso? No se sabe, no importa, eso es responsabilidad de los evaluados. Lo que no se entiende es cómo lograr lo que el artículo se propone: «propiciar el mejoramiento de la calidad educativa», aunque es comprensible que entre *propiciar el mejoramiento* de la calidad y *mejorar* la calidad, hay una distancia de compromiso: si la calidad no mejora, se puede decir: «yo propicio el mejoramiento, allá ellos si mejoran»; es decir, como dijo un docente: «yo enseño bien, allá los estudiantes si aprenden».

Aquí vuelve a tener lugar la idea de que si los criterios de la evaluación anual los preestablece el MEN, y están bien diseñados (de lo contrario, sus resultados no podrían usarse para dar incentivos, ni para exigir planes remediales), en primer lugar no debería soltarle al Consejo directivo la evaluación (a no ser que con ello el MEN se ahorre un dinero), a riesgo de que diligencien mal los instrumentos —recuérdese que, contra la Constitución¹², aquí todo el mundo es culpable hasta que demuestre, una y otra vez, lo contrario—; y, en segundo lugar, debería implantar un plan remedial, acorde con aquellos criterios, a todas las instituciones, y no esperar a que ellos lo diseñen, con el riesgo de que no coincidan con los criterios que sirven para evaluar.

De otro lado, no podrían dársele los criterios a las instituciones, pues para poder hacer ese tipo de evaluaciones, el evaluador (en este caso el MEN) tiene que establecerlos con anterioridad y tenerlos guardados. Pero, ¿para qué dejar, a gente que todavía no ha demostrado su idoneidad, construir planes en ausencia de criterios que ellos tampoco podrán construir?; pues, si pudieran, o bien no sería necesaria la evaluación, ya que se los estaría suponiendo capaces, cosa que la evaluación iba a averiguar; o bien no se entiende por qué el MEN no construye los criterios con ayuda de las instituciones educativas.

Perfectamente, podemos tener un PEI que ha sido premiado en la evaluación de PEIs (de acuerdo con el artículo 73), y cuya comunidad educativa, no obstante, debe formular un plan remedial por haber obtenido resultados negativos en la evaluación institucional anual (de acuerdo con el artículo 84). Y, aunque no se sabe qué pasa con los PEIs evaluados como no-excelentes, uno de éstos puede, sin embargo, obtener «estímulos especiales» a raíz de una positiva evaluación institucional.

Aunque se mencionan varios aspectos de la institución, finalmente en el artículo 84 no se entiende el proceso educativo como una interdependencia particular de factores, pues se establecen rangos entre los desempeños de las distintas instituciones (lo que permite hablar de «evaluaciones en el rango de excelencia», «resultados negativos»), cosa que sería imposible hacer si en realidad hubiera una articulación particular de factores, pues los factores específicos determinan desempeños específicos y, en consecuencia, incontrastables con un modelo único.

Responsabilidades en la evaluación institucional

¹² El artículo 29 de la Constitución dice: «[...] Toda persona se presume inocente mientras no se le haya declarado judicialmente culpable».

El literal J. del artículo 144 habla de una evaluación anual:

Las funciones del Consejo Directivo serán las siguientes:

[...] G. *Participar en la planeación y evaluación del PEI, del currículo y del plan de estudios [...].*

J. *Participar en la evaluación anual de los docentes, directivos docentes y personal administrativo de la institución [...].*

¿Será ésta la misma evaluación institucional anual que establece el artículo 84? En caso afirmativo, sería mucho más económico plantear la función del Consejo Directivo en términos de «realizar la evaluación a que hace referencia el artículo 84», o «realizar la evaluación institucional anual». Pero, como no se plantea así, puede dudarse de que sea la misma, ya que según el artículo 84 se evaluará:

- personal docente
- personal administrativo
- recursos pedagógicos
- infraestructura física.

En cambio, según el artículo 144, el Consejo Directivo evaluará:

- docentes
- directivos docentes y
- personal administrativo.

O sea que, según un artículo, no le corresponden al Consejo Directivo funciones que otro artículo sí le asigna. Además, el Consejo Directivo participa, según el literal G., en la evaluación del PEI que es diferente de la evaluación anual, ya que ésta se menciona en el literal J. Pero, ¿cuándo se estableció la evaluación del PEI? Que sepamos, sólo el artículo 73 menciona que habrá una valoración de los PEI, la cual dará lugar a estímulos, proceso cuyos criterios establecerá el SNEE. ¿Cómo participaría el Consejo Directivo? No se sabe. Lo que sí queda reafirmado es que evaluar el PEI no es evaluar la institución, ni viceversa.

Por su parte, el Consejo Académico tiene que hacerlo todo, según el literal D. del artículo 145:

El Consejo Académico [...] se reunirá periódicamente para participar en:

[...] C. *La evaluación anual e institucional, y*

D. Todas las funciones que atañen a la buena marcha de la institución educativa.

y, entre esa infinidad de funciones, tiene que participar en «la evaluación anual e institucional». “Participar” es lo mismo que el artículo 144 establece para el Consejo Directivo, siendo que el artículo 84 dice que éste *hará* la evaluación anual institucional (y no que *participará* en ella). Si ambos participarán, ¿cuántos participantes faltan por enunciar?, y, finalmente, ¿quién la hará?

De otro lado, ¿por qué se habla de evaluación «anual e institucional»? En el artículo 84 dice «institucional anual», que quiere decir que habrá evaluación institucional cada año (o sea: es de tipo institucional y se hará cada determinado tiempo). Mientras que “anual e institucional” estaría poniendo al mismo nivel los dos asuntos. Curiosidad de redacción; pero si bien en la suma el orden de los factores no altera el producto, no es cierto que en una norma la diversa jerarquización de los factores no altere los enunciados.

Las responsabilidades de la evaluación están curiosamente repartidas; veamos el el artículo 151:

Artículo 151. Las secretarías de educación departamentales y distritales [...] ejercerán [...], en coordinación con las autoridades nacionales y de conformidad con las políticas y metas fijadas para el servicio educativo, las siguientes funciones: [...]

F. Dirigir y coordinar el control y la evaluación de calidad, de acuerdo con los criterios establecidos por el MEN y aplicar los ajustes necesarios;

[...] J. Aplicar, en concurrencia con los municipios, los incentivos y sanciones a las instituciones educativas, de acuerdo con los resultados de las evaluaciones de calidad y gestión;

K. Evaluar el servicio educativo en los municipios; [...].

las secretarías departamentales y distritales dirigen y coordinan el control y la evaluación de calidad. Dirigir, coordinar y controlar, tres facultades difíciles de diferenciar y que, además, están sometidas a los criterios del MEN. En relación con el servicio educativo en los municipios (pero, ¿acaso hay otro?), estas secretarías lo evaluarán. De donde queda claro que evaluar la calidad de la educación no sólo es diferente a evaluar el servicio educativo, sino que en el primer caso la evaluación se dirige, se coordina, se controla y todo esto se somete a los criterios del MEN, mientras que en el segundo caso la evaluación sólo se hace. La diferencia entre estos dos tipos de evaluación tal vez sea la del literal J. del artículo 151: la una es de calidad (¿artículo 80?) y la otra de gestión (¿artículo 84?), con lo que se ratifica la oposición que la ley trae entre academia y administración. De todos modos, no hay en la ley *una*

119

evaluación de calidad (suponemos que los artículos 73 y 80 presuponen evaluaciones de la calidad distintas, así como el examen de Estado, que se usa para dar incentivos), ni *una* evaluación de gestión (suponemos que, al menos, los artículos 82, 84 y 168 constituyen evaluaciones de gestión). En este literal, además, aparece un responsable de la aplicación de incentivos y sanciones, asunto que otros artículos asignan a la nación y a futuras reglamentaciones.

El literal K. del artículo 151 («Evaluar el servicio educativo en los municipios») parece reñir con en el artículo 153, que establece funciones a las secretarías de educación municipal:

Administrar la educación en los municipios es organizar, ejecutar, vigilar y evaluar el servicio educativo [...].

(Puede observarse que hay bastante desorden: el artículo 152, titulado «Funciones de las secretarías de educación municipales» no habla de funciones, mientras que el 153, llamado «Administración municipal de la educación», define la administración enumerando las funciones)

No puede saberse quién evaluará el servicio educativo en los municipios: ¿las secretarías departamentales y distritales (con arreglo al literal K. del artículo 151)?, ¿o las secretarías de educación municipal (con arreglo al artículo 153)?, ¿las JUME, con arreglo a los literales B. y F. del artículo 161?

Artículo 161. En cada uno de los municipios se conformará una Junta de Educación con las siguientes funciones: [...]

B. Fomentar, evaluar y controlar el servicio educativo en su municipio; [...]

F. Contribuir al control a la inspección y vigilancia de las instituciones educativas del municipio conforme a la ley; [...].

Premios, castigos y pragmática de la evaluación

Por efecto del artículo 84, una institución puede recibir un estímulo especial —por sus resultados excelentes—, o recibir recursos financieros —por sus resultados negativos—:

[...] Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la

secretaría de educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso.

Pese a que la diferencia no es muy precisa, en el segundo caso es más claro que el apoyo es económico y que los recursos los asigna el municipio. En el primer caso, en cambio, no se sabe en qué consisten los estímulos que otorgará la nación (instancia más lejana, y medida que seguramente requiere una reglamentación).

Teniendo en cuenta que, en este caso, no está de por medio sanción alguna, una vez comprobado el comportamiento del evaluador, es decir, cuando se verifique qué tipo de incentivos se están haciendo efectivos (o, en otras palabras, cuando se establezca la pragmática de la evaluación), ¿qué impide que la comunidad educativa escoja “quedar mal” en la evaluación para ganarse el apoyo económico del municipio? Se está dando por hecho, a manera de ejemplo, que los incentivos a los que hace referencia el artículo no se reglamenten rápidamente o que estén destinados a renglones que no apoyan de manera tan decidida a la institución (como es el caso de los incentivos establecidos en otros artículos, como el 80, que lo que hacen es aumentarle el trabajo a la institución).

Eso es lo que hace el evaluado para manejar la “pragmática de la evaluación”: determinar lo que quiere el evaluador, responder a sus preferencias. Los estudiantes, por ejemplo, lo primero que aprenden del profesor es si hay que hablarle bastante, guardarle silencio, hacerle preguntas, etc., para mantenerlo contento. Y no se trata de una actitud antiética, sino de una propiedad inherente a la comunicación.

En esta línea de análisis, ¿qué significa la evaluación? La evaluación no estaría *midiendo* los efectos de un plan, o de la enseñanza, o de la implementación de una medida, sino que estaría *produciendo* un comportamiento, una realidad educativa. Así, mediante la evaluación institucional anual, de un lado, el MEN nada podría saber sobre las instituciones, y, de otro lado, tampoco habría “autoevaluación”, pues las instituciones estarían decidiendo la forma de responder, en función de garantizar unos recursos. Y esto no sólo se cumple para el caso de buscar deliberadamente un resultado negativo, sino también para el caso de buscar un resultado «en el rango de excelencia», en busca de un premio o para evitar unas sanciones. En el campo pedagógico el correlato de esto es la famosa “motivación”: premiar o castigar un deseo para que se logre el objetivo de quien programa las acciones, pero que no constituye al estudiante (aprenderse las tablas de multiplicar para ganarse una banderita o para no ser sancionado, en nada toca el deseo de aprender).

Para comprobarlo por otro camino, basta con verificar que a la evaluación se le ha respondido sistemáticamente con la trampa. Trampa que puede empezar desde el

proceso mismo de construcción de los instrumentos de evaluación (enterarse de las preguntas del examen, bien sea pagándole a la persona encargada de duplicarlos, o bien pidiéndoselas a los compañeros que ya cursaron ese nivel o a los que lo cursan paralelamente); o que puede darse en el momento mismo de la evaluación (esto tiene varios nombres en el país: “soplete”, “copialina”, “chancuco”, “pastel”, “machete”, etc.); o, incluso, presentarse después de la evaluación (hurtar todas las pruebas respondidas, denunciar un fraude para que se anule el examen, falsificar, en un formulario bien respondido, una mala calificación y hacer el reclamo, etc.).

De otro lado, según el artículo 133 los 20 educadores mejor evaluados que hayan cumplido 10 años de servicio se les dará un año sabático:

Anualmente los 20 educadores estatales de la educación por niveles y grados mejor evaluados del país y que además hayan cumplido 10 años de servicio, tendrán por una sola vez, como estímulo, un año de estudio sabático, por cuenta del Estado, según la reglamentación que expida el gobierno nacional.

La única forma de obtener ese listado de premiados, es mediante una evaluación cuantitativa, cosa que, como hemos repetido, es una de las voces sobre evaluación que hablan en la ley, contraria a otras voces.

Ahora bien, ¿cuál de todas las evaluaciones que se hacen al docente servirá para dar cumplimiento a este artículo? El premio es anual, de modo que no podría ser la evaluación del artículo 81, que es cada seis años. La evaluación anual es la institucional; pero ésta, al menos en el artículo correspondiente (84), no da resultados por estamento o factor evaluado, sino que habla de un resultado global en relación con el cual la institución tendrá estímulos o la obligación de formular y poner en práctica un plan remedial. Tampoco es la evaluación que promueve el artículo 80, que es integral con otros factores y cuya periodicidad no está establecida.

A lo mejor se trata de una nueva evaluación y, entonces, ya sabemos las características: criterios ad hoc y secretos, presupuesto específico, ignorancia de otras evaluaciones al mismo estamento. Como el artículo 192:

La Nación y las entidades territoriales podrán crear incentivos de capacitación, profesionalización y otros para los docentes y directivos docentes, cuyas instituciones y educandos se destaquen en los procesos evaluativos que se convoquen para el efecto.

Para este artículo, los procesos evaluativos se convocan “para el efecto” de lo que se tenga en mente en un momento dado. Pese a que, simultáneamente, se están haciendo distintas evaluaciones de logro de los estudiantes y de desempeño de los docentes

y docentes directivos, el artículo convoca otra evaluación, esta vez ad hoc. El costo de estos esfuerzos no importa, ya que nos han dicho que los incentivos mejorarán la educación, no importa que hagamos evaluaciones con principios excluyentes para objetivos distintos que, entre otras, dicen cada uno estar preocupado por el mejoramiento de la calidad. El artículo menciona los ámbitos (capacitación, profesionalización y otros) en los que podrán crearse los incentivos. Pues bien, el Programa Nacional de Incentivos destinó 144.000.000.000 de pesos a “otros”.

Por su parte, el artículo 99 premia a los estudiantes con altos puntajes en el examen de Estado aplicado por el ICFES:

A los 50 estudiantes del último grado de educación media que anualmente obtengan los más altos puntajes en los exámenes de Estado [...] se les garantizará el ingreso a programas de educación superior en instituciones del Estado. De igual beneficio gozarán los estudiantes de último grado de educación media que ocupen los dos primeros lugares en cada uno de los departamentos, según las mismas pruebas.

De todos éstos, quienes comprueben escasos recursos económicos serán, además, beneficiarios de subsidios educativos especiales, otorgados por la nación.

A propósito de la pragmática de la evaluación de la que hablamos antes, en caso de que un estudiante lo desee, ¿a qué lógica podría obedecer, cuando se le ofrece el ingreso a educación superior estatal e, incluso, en caso de pobreza lícita, subsidios educativos?

Veamos: en ninguna parte, la ley establece la revisión de los exámenes de Estado, en atención a los nuevos lineamientos que ella promulga. En consecuencia, o la ley 115 no modificó nada, ya que los exámenes de Estado —vigentes antes de dicha ley— se consideran pertinentes para evaluar sus efectos; o bien la ley está reconociéndolos como una instancia supra-educativa, ante la que sólo le queda hacer una venia.

Lo curioso es que, desde 1991, el MEN viene haciendo la evaluación de la calidad como algo distinto de los exámenes de Estado. El ICFES participa de ese proyecto y ha sido claro en manifestar que, para establecer la calidad de la educación, hay que hacer un esfuerzo distinto al que se hace en los exámenes de Estado (los cuales, entre otras cosas, no se hicieron para establecer calidad de la educación).

El artículo 99, en consecuencia, es contrario a la idea de evaluación del artículo 80, el cual a su vez, viene del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Incluso dijimos antes que este SINECE se convirtió, para efectos documentales, en el SNEE. De tal manera, por un lado, se validan las formas de evaluación del examen de Estado, con su concomitante secreto, análisis estadístico con arreglo a la norma, banco de preguntas, etc.; y, por otro, se valida la forma de evaluación de la

15

calidad, que no mantiene las pruebas en secreto (sino que las revela con el fin de establecer un diálogo con los docentes de las áreas evaluadas), que hace un análisis estadístico con arreglo a criterio, que no puede tener banco de preguntas porque su diseño necesita instrumentos que respondan integralmente a un objeto de evaluación.

De otra parte, se validan las formas de evaluación de la institución mediante el artículo 101 que premia a los estudiantes que obtengan los primeros lugares en “rendimiento académico”:

Los estudiantes de las instituciones educativas estatales que obtengan en cada grado los dos primeros lugares en rendimiento académico, serán exonerados del pago de matrículas y pensiones correspondientes al siguiente grado.

Así, podría haber, como ya se vio a nivel institucional (PEI -vs- plan remedial), estudiantes premiados por tener puntajes altos en el ICFES y calificados como deficientes en sus instituciones; o lo contrario: estudiantes con alto rendimiento académico en sus instituciones y que sacan bajos puntajes en el ICFES.

En cualquier caso, queda claro que la evaluación manejada en ambos casos (artículos 99 y 101) es una operación de medición, una evaluación cuantitativa. No de otra manera se explica el poder decir quiénes son los primeros 50 a nivel nacional, quiénes los dos primeros a nivel departamental y quiénes son los dos primeros a nivel institucional. Mientras tanto, el artículo 47 del Decreto 1860 establece que la evaluación debe ser cualitativa; es más, habla de una transición de lo cuantitativo a lo cualitativo:

En el plan de estudios deberá incluirse el procedimiento de evaluación de los logros del alumno, entendido como el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico.

La evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que respondan a estas características.

Las evaluaciones destinadas a establecer el “rendimiento académico” pueden ser de muy diversa índole, pero todas quedan validadas. Si se está diciendo, no sólo que cualquier forma de evaluación es válida (lo que premia irrisoriamente: matrículas y pensiones del siguiente grado), sino que la más importante, la más válida es la del examen de Estado, ¿cómo decir después (decreto 1860) la forma como debe hacerse la evaluación?

Los estudiantes serán evaluados tres veces:

- por el SNEE (artículo 80), en relación con logros; de los resultados de esta evaluación no se obtienen premios;
- por la institución (artículo 101), en relación con “rendimiento”; de los resultados de esta evaluación se obtienen premios;
- y por el ICFES (artículo 99), en relación con puntajes; de los resultados de esta evaluación se obtienen premios;

Con esto, la ley está diciendo qué es lo válido, y la competencia pragmática de los estudiantes determinará en qué es más provechoso prepararse; o, lo que es más crudo, con arreglo a qué conveniencia hay que organizar los actos. ¿Pa’ donde va la población?, ¡pa’ donde va la evaluación!

La evaluación en la resolución 2343/96

Los Personeros Estudiantiles en la Resolución

Al ingresar en la lectura, encontramos ante un concepto de los personeros estudiantiles frente a la resolución, allí, se aprueba los planteamientos hechos en la misma, expresando su agrado ante lo que se considera es un elemento que va a obligar a las personas a mirar a los alumnos.

Los estudiantes consideran como justa la norma, porque plantea una evaluación del desarrollo integral del ser humano; además consideran que se encontró la forma de poder evitar la copia o el uso de “recursos visuales”, como ellos los llaman.

Al parecer, se considera que es la norma en sí la que produce los cambios en las personas, que la obligatoriedad que implica una imposición determina también el cambio de actitud en los docentes, que el quehacer docente va a transformarse por la imposición de una ley, que la forma como se constituyen las personas es transformable con el hecho de presentar una norma que indique un nuevo deber ser para el

Un Concepto de los Personeros Estudiantiles
Es de nuestro agrado lo que plantea la resolución [...] con este nuevo enfoque se nos está mirando como personas capaces de construir conocimiento [...]

Nos complace, además ver que esta norma plantea una evaluación del desarrollo integral del ser humano, mucho más justa que las anteriores. Entre otras cosas, nos complicó la vida, porque ya no podemos hacer uso de nuestras habilidades para copiar del compañero.

docente.

Se entiende que los niños y jóvenes personeros hicieron un análisis exhaustivo de la resolución, por los términos que emplean para emitir su concepto, entre otros, logran plantear algunos interrogantes, que van en la misma línea de su aprobación, y que tienen que ver: primero, con el papel del docente frente a este nuevo proceso educativo; segundo, con el nivel de desarrollo de todos los estudiantes; y tercero, con la correspondencia existente entre una evaluación masiva como la del ICFES y la evaluación por procesos que se pretende desarrollar.

1. Es apenas comprensible la necesidad de interrogarse por la forma como el docente va a abordar la nueva resolución, pero igual se consideran, unas alternativas, a manera de fórmulas, como ideales que, por estar dentro de la normatividad, serán suficientes para producirse la transformación en lo que se considera el deber ser del docente.

2. Los estudiantes concilian con una concepción del conocimiento como acumulable: el segundo interrogante que hacen a la resolución, tiene que ver precisamente con el ideal de que todas las personas deben alcanzar un nivel preestablecido, un punto común de meta, que hace a todas las personas iguales, con necesidades iguales, características iguales, deseos iguales, formas de aprender iguales. Y consideran que el logro de ese ideal debe estar en manos del Proyecto Educativo Institucional, al que comprometen con la investigación para dar curso a la solución de ésta inquietud

No obstante, posteriormente la resolución restringió el sentido de autonomía, con el sentido que le asigna la ley de: "ustedes propongan, nosotros evaluamos lo que ustedes propusieron", La comunidad interviene parcialmente en la evaluación de su PEI, pues, en realidad, la norma establece otras instancias para

Hemos estudiado con mucho interés este documento y queremos expresar a usted, señora ministra. Nuestras inquietudes al respecto.

A nuestro entender la interacción del maestro debe ser más personalizada, atendiendo a las habilidades y destrezas propias de cada estudiante y a los intereses de toda la comunidad educativa.

Si la institución pretende alcanzar un nivel de desarrollo de procesos en todos los estudiantes, ¿cómo solucionar el problema de los alumnos más y menos hábiles? Los proyectos educativos institucionales deben explorar los amplísimos aspectos del desarrollo personal y ofrecer alternativas a los educandos para que a través de procesos diferentes lleguen todos a un común.

Artículos (78,151,161,168,192)

evaluar a la institución , o para determinar los criterios.

Artículo 84.

3. Al desarrollar la tercera inquietud, los personeros estudiantiles perciben la inconsistencia existente entre algunos elementos de la normatividad y otros elementos que se aprueban por la ley. El examen de Estado ICFES no es congruente con la nueva concepción, bajo la que se pretende entender la educación, (concepción que se trata de interpretar frente a las nuevas reformas pero que no es explícita). Finalmente se entiende que no deseen continuar siendo evaluados con pruebas masivas como el ICFES, que pueden dar cuenta de los avances de la educación , pero sin poder discriminar lo memorístico, lo casual, lo fraudulento y lo propiamente cognitivo. No siempre, casi nunca, los que fueron mejores estudiantes obtienen los más altos puntajes en consecuencia, se premian a los mejores bachilleres con criterios como los mejores puntajes en esta prueba, e incluso, tienen reconocimiento nacional, sin que éstos respondan, necesariamente, al proceso educativo.

También nos preocupa que el espacio ganado con la propuesta planteada en la nueva resolución, se pierda al enfrentarnos con pruebas de estilos diferentes como las del ICFES, si se pretende evaluar procesos desde el preescolar hasta el grado once, ¿cómo responder a esas pruebas que apuntan a una lógica de memoria y contenidos?

Finalmente nos podemos dar cuenta que las voces de los estudiantes representados por los personeros estudiantiles reconocen como benéfico la legislación de elementos que antes no se tenían en cuenta, y aunque en los interrogantes que plantean para la ejecución efectiva de la resolución, demuestran su inquietud para la implementación de la norma, también expresan su apoyo a la idea de que la normatividad puede llevar en sí cambios.

Una autonomía bajo términos preestablecidos

Al leer el artículo 4º, que se refiere a la autonomía curricular, inicialmente queda la sensación de una forma de confianza en los docentes y en la labor que ejercen, de manera tal, que es posible dejar en sus

Artículo 4º. Autonomía curricular.
La autonomía para la construcción permanente del currículo en las instituciones educativas se entiende como la capacidad de

manos la construcción de un mundo académico. Posteriormente la palabra autonomía deja de tener su connotación inicial: no es una autonomía como los docentes o el sector educativo la quieran plantear, no con acuerdo a su experiencia y a la forma como ellos ven la situación escolar, sino que es

una autonomía entendida en los términos que la ley les permita entenderla con ajuste a las normas, a la existencia de unas pocas exigencias gubernamentales a las que se vigilarán y evaluarán exhaustivamente para poder controlar ya no "la autonomía" sino "esa autonomía". Así, la connotación que inicialmente se dio a la autonomía se pierde por completo al descubrirse que se establecen los parámetros para poder ejercerla, los elementos que debe contemplar, y unos elementos de forma que se consideran debe tener, la autonomía, para su ejercicio.

En el discurso inicial, que es firmado por CONCACED, FENARCOP, FECODE, ANDERCOP, ASODIC, y el MEN, se dice que la resolución es una respuesta a los requerimientos que se hacían sobre autonomía y necesidad de mayor participación. Al analizar el artículo cuarto, nos damos cuenta de que se entra en una asignación de sentido que hace creer que se pueden establecer elementos propios con acuerdo a lo que se considera es necesario para la comunidad educativa, (no sólo de cada región sino de cada sector). Para ellos se establecen parámetros comunes y se acuerda una autonomía escolar determinada por una gran cantidad de requerimientos preestablecidos a los cuales ajustarse.

Jugaría en lo anterior un elemento muy importante: el sentido de autonomía que reclamaban las comunidades educativas y el sentido de autonomía que la ley y la normatividad quiso asignarle.

¿Acaso el espíritu de la norma es ese juego? la concepción de autonomía que debemos entender "¿es lo que ustedes consideren apropiado para su sector,

tomar decisiones, ejercida como una vivencia, un compromiso y una responsabilidad de la comunidad educativa [...]

[...] organizada en los términos de la ley y de sus normas reglamentarias

Esta norma constituye la nueva alternativa para las comunidades educativas que venían reclamando una mayor participación y autonomía regional y local sin detrimento de una identidad nacional.

bueno para la comunidad, pero mirándolo y organizándolo bajo los términos especificados por la ley”?

Realmente no se puede decir que sea una contradicción en los términos porque es muy claro en describir que esa mayor participación y autonomía debe ser concertada, o sea debe responder a un acuerdo Nacional.

Como requisito para lograr la autonomía, el artículo también menciona la necesidad de conformar un comunidad pedagógica *investigadora* y constructora del currículo. Sería bueno interrogarse si esa necesidad tiene que tener acuerdo con los términos establecidos por la ley: ¿es necesario establecer unos parámetros para que la gente investigue y especificar los términos bajo los cuales se va a entender los hallazgos para que puedan ser válidos? o ¿acaso se va a dar campo a los hallazgos hechos que quizá no concilien con los requerimientos en los términos preestablecidos?

En la ley general de Educación, la Junta Nacional de Educación debe presentar los informes de investigaciones en términos estadísticos que nada tienen que ver con la comunidad investigadora y constructora del currículo que no puede ceñirse a expresar sus funciones en esos términos.

De otro lado, si la evaluación es uno de los elementos que se consideran dentro de esa autonomía, no podemos olvidar que la palabra final acerca de las propuestas de evaluación no la dice la institución sino la ley.

Se puede decir finalmente y de acuerdo con lo propuesto en la legislación, que la autonomía no es algo que se tenga sino que se gana en la medida en que se cumplen los términos acordados. Ganaran un cierto respeto en la medida en que logren desarrollar los requisitos exigidos para que puedan hacer efectiva la autonomía; de esta manera, serán aprobados los pro-

Artículo 4º.

[...] El ejercicio de esta autonomía se realizará a través de un proceso secuencial y sistemático que deberá comprender entre otros, la conformación de una comunidad pedagógica investigadora y constructora del currículo, el diseño, desarrollo, seguimiento, evaluación y retroalimentación del mismo y su adopción como parte del Proyecto Educativo Institucional.

Para hacer efectiva la autonomía que en este campo reconoce el artículo 77º de la ley 115 de 1.994, las instituciones educativas deberán desarrollar o mejorar su capacidad para orientar procesos [...]

yectos que respondan a los requerimientos de un modelo político que se privilegia en el país, y aquellos que no se ajusten a esas especificidades, se mantendrán en la mira hasta que establezcan un proyecto que concilie con la idea de la ley.

Concepciones Sobre Evaluación

Se estima como necesaria una evaluación permanente, cuyo desarrollo se entiende como un proceso.

permanente de construcción social: Se deja en manos de la comunidad educativa, la forma como va a ser elaborado y reelaborado el currículo, atendiendo a las necesidades y exigencias de la población; Y procurando ser consecuentes con el requerimiento de autonomía que se hiciera.

Los criterios para la evaluación son entendidos aquí como elementos que determinan directamente al currículo y que como cualquiera de los otros elementos debe servir para adelantar adecuadamente el proceso de construcción, aunque no se especifica, en todo el documento, lo que significa normativamente la palabra "adecuado" o si esto forma parte del sentido que cada comunidad le desee asignar, si esto último es verdadero, ¿quién podría deslegitimar la posición asumida por la comunidad educativa?

La resolución señala como función de los indicadores de logros la de ser un indicio, pero necesariamente de una respuesta que pueda ser observable, medible, valorable, constatable. Esto implicaría una forma de evaluación "objetiva", en términos de demostración del saber. Con lo que por indicios el educador quiera

Artículo 4º.
....realizar evaluaciones permanentes y tomar decisiones, para que el currículo sea pertinente y los aprendizajes significativos

Artículo 5º.
Para desarrollar el concepto de currículo [...] las instituciones educativas deberán llevar a cabo un proceso permanente de construcción social del quehacer pedagógico.

Artículo 6º.
Referentes, componentes y estructura del currículo.
Para la construcción social del currículo a que se refiere el artículo 5º de esta resolución, las instituciones educativas deberán tener en cuenta:

Numeral b. Los componentes del currículo o elementos que lo determinan directamente.
[...] lo mismo que por la evaluación del rendimiento escolar y la correspondiente promoción.

CAPITULO III
De los indicadores de logros curriculares.

Artículo 8º.
[...] también ordena la formulación y empleo de indicadores de logros curriculares como medios para constatar, estimar, valorar,

entender. Atendiendo a esto podría decantarse que finalmente es el docente, como ha sucedido hasta ahora, el que da la palabra final frente a la promoción del alumno. Hasta aquí la idea que expresan inicialmente los personeros estudiantiles, de haber llegado con la normatización a un cambio importante, frente a los modelos tradicionales, no deja de ser más que una ilusión ya que es el docente el que, finalmente, determina lo que sabe o no el estudiante, con ajuste a lo que considere es o no saber, que incluso puede atender a la imagen que el niño y el mismo padre de familia han consolidado como adecuado, y es que está en los otros, el determinar cuánto sabemos o no.

Se sigue vendiendo la imagen de que el niño es el creativo, el innovador, el constructor de nuevos conocimientos, aclaro, al mencionarse la construcción del conocimiento no nos referimos, exclusivamente a los conocimientos ya hechos y que los niños tienen que construir para ellos, sino también a aquellas cosas que se construyen y el docente no conoce. ¿Acaso somos capaces de validar la construcción de un saber elaborado por el niño pero que no coincide con la imagen que tenemos nosotros o con la forma que nosotros, específicamente el docente tiene del mundo? Un docente invalida la respuesta de un niño cuando dice que la luna gira alrededor del sol, otro no la invalida argumentando que el niño infiere que si la luna gira alrededor de la tierra y ésta, a su vez, gira alrededor del sol, entonces la luna sí gira alrededor del sol. ¿Qué docente tiene la razón, si cada uno en su aula legitima lo que quiere legitimar y descarta todo aquello que no coincide con la imagen lineal que tiene sobre el conocimiento?

Realmente la resolución no permite atender a aquellos beneficios que pueden producirse en la relación que se establezca con el conocimiento, éstos se consideran sin sentido mientras no coincidan con los parámetros preestablecidos y tampoco tiene la forma de controlar la manera como cada docente se representa

108
autorregular y controlar los resultados del proceso educativo
[...]

Artículo 8º.
[...] Los procesos evaluativos que realizan los diversos actores, tienen sentido en la medida en que permiten observar y comprender tanto lo que se está obteniendo, como aquello que no se alcanza a obtener o que

en lo educativo y frente a sus alumnos. Nuevamente llegamos a la idea de que la norma dice a cada persona lo que quiere oír de ella.

La resolución no es totalmente ajena a este cuestionamiento, porque en ella, se procura buscar una esencia que permita el cambio, se reconoce que es necesario profundizar en la razón de ser de los procesos pedagógicos, hacer una reflexión epistemológica. Sin embargo se pretende al mismo tiempo que sea la norma la que se cumpla a cabalidad, deslegitimando lo dicho frente a la necesidad de la investigación, de la construcción social del currículo, de profundizar en la razón de ser de los procesos pedagógicos.

Al educador, en la resolución, se le da el papel de orientador y se lo compromete con esta actividad, tanto como a los educandos en su papel de partícipes activos de su propia formación, esto se realiza porque se determina que la evaluación no está constituida únicamente por la información sistemática que suministran los indicadores de logro sino también por el compromiso de sus participantes. Parece que se trata de establecer una relación directa entre lo que se puede obtener con los indicadores de logro y el compromiso de los participantes de esa evaluación. La evaluación aparece con un enfoque antes no planteado, aquí queda ella, no la labor educativa, supeditada al compromiso de los agentes que la usan, y al significado que le hayan asignado, ya que posteriormente se vuelve a mencionar la importancia de una construcción social del sentido, que ya antes se había mencionado y que como lo analizamos quedaba sujeta a unos parámetros preestablecidos y a una forma de evaluación que se basa en la demostración de las capacidades del educando como lo reitera el artículo 12°.

presenta dificultades.

Artículo 8°.

La interpretación y la inferencia llevan a profundizar en la razón de ser de los procesos pedagógicos, a trascender sus actividades concretas y puntuales para acceder a aquellos aspectos más profundos del desarrollo humano sostenible que son puestos a prueba y que afloran gracias a dichas actividades. Alrededor de esta cuestión gira la esencia del cambio de enfoque en las prácticas pedagógicas y evaluativas.

Artículo 8°.

Los indicadores de logro suministran información que debe ser ordenada y procesada de acuerdo con criterios, procedimientos e instrumentos diseñados para tal fin. Sin embargo obtener y procesar dicha información no constituye por sí sólo la evaluación del rendimiento escolar de un educando, pues ésta requiere, además, de una actividad que compromete al educador como orientador y a los educandos como partícipes activos de su propia formación integral.

Artículo 12. Indicadores de logro para la educación media técnica.

(...) esta formulación tendrá en cuenta que el resultado deseable es la demostración de la capacidad del educando para diseñar, organizar, desarrollar y evaluar procesos y actividades dentro de la especialidad que ha adoptado...

Los Proyectos Pedagógicos y el Alumno

Este artículo reitera la necesidad de que los proyectos pedagógicos se ajusten a las necesidades del entorno, propuesta que está muy acorde con la política descentralizadora, pero que deja por fuera la alternativa de un joven que desee investigar y proponer trabajos que no tengan que ver, necesariamente, con las necesidades de su entorno. Convirtiéndose su propio proyecto investigativo en un proyecto destinado exclusivamente a los intereses y necesidades de la comunidad, en detrimento, quizá, de sus propios intereses. Sin embargo aunque en esta resolución se considere este aparte, el artículo 36°, del Decreto 1860, enuncia también que el Proyecto Pedagógico puede estar orientado a los intereses investigativos del alumno, y que puede ser apoyado por las instituciones en su Proyecto Educativo Institucional. Hecho que hace de lado la resolución 2343.

Artículo 12°. [...] y cuando se trate de proyectos pedagógicos que su realización se ajuste a procesos humanísticos, científicos y tecnológicos y que respondan a necesidades de su entorno.

Artículo 36°. [...] Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados [...] y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional.

Evaluación y Rendimiento Escolar

Al tratarse el tema específico de la evaluación del rendimiento escolar, en el artículo 19°. Se reitera la importancia de la evaluación en el proceso educativo, entendiéndola como un componente del proceso curricular que debe apoyarse en el Proyecto Educativo Institucional que requiere, además, de una retroalimentación permanente, de un análisis constante, y de una construcción y perfeccionamiento con base en lo propuesto en cada proyecto.

Artículo 19°. De la evaluación del rendimiento escolar.

Los elementos anteriores concilian con la idea ya planteada de realizar una construcción social del quehacer pedagógico en la que intervengan los diferentes actores de la comunidad educativa. Sin embargo las dificultades para convocar a la comunidad y comprometerla con la acción que requiere la realización y la implementación de los PEI se siguen presentando y se sigue pidiendo no sólo por parte de los

Artículo 5°. Construcción del currículo. [...] las instituciones deberán llevar a cabo un proceso permanente de construcción social del quehacer pedagógico, con la participación efectiva de la comunidad educativa

docentes sino de la gran mayoría de la comunidad educativa de parámetros más específicos para la realización de los programas, de líderes que les digan la forma como hacerlo, o de personas que realicen esos proyectos. Siendo consecuentes con esto, un gran número de expertos se han encargado de describir minuciosamente las fórmulas que les pueden brindar la certeza de que la labor que se está realizando, está bien hecha, si responde al formato.

Se desglosan cuatro requerimientos básicos que deben cumplirse para avanzar hacia el beneficio de un enfoque que exige ser diferente. Esos cuatro requerimientos están enmarcados en compromisos que se deben asumir por los que se consideran los agentes educativos (estudiantes y padres, educador, institución educativa, autoridades educativas).

A pesar de que no se menciona la formación de un comité de evaluación, sí se delega esa función a la institución educativa, en la que recaen, entre otras, la labor de crear condiciones de participación y compromiso de la comunidad educativa en dicho proceso. La manera como se ha interpretado esto, no se aleja de las tradicionales formas de ajustar cuentas con los niños, es más, el paredón al que se está enfrentando a los muchachos y a los padres no se alejan en nada de un juicio público en el que el acusado debe defenderse a pesar de su culpabilidad y en el que, de acuerdo al contexto en el que se encuentra, no le queda más remedio que prometer ser un buen estudiante, no faltar a lo establecido en el manual de convivencia y pedir disculpas por su mal comportamiento. Las amonestaciones serán impuestas, en el mejor de los casos, con acuerdo a lo que en el manual de convivencia se ha establecido y las promesas se seguirán haciendo frente a un jurado que promete ser justo, de igual manera se seguirán cometiendo injusticias y rompiéndose promesas hechas en un momento de presión.

Artículo 19°.

Se pretende avanzar hacia un proceso evaluativo dinámico y abierto, centrado en el impacto del quehacer pedagógico [...]

Por parte de la institución educativa, la definición de ciertos criterios, pautas, instrumentos y estrategias de evaluación, especialmente a través del Consejo Académico [...]

La evaluación del rendimiento

Otro punto que se tiene en cuenta es el de la importancia de la evaluación como elemento diagnóstico, controlador y verificador de los procesos que se han adelantado en la institución y que le daría validez o no al currículo establecido.

Sería bueno no perder la perspectiva de que cualquier forma como se presente el proyecto, sus propuestas, incluidas las de evaluación, serán evaluadas ya no por la comunidad que la creo sino por los agentes definidos, por el gobierno para tal fin.

En el artículo 20°. Se considera a la evaluación como un elemento para la toma de decisiones, toma de decisiones en el sentido de hacer modificaciones y ajustes que sean necesarios. Esta evaluación , según la resolución se realizará por grupos de trabajo, en los que se encuentran representantes de la comunidad educativa, pero posteriormente serán puestos a consideración a la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico, quienes darán la aprobación final o determinarán la necesidades de ajustes. Finalmente la pertinencia o no de un proyecto no lo determina la evaluación, producto de una construcción social de la comunidad educativa, sino la evaluación de la evaluación de la evaluación.

Finalmente, a la evaluación que se considera debe ir de la mano con la investigación, se le asigna una función asesora, que responde a una idea de evaluar procesos, una de las imágenes dadas a la evaluación en este documento, y a la de ser necesaria para la toma de decisiones que es la otra forma que toma la evaluación en la resolución. Lo anterior para lograr el cabal desarrollo de los procesos curriculares en las instituciones educativas.

Cabría volver a la pregunta ¿Respondiendo a unos resultados de las investigaciones en términos ya concertados?, o llegando a la idea de que la construcción social que se haga de la labor educativa, usando la investigación, lleve a resultados que no necesaria-

escolar como elemento diagnóstico de la validez y pertinencia del currículo que se viene construyendo y perfeccionando en el PEI, constituye un insumo imprescindible para la evaluación permanente del proceso curricular que se adelanta en la institución educativa.

[...] conformará grupos de trabajo en donde participen representantes de la comunidad educativa y de las juntas municipales de educación, para asesorar [...], evaluar sus resultados y proponer modificaciones y ajustes que sean necesarios.

Las propuestas que en esta materia reciba el Ministerio de Educación Nacional, serán estudiadas por la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico,

Artículo 21°.
Función asesora

mente concilien con los términos acordados.

Algunas categorías subyacentes en las normas sobre evaluación

A continuación, hemos definido una serie de categorías para tratar de ver si, pese a la multiplicidad de voces, hay una posición dominante en la norma.

En primera instancia, aparece un «orquestador», en el sentido de que la norma establece que se lleven a cabo determinadas acciones frente a la evaluación y, en consecuencia, lo que aparece explícito es esa acción, con todas (casi siempre sólo algunas) sus propiedades. El hecho de que no aparezca tan evidente de que hay alguien que está estableciendo las reglas de juego, da lugar, por ejemplo, a tener cierta idea de autonomía y de autoregulación de los procesos. En realidad, la norma es un conjunto de enunciados (estratificado, hemos dicho) que vienen de una autoridad, de alguien que orquesta las cosas: el Estado, en casi todos los casos (en alguno es la Constitución).

Luego, nos ha parecido interesante identificar un «agente», en el sentido de que el orquestador establece que alguien (persona, institución, instancia, etc.) haga algo frente a la evaluación, independientemente de que ese alguien sea él mismo. Así como en el caso anterior, es posible que se hable de una acción evaluativa sin que se establezca el agente.

En tercer lugar hemos definido un «objeto», en el sentido de que la acción evaluativa recae sobre algo; sería aquello que responde a la pregunta “¿qué se evalúa?”. Es importante distinguir el objeto del «medium» —que es la categoría siguiente—, pues cuando, por ejemplo, se evalúa a un estudiante, él es el medium a través del cual se evalúa, por ejemplo, el rendimiento académico. El objeto, por decirlo así, no es capaz de hablar, hay que hacerlo hablar a partir de un texto, de un impacto, de una persona que despliegue una competencia, etc

Las categorías quinta y sexta, «propósito» y «finalidad», están muy cercanas. Con esa diferenciación queremos hacer notar que las evaluaciones se hacen para algo, pero que ese algo puede variar de dimensión: cuando se busca algo inmediato, que hemos denominado propósito, y cuando con la evaluación se señala hacia algo mediato, por ejemplo, del orden de los fines de la educación o de la consolidación de un paradigma determinado.

Con la categoría de «modalidad» queremos introducir aspectos de la forma como se va a desarrollar la evaluación, bien sea desde el punto de vista instrumental, como desde el punto de vista de las implicaciones de su agenciamiento.

Luego tratamos de establecer en qué momentos se realiza la evaluación, durante qué períodos; es decir, en qué relación frente al «tiempo».

También hemos introducido las categorías de «implicación» y «realización» tratando de rastrear las acciones que tienen lugar como consecuencia de los actos evaluativos, así como las maneras para llevar a cabo dichas implicaciones.

Por último, la categoría de «criterios» da cuenta de la forma como la ley establece los criterios con los que se van a ser las evaluaciones; por ejemplo, si quedan explícitos o para futura reglamentación, si son secretos o revelables, si se participa o no en su establecimiento, etc.

Norma Categor	Artículo 4	Artículo 168	Artículo 80	Artículo 72	Plan Decenal	Artículo 73
Orquestador	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado
Agente	Estado	Cuerpo técnico				SNEE
Objeto	Educación	Educación			Resultados del plan	PEI
Medium						
Propósito		Cumplimiento de la ley		Cumplir condición de la planeación	- Cumplir condición de la planeación - Cumplimiento de la ley	- Estímulos - Incentivos
Finalidad	Mejorar la calidad					Implantar PEI
Modalidad						
Tiempo				Revisión permanente	- Al final - Seguimiento	
Implicación		- ? - Sanción	- Apoyo - Sanción			
Realización		- Amonestación pública - Suspensión - Cancelación				
Criterios		Ley				Propios

Norma Categor	Artículo 78	Artículo 148 (2.D)	Programa de incentivos	Artículo 192	Artículo 73	Artículo 78
Orquestador	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado
Agente	Secretaría de educación	Docente	MEN	- Nación - Territorios	MEN	Docentes
Objeto	Currículo	Rendimiento	Desempeño de docentes e instituciones		PEI	Rendimiento
Medium	- Currículo - Institución	Estudiantes	- Maestros - Comunidad	- Institución - Educandos		Estudiantes
Propósito	Cumplimiento de la ley		Premiar	Incentivos a: - Docentes - Directivos		
Finalidad			Mejorar la educación		Homogeneidad	
Modalidad			Test			
Tiempo			Ad hoc.	Ad hoc.		
Implicación						
Realización						
Criterios		Del MEN				Explicitos en el Plan de estudios

Norma Categor	Artículo 80	Artículo 148 (1.G)	Artículo 67 Constitución		Artículo 157	Artículo 81
Orquestador	Estado	Estado	Constitución	Estado	Estado	Estado
Agente	- SNEE - SNP - Entidades territoriales	MEN	Estado	ICFES	JUNE	
Objeto	- Enseñanza - Desempeño - Logros - Métodos - Textos	Resultados	Educación	Rendimiento	Educación	- Idoneidad - Actualización
Medium		Planes y programas educativos		Estudiantes		Docentes
Propósito	- Calidad - Fines - Formación		- Calidad - Fines - Formación	Medir rendimiento	Cumplimiento de objetivos	
Finalidad	- Programas de mejoramiento - Cumplimiento de la ley			Clasificación		
Modalidad	Diseñará SNEE	Autoevaluación		Test	Investigación estadística	- Puntaje - Examen - Resultados
Tiempo				Fin de 11°		- Cada 6 años - Al final
Implicación	- Apoyo a deficientes - Sanción			Entra o no a la Universidad		- Aprobar - Segundo examen - Sanción
Realización						
Criterios	Diseñará			ICFES		- ICFES

	SNEE					- Un. Nacional
--	------	--	--	--	--	----------------

Norma	Artículo 128	Artículo 83	Artículo 202	Artículo 84	Artículo 210	Artículo 82
Categor	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado
Orquesta-dor						
Agente		- Secretarías de educación - Colegios privados	- MEN - Entidades territoriales	Consejo Directivo	MEN	Secretarías de educación
Objeto	Trayectoria educativa		Rangos de valores por categoría			
Medium	Docente	Docentes directivos privados	Institución privada	- Docentes - Administrativos - Recursos - Infraestructura	Docentes directivos estatales	Docentes directivos estatales
Propósito	Promoción a docentes directivo		- Clasificar - Ponderar	MEN dirá		
Finalidad			Evitar abusos del régimen de libertad	Mejorar calidad de la educación		
Modalidad				Heteroevaluación autodiligenciada	A fijar	
Tiempo			Periódica	Cada año, al final	A fijar	Al final
Implicación	- Dejarlo - Promoverlo		- Se mantiene - Se Cambia	- Estímulos - Plan remedial		- Aprobar - Remedial - Segundo examen - Sanción
Realización				- Nación - Secretaría de		- A docencia

				Educación - Municipios		
Crterios			- Explícitos - Explicados	MEN dirá		A establecer por el MEN

Norma Categor	Artículo 102	Artículo 144	Artículo 144	Artículo 145	Artículo 151	Artículo 151
Orquesta- dor	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado
Agente	PEI	- Consejo Directivo - ?	- Consejo Directivo - ?	- Consejo Académi- co - ?	Secreta- rías de educación departa- mental y distrital	Secreta- rías de educación departa- mental y distrital
Objeto	Calidad	- PEI - Currículo - Plan de Estudios			Calidad	
Medium	Textos escolares		- Docen- tes - Directi- vos do- centes - Personal adminis- trativo			Municipios
Propósito	Adquirir				Cumplir la ley	
Finalidad	Autono- mia					
Modalidad						
Tiempo			Cada año, al final	Cada año		
Implica- ción	Van a la biblioteca del esta- bleci- miento				- Incenti- vos - Sancio- nes	
Realiza- ción					Secreta- rías de educación departa- mental y distrital	
Criterios	Del PEI				MEN (ajustes de Se- cretarías)	

Norma Categor	Artículo 153	Artículo 161	Artículo 133	Artículo 99	Artículo 101
Orquestador	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado
Agente	Secretaría de educa- ción munici- pal	JUME	Ad hoc	ICFES	
Objeto	Servicio educativo	Servicio educativo			Rendimiento académico
Medium	Municipios	Municipios	Docentes	Estudiantes	Estudiantes
Propósito					
Finalidad					
Modalidad			- Medición - Resultados comparables	Medición estadística	Medición
Tiempo					Cada año lectivo
Implicación			Año sabático	- Ingreso a la universidad - Subsidio Económico	Exoneración de pago de matrícula
Realización			El Estado reglamentará		
Criterios					

CONSTANTES Y CONTRASTES: NORMA Y POSICIONES DE LOS DOCENTES

Norma	Docentes
<p>La ley menciona pero no define la calidad. El “uso social positivo” del término forma parte del sentido común. La calidad es un propósito cuyo cumplimiento la Ley poco dice cómo llevar a cabo, o son Planes o Reglamentaciones pendientes. Los docentes figuran como agentes de la calidad sólo indirectamente en un artículo. La justificación de la calidad de la educación (explícita pocas veces) se da en términos del ajuste a los “mandatos legales”. El objeto de las acciones para producir calidad o bien no está definido, o bien son Sistemas, Programas o Servicios que se formarán después. Solamente una vez se mencionan factores que cualifican la educación.</p>	<p>En los enunciados de los docentes la palabra “calidad” no falta; parece como si un discurso propagandístico hubiera hecho carrera en su hablar.</p>
<p>La ley es muy reiterativa en poner el cumplimiento de la norma por encima de una idea de producción del conocimiento.</p>	<p>El docente busca “cumplir”, independientemente del sentido de la petición.</p>
<p>El Estado ejecutará la inspección y vigilancia de la educación, mediante una evaluación. Evaluación es equivalente a vigilancia.</p> <p>El artículo 80 plantea que resultados deficientes vinculados a la negligencia o a la irresponsabilidad, serán sancionados. Como esto se establece por procesos disciplinarios, la inspección y vigilancia equivale a la evaluación para establecer la disciplina; es decir, mediante la evaluación se establece quién se porta de acuerdo con la interpretación que el cuerpo de inspectores y vigilantes haga de la norma.</p>	<p>El docente suele hacer una evaluación como vigilancia. Además, se refiere a la promoción automática como causante de la imposibilidad de hacer estudiar a los muchachos.</p>

<p>Entre apoyo y sanción, la concepción que se defiende a la hora de pensar la Inspección y vigilancia es la de la sanción, o sea, la que figuraba como excepción en el artículo 80; no se dice cómo se va a apoyar a las instituciones para mejorar. Así mismo cuando los resultados de la evaluación del docente directivo sean negativos.</p>	<p>La evaluación del maestro generalmente conduce a llamar la atención y la “utilización pedagógica” de la evaluación no se concreta.</p>
<p>La norma no se ciñe a sus competencias, sino que ejerce un poder: además de los asuntos educativos, legisla asuntos pendientes para quienes tienen el poder de involucrarlo.</p>	<p>Los maestros utilizan la evaluación para sacarse el clavo. Y más cuando la evaluación integral, permanente y por procesos es el sinónimo de una curricularización de la vida entera.</p>
<p>Algunos artículos consideran la evaluación como paso obligado de todo plan y proyecto, en el marco de la concepción administrativa impuesta para educación.</p>	<p>Para los maestros, ninguna actividad debe dejarse sin evaluar. Además, el sentido de lo enseñado es que va a ser evaluado. Es incluso una expectativa de los estudiantes mismos.</p>
<p>En el Plan Decenal, la evaluación es una mirada <i>al final</i>, y que recae sobre los resultados. Para ello, convierte la <i>revisión</i> que estaba en la ley (y que autoriza el cambio) en <i>seguimiento</i> (término más ajustado a la verificación). Así mismo, la evaluación del docente y del directivo docente estatal es un ejercicio que se hace sobre <i>resultados</i> y <i>al final</i> de un período.</p>	<p>Los maestros evalúan resultados al final de un período que, no obstante, cada vez es menor.</p>
<p>El Plan Decenal hace existir la idea de la planeación en educación: objetivos (sólo los explícitos) y evaluación aparecen, entonces, como etapas naturales. Se planea y se evalúa: es la vigencia del modelo de la tecnología educativa.</p> <p>En la ley, objetivos y resultados se comparan «para establecer programas de mejoramiento del servicio público educativo».</p>	<p>Para el maestro es impensable una actividad sin objetivos explícitos. Cuando en la discusión no entiende, pregunta cuáles son los objetivos de la reunión. Existe una negativa radical a reconocer la ejecución de objetivos no explícitos.</p>

<p>La idea de lineamientos generales e indicadores de logros, presupone estar involucrado en debates sobre procesos cognitivos. En cambio, especificar objetivos por niveles, grados y áreas, metodologías, distribución del tiempo y criterios de evaluación y administración, presuponen un conocimiento terminado, anterior a la actividad educativa.</p> <p>(El artículo 148 —contraviniendo otro— le quita a las instituciones y le da al MEN la potestad de fijar los criterios para promocionar educandos y evaluar el rendimiento escolar).</p>	<p>Ante la presuposición de estar involucrado en debates sobre procesos cognitivos, los maestros piden que el camino debe estar claro. De todos modos, la participación en el primer sentido va a ser evaluada, por parte de quien sí sabe.</p>
<p>El SNEE evaluará los PEI, con criterios propios, ocultos (por lo menos las pruebas); así mismo será evaluado el docente directivo estatal; así mismo se establecerá la “reconocida trayectoria” de docentes para ser “ascendidos” a directivos docentes. Sin criterios para discutir, puede haber un PEI premiado en la evaluación del artículo 73, que debe formular un plan remedial por haber obtenido resultados negativos en la evaluación institucional anual (artículo 84); y viceversa. Igualmente, habrá estudiantes premiados por tener puntajes altos en el ICFES y calificados como deficientes en sus instituciones; o lo contrario.</p> <p>En cambio, la evaluación institucional de los colegios privados sí tiene criterios explícitos.</p>	<p>Una característica de las clases es el ocultamiento de los criterios de evaluación, o, en el mejor de los casos, la no participación de los alumnos en su establecimiento. Se aprende el texto legítimo mediante la pragmática de la evaluación.</p>
<p>Los PEI bien evaluados usarán estímulos e incentivos para <i>implantar</i> un PEI <i>semejante</i> en poblaciones pobres, pues la evaluación del SNEE se considera objetiva y se cree que quien sabe puede implantarle a otro. Pese a la “autonomía” (los factores específicos determinan desempeños específicos y, en consecuencia, incontrastables con un modelo único) se usan los mismos parámetros para evaluar a todos; por eso, se establecen rangos entre los desempeños de las distintas instituciones («evaluaciones en el rango de excelencia», «resultados negativos»).</p>	<p>La evaluación de aula maneja se hace bajo los principios de: homogeneidad de los evaluados, evaluación objetiva y superioridad del que sabe.</p>

<p>El SNEE evalúa el Proyecto Educativo Institucional (heteroevaluación).</p>	<p>El docente ejerce la heteroevaluación, en su forma evidente, o en sus formas sutiles: la heteroevaluación autogestionada (“autoevaluación”), y la participación no decisoria (“co-evaluación”).</p>
<p>Se habla de construcción colectiva, pero se aplican pruebas a profesores, individualmente, y a instituciones, pero no como PEI. Estas evaluaciones se convocan “para el efecto”, pese a que, simultáneamente, se hacen otras. No importa el costo, ni que los criterios sean excluyentes.</p>	<p>El maestro habla de constructivismo y de construcción colectiva, pero (aunque examine por grupos), termina seleccionando por desempeños individuales. Además, hace evaluaciones ad hoc sin que haya conflicto por criterios excluyentes.</p>
<p>Se pide a los PEI ser concretos, factibles y evaluables, para controlar que los proyectos sean del corte de lo esperado; no importa que la apariencia de concreto venga de una complejidad social “abstracta” no explícita. “Concreto” y “factible”: susceptible de ser medido en cifras, y, de esa manera, evaluable. De ahí el interés ministerial por evaluar la calidad educativa mediante pruebas de opción múltiple con única respuesta verdadera.</p>	<p>El maestro busca lo concreto a la hora de evaluar. Considera que lo más concreto son los “contenidos” dados por él, y preguntados de manera tal que el conocimiento sea medible.</p>
<p>La clasificación de los artículos sobre evaluación es caótica: el 80 incluye temáticamente 81, 82, 83 y 84. Enuncia factores que los otros inútilmente tratan de desarrollar...</p>	<p>En la evaluación, el maestro valida sus clasificaciones caóticas (“El Sol gira alrededor de la luna Vega”)</p>
<p>Para algunos artículos, hay que evaluar todos los aspectos y estamentos que se integran en la educación, si se quiere mejorarla. Pero estos factores son listas ad libitum; las partes se articulan, siempre y cuando se proteja cierto terreno de las decisiones: a) El MEN evalúa y controla los resultados de los planes y programas educativos (única autoevaluación realmente posible). b) El Estado se reserva la <i>Suprema</i> Inspección y vigilancia de la educación. c) El MEN evalúa la prestación del servicio educativo. d) las entidades internacionales que inciden sobre la educación ni siquiera se nombran.</p>	<p>Los docentes dicen apoyar la participación y la integración de factores. Pero dejan cosas intocables: sus propias resistencias, su posición subjetiva frente al dispositivo pedagógico. De otro lado, hacer listas de factores es una de sus entretenimientos preferidos (no así establecer relaciones explícitas).</p>

<p>El SNEE juzga los resultados, en coordinación con el ICFES (y las entidades territoriales); o sea, reconoce la autoridad de las pruebas masivas (acción en la que las instituciones “libres y autónomas” nada definen); de ahí que el artículo 99 premie a los estudiantes con altos puntajes en el examen de Estado. O sea, estas pruebas siguen siendo un parámetro para fijar los efectos del sistema educativo (con su concomitante secreto, análisis estadístico con arreglo a la norma; banco de preguntas, etc.). El paradigma es tan válido, que la base de la JUNE para informar al gobierno nacional sobre el servicio educativo son «resultados de investigaciones estadísticas» sobre el cumplimiento de los objetivos del servicio educativo.</p>	<p>La queja del maestro sobre el examen de Estado es apenas comparable con su imposibilidad de objetarlo y de proceder con arreglo a otra lógica. No obstante, participa de la capacitación en esa dirección, del júbilo cuando las noticias son cuantitativamente buenas, del reproche en el caso contrario, y hasta practica los exámenes en forma de test.</p>
<p>La participación de las regiones podrá materializarse cuando aprendan; pero se les “enseña” de una manera que las condena a seguir esperando resultados (es uno de los efectos de la heteroevaluación).</p>	<p>El docente considera que él “concede” la autonomía cuando ya hay madurez; mientras tanto, al muchacho hay que montarle un dispositivo heteroestructurante que no da posibilidades de que la madurez “esperada” aparezca.</p>
<p>Se habla de evaluar la <i>calidad</i> de la enseñanza impartida, los <i>logros</i> de los alumnos, la <i>eficacia</i> de métodos, textos y materiales, y la <i>eficiencia</i> de la prestación del servicio. Es el tono de la gerencia empresarial que tiene su articulación en la escuela, y que no interroga por el sujeto o por el conocimiento.</p>	<p>Los docentes dan muestras crecientes de estar en esta moda nominalista.</p>
<p>En algunos artículos, docente y directivo docente no constituyen un factor a relacionar con otros: ellos son responsables de demostrar su idoneidad. Los factores que determinen fallas o aciertos no importan. No aparece la idea de apoyar lo que falle, o de que se justifica sancionar ante negligencia o irresponsabilidad. El evaluador determinará de qué depende la calidad de estos funcionarios.</p>	<p>El maestro piensa que toda actitud que no se ciñe a su lista de factores (en la que se puede promediar la disciplina con la división por dos cifras) viene de una especificidad negativa del estudiante con la que no se puede conciliar. “La gente tiene derecho a perder el año”.</p>

<p>La norma en algunas partes (evaluación del docente, asignación de año sabático) se refiere a la evaluación desde una perspectiva cuantitativa. Pero, según la reglamentación, la evaluación será cualitativa. Hay tal incompreensión de esa diferencia (si es que la hay) que la reglamentación habla de una transición entre ambas formas de evaluar.</p> <p>Además, para averiguar la "cantidad" de conocimientos, se supone la idea de "medir" el conocimiento, entendido como representación, depositable en un lugar, acumulable, terminado. No importan los supuestos de la teoría que produce los instrumentos, la creación de realidad, las disciplinas objeto de la evaluación, los aspectos sociales de la condición en la que se realiza la evaluación.</p>	<p>El paso de los números a las letras ya parecía un cambio de paradigma, aunque el maestro siempre tuvo fe en la medición del conocimiento (no parece haber otra forma de juzgar el trabajo en la escuela) y, por lo tanto, toda gradación es traducible a números. Para ello, el conocimiento ha seguido siendo para él una cosa, los instrumentos una forma de aprehensión y la realidad una evidencia.</p>
<p>El examen para establecer idoneidad académica descarga en el docente las consecuencias de la calidad de las instituciones formadoras de docentes.</p>	<p>Los exámenes descargan en el estudiante las deficiencias del trabajo en la escuela. El "bajo rendimiento" es un síntoma del evaluado, no del evaluador (aunque sea costumbre decir que se aprende de los estudiantes).</p>
<p>El "incentivo" supuestamente desencadena una terreno de oferta y demanda real en el que los sujetos darán lo mejor de sí para superar al otro y, de tal manera, la institución avanzará más que si se le aplica un modelo "paternalista".</p>	<p>El maestro habla de "motivación" como incentivos para una competencia igualitaria entre estudiantes. Así mismo, corre por los incentivos, pisoteando al vecino o llegando a acuerdos para repartirse la plata.</p>
<p>Administrar la educación es distinto (y mejor) que hacer educación; en consonancia con el modelo empresarial, se separa la organización de la ejecución; se ordena a las personas como dirigentes o subordinados; se consideran la interacción y el sentido como un ajuste entre fines y medios; y se atiende a parámetros de eficacia y eficiencia. Por esto a los profesores se los evalúa de manera diferente que a los administrativos.</p>	<p>Los docentes desean dejar el aula e ingresar a la "carrera administrativa" (que además presenta beneficios económicos).</p>

<p>La ley clasifica a los docentes: los comunes y corrientes, que no se destacan (y que por eso siguen siendo docentes); y los de «reconocida trayectoria en materia educativa» (establecida mediante una evaluación), que se vuelven directivos docentes. La evaluación clasifica y asigna personas a los peldaños de la jerarquía social.</p>	<p>Con la evaluación, el maestro clasifica a los estudiantes y los distribuye por los peldaños que la escuela establece.</p>
<p>Para evaluar docentes directivos privados, el gobierno se adjudica un papel jerárquicamente equivalente al de la asociación de colegios privados. Desde el PAE se trata de mostrar que lo privado es mejor; la Constitución misma dice que «La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos». El Programa nacional de incentivos va más allá: educación gratuita no existe, el saber es el dinero del futuro.</p> <p>Los regímenes que regirán las tarifas (regulado, vigilado o controlado) pueden cambiarse con base en las evaluaciones: la evaluación clasifica y pondera lo clasificado, y todo aquel que aspire a los beneficios de pertenecer a una categoría debe someterse a una evaluación.</p>	<p>Los maestros comentan que la misma persona procede de una manera cuando está en la educación pública, y de otra cuando está en la privada. Portan la valla publicitaria que dice que todo cuanto hace el Estado es inferior a lo que puede hacer la empresa privada.</p>
<p>Una de las evaluaciones a administrativos y docentes lleva a sanción, la otra constituye el ámbito en el que se le da “participación” a la institución, permitiéndole que se evalúe a sí misma y que formule un plan remedial.</p> <p>No hay relación explícita entre los proyectos que se presentan y aplican para solucionar los problemas encontrados durante distintas evaluaciones.</p> <p>Frente a infraestructura y apoyos didácticos, a más elementos para integrar, menos posibilidad de concreción; y a menos elementos para integrar, más posibilidad de concreción. En un artículo, los textos serán evaluados por el SNEE; en otro, el PEI debe definir los textos (lo cual supone que los evalúe): ¿criterios generales o particulares?</p>	<p>Las implicaciones de la evaluación no son consistentes, así como los criterios que determinan el reconocimiento y la producción del texto legítimo pueden variar arbitrariamente.</p>

<p>Los criterios con los que la comunidad educativa, a través de su Consejo directivo, se evalúa a sí misma (evaluación institucional), son preestablecidos por el MEN.</p>	<p>En el ámbito escolar, a veces la autoevaluación es el ejercicio de llenado de un formato que otro hace (“heteroevaluación autodiligenciada”).</p>
<p>Los apoyos para mejorar los procesos, unas veces no responsabilizan a nadie, otras responsabilizan al municipio («[...] si fuere el caso», es decir, que podría nunca ser), y lo hace depender del plan remedial. Pero no se sabe qué relación tienen estos planes con el PEI (el que supuestamente tendría problemas, cuando la evaluación institucional obtiene resultados negativos). Una cosa es pensar la institución como PEI, y otra como sujetos evaluables anualmente mediante formato del MEN</p>	<p>Las implicaciones de la evaluación del docente no siempre son consistentes. La idea de la evaluación como mecanismo para apoyar los procesos no se materializa en otra cosa que los procesos mismos de enseñanza, sin problematizar sus presupuestos.</p>
<p>Se supone que los criterios para la evaluación institucional anual (preestablecidos por el MEN) están bien diseñados, pues los resultados se usan para dar incentivos, o para exigir planes remediales.</p> <p>En otra situación parecida, el MEN habla de implantar un proyecto, acorde con aquellos criterios, a las instituciones que no son capaces; esperar a que ellas lo diseñen, tiene el riesgo de que no coincida con los criterios que sirven para evaluar.</p>	<p>Los criterios de evaluación del docente se suponen bien diseñados, pues determinan premios y sanciones y no cuestionan los presupuestos de la práctica.</p> <p>La idea de conocimiento que maneja el docente es la de algo a “implantar” en el otro bajo la autorización de la superioridad que da tener un conocimiento.</p>
<p>Hay casos en los que la evaluación oficial supone que si el otro no ha demostrado su idoneidad, no se lo puede dejar que continúe actuando, pues no tienen criterios; pero, si pudiera construirlos, no sería necesaria la evaluación, ya que se los estaría suponiendo capaces, cosa que la evaluación iba a averiguar.</p>	<p>Si el estudiante pudiera solo, ya no necesitaría al docente; de modo que la labor de éste, que parece ser “sacar de la oscuridad” al otro, en realidad tiene que mantener una sombra parcial que justifique su existencia (por ejemplo, cuando se posee un texto secreto del que salen los ejercicios o la coherencia elogiable del maestro).</p>

<p>Hay medidas en las que, de un lado, los incentivos derivados de la evaluación no se reglamentan claramente o están destinados a aumentar trabajo a la institución; y en las que, de otro lado, los resultados negativos de la evaluación no serán sancionados sino que habrá un apoyo cuya realización está más clara en la norma. En condiciones como esta, la comunidad educativa puede escoger “quedar mal”. El evaluado maneja la “pragmática de la evaluación”: determina lo que quiere el evaluador, responde a sus preferencias, responde en función de garantizar unos recursos, en busca de un premio o para evitar unas sanciones. Para ranquearse, toca deducir los criterios.</p> <p>Así, la evaluación no <i>mide</i>, sino que <i>produce</i> una realidad educativa.</p>	<p>Los docentes también deducen la pragmática de la evaluación (cuando del MEN viene con un formato que pregunta si va a la escuela pocas veces, algunas veces, o todas las veces, se contesta lo que no pueda ser una confesión).</p> <p>No obstante, el docente combate la trampa que suscitan las evaluaciones, para restablecer los valores.</p>
<p>Al premiar a los estudiantes que obtengan los primeros lugares en “rendimiento académico”, se validan todas las formas de evaluación de la institución (que pueden ser de muy diversa índole).</p> <p>Además, sólo una operación de medición, una evaluación cuantitativa puede decir quiénes son los dos primeros a nivel institucional (mientras que la reglamentación establece que la evaluación debe ser cualitativa).</p>	<p>El docente realiza diversas evaluaciones cuya validez, por encima de toda discusión, la da el propósito que en cada caso se realiza.</p>

LAS COINCIDENCIAS TAL VEZ NO SE TRATAN DE UNA DECISIÓN POR UNA DE LAS VOCES PRESENTES EN LA NORMA. SE TRATARÍA, MÁS BIEN, DE VOCES DOMINANTES EN LO SOCIAL, ACOMPAÑADAS DE VOCES DOMINADAS QUE APARECEN POR RAZONES DISTINTAS A LAS QUE ORIENTAN LAS POLÍTICAS REALES; LA DOMINANCIA NO LA ESTABLECE LA LEY, DE MODO QUE LA ESCOGENCIA TAMBIÉN ES EXTERIOR.

LA EVALUACIÓN MASIVA, ¿DETECCIÓN O PRODUCCIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA?

Según el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación [SINECE], para mejorar la calidad educativa se necesita obtener información en dos sentidos: sobre el grado de acercamiento entre los logros y los objetivos del sistema educativo, y sobre los factores que pueden asociársele (MEN, 1992:9).

Ahora bien, a la hora de establecer y de evaluar los logros hay una concepción de escuela; esto se hizo evidente durante el estudio que la Universidad del Valle realizó cuando participó (en una segunda etapa¹³) en la elaboración de los instrumentos para establecer dichos factores: entrevistó a los grupos que trabajaban en la conceptualización del logro cognitivo en Lenguaje y Matemáticas, para que explicitaran los factores —tal vez implícitos en sus marcos conceptuales— que, a su juicio, podían asociarse a los resultados del sistema educativo. De hecho, el grupo de lenguaje había empleado mucho más tiempo en discutir sobre la especificidad de la escuela y su relación con la comunicación, que en la formulación de preguntas para las pruebas.

¿De qué depende la calidad de la educación?

El SINECE indaga los “factores asociados” por una razón aparentemente sencilla: si se trata de mejorar la calidad de la educación, es necesario identificar los aspectos sobre los que debería intervenir, pero con conocimiento de que influyen consistentemente sobre el rendimiento de los estudiantes; por ejemplo: ¿es útil regalar textos?, ¿dar cursos de capacitación a los profesores?, ¿dotar a las escuelas de infraestructura?, ¿disminuir el número de alumnos por curso?, ¿aumentar la jornada de estudio?, ¿tratar de evitar la repitencia?, ¿capacitar a los padres?

Se argumenta que el asunto no es evidente, pues hay factores que podrían considerarse importantes y que, no obstante, contra toda evidencia, aportan poco al logro cognitivo; por ejemplo, la capacitación docente: para todos parece evidente que los estudiantes de un docente con mayor número de cursos de capacitación obtendrán mejores resultados y, consecuentemente, que los estudiantes de un docente con me-

¹³ Para los grados 3º y 5º, el instituto SER de investigación asumió la elaboración e interpretación de los instrumentos de factores asociados. En una segunda etapa, los asumió el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES, para lo cual se asesoró de la Universidad del Valle.

nos cursos de capacitación no obtendrán tan buenos resultados; sin embargo, Heneman et al. (1991:134), afirman:

Las pruebas disponibles indican que las inversiones en libros de texto producirán ganancias para el aprendizaje, y que es más probable que esto ocurra como resultado de una inversión en libros de texto que como resultado de otras intervenciones educacionales, como la capacitación docente.

Vale la pena anotar que esto se afirma en un documento del Banco Mundial, entidad que hace los préstamos para realizar las evaluaciones a las que nos estamos refiriendo. Y también vale la pena comparar esa afirmación con una de las conclusiones obtenidas en Colombia: «Resulta relevante que, si bien la educación del docente es prioritaria, el número de cursos de capacitación recibidos en servicio no aparece con asociaciones significativas» (MEN, 1992:89).

También se menciona la posibilidad de que factores que usualmente se consideran contraproducentes, no obstante pueden resultar favorables; por ejemplo, la televisión: mientras en la investigación sobre la relación medios/educación puede oírse hablar de una «disminución de las habilidades verbales entre los niños que crecieron viendo televisión» (citado por Flórez, 1997:1), el SINECE encontró, sin embargo, una «asociación positiva entre la cantidad de tiempo que el estudiante dedica a la televisión y su logro académico» (MEN, 1992:92-93). En el cuadro de factores que el documento presenta, este aspecto se señala con un asterisco, en tanto es *contrario a la predicción del modelo* (:90-91).

Ejemplos como éstos sirven para justificar las millonarias inversiones en evaluaciones masivas, cuyos resultados (la información de factores y la de logro) han de “cruzarse” para poder sacar conclusiones. Se trata de ver, a través de los datos estadísticos, cómo se relaciona el resultado de los niños en las pruebas de logro¹⁴, con los factores asociados; si un factor mantiene una relación sistemática con determinado logro¹⁵, podrá hablarse de una asociación positiva o negativa; y, entonces, esto le permitirá al evaluador decir cosas como las siguientes: «En las escuelas públicas se destaca el sexo del estudiante, que actúa positivamente para las niñas en lenguaje, y negativamente en matemáticas. Como se sobreentiende, la relación para los niños es inversa: positiva en matemáticas y negativa en lenguaje» (MEN, 1992:91); y, más adelante (:91-92): «existen hipótesis recientes, con bases neurofisiológicas que apo-

¹⁴ Esos resultados se han establecido por niveles: un nivel A, que no es medido por la prueba, y niveles B, C, D y a veces E; léase malo, regular o bueno.

¹⁵ Por ejemplo, que a más textos, mayor logro y que a menos textos menor logro; o que a más edad menor logro y que a menos edad mayor logro, etc.

yan esta relación favorable en el lenguaje para las niñas y matemáticas para los niños».

Todo esto está soportado en demasiados implícitos y aceptarlo es dar lugar a hacer existir sus implicaciones; veamos unos ejemplos:

Calidad. La calidad, cuyo mejoramiento se busca, resulta definida como «el grado de cercanía entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa. Más específicamente, se la considera como el grado de aproximación entre lo establecido entre los fines del sistema educativo nacional y el logro de la población estudiantil» (MEN, 1992:24). Salta a la vista el tradicional concepto de “evaluación” —confrontar objetivos y resultados—, al rededor del cual se establece la “calidad”. Sin embargo: una sociedad dada, ¿tiene un ideal humano?, ¿por qué deberíamos medirnos frente a los ideales?, ¿en qué medida los fines del sistema rigen las acciones educativas?, ¿no hay objetivos implícitos?, el logro de los estudiantes, ¿es visible sin que las ideologías, las teorías y los instrumentos “interfieran”? Estas preguntas, que se le hacen a la evaluación, resultan aquí pertinentes, pues sólo ha habido un cambio de nombre. Si esto es así, evaluaciones masivas como las que estamos comentando deben imponerse por la fuerza, y a costa de no responder a preguntas como las que acaban de hacerse.

Investigación. En el documento del MEN hay una particular concepción al respecto: la investigación explica la interacción de variables «no completamente conceptualizadas» (1992:26); la investigación comienza cuando el cruce de información revela, por sí mismo, cosas sorprendentes para averiguar. Parece como si durante la elaboración de los instrumentos de factores asociados no mediaran teorías identificables, salvo las del manejo estadístico. Por eso pueden estar, en el mismo cuestionario, preguntas como “¿Cuántas horas dedicas a hacer tareas” y “¿Tu casa tiene baño con taza sanitaria o inodoro?”; y también por eso la tabla de factores pone estos dos aspectos al mismo nivel, sin jerarquías entre ellos¹⁶. No obstante, como plantea Bachelard (1979:18), «aun en las ciencias experimentales, es siempre la interpretación racional la que ubica los hechos en su lugar». ¿Cuál es, en este caso, la “interpretación racional”?

Este es un panorama de falsa incertidumbre, pues ya veremos que sí median teorías, que las concepciones no pueden no mediar. Esta “investigación” de factores asociados parece obedecer a la siguiente descripción de Bachelard (1979:13-14):

¹⁶ Al tratarse de factores que determinan el logro, se supone que un análisis no es un listado con valores estadísticos, sino una jerarquización entre ellos en relación con el efecto que producen. Como queda establecido, el inodoro y el tiempo dedicado a tareas determinarían por igual el logro cognitivo.

la experiencia inmediata y usual mantiene siempre una especie de carácter tautológico, ella se desarrolla en el mundo de las palabras y de las definiciones, y carece precisamente de aquella perspectiva de errores rectificadas que caracteriza, según nuestro modo de ver, al pensamiento científico. La experiencia común no está en verdad compuesta, a lo sumo está hecha con observaciones yuxtapuestas [...] la experimentación debe apartarse de las condiciones ordinarias de la observación.

No obstante esta falsa incertidumbre, el documento del MEN señala que, entre todos los factores estudiados, solamente uno —la televisión— es «contrario a la predicción del modelo» (:90-91); de lo cual puede inferirse que *todos* los demás factores son predictibles por el modelo. Pero, entonces, ¿a qué se refiere con que la investigación va a explicar la interacción de variables «no completamente conceptualizadas»? Por ejemplo, después de haber dicho —palabras más, palabras menos— que las niñas sirven menos para las matemáticas y que esto puede explicarse con bases neurofisiológicas (no se necesita ser feminista para ver el sesgo de tales afirmaciones), se dice: «Esta variable requerirá de mayor investigación» (MEN, 1992:92). Así mismo, frente al asunto comentado de la relación entre televisión y logro, se dice: «la variable de televisión debe ser sometida a estudios más profundos» (MEN, 1992:93). Ambas conclusiones podían haberse sacado antes de la intervención del SINECE. Parece como si la evaluación masiva tuviera como objetivo legitimar la necesidad de investigar ciertas cosas.

Si no hay un esfuerzo por explicitar los modelos conceptuales presentes en la indagación de los factores asociados, por una parte, y si no se ha buscado una relación con los modelos propios de la indagación del logro cognitivo, se genera entropía para decir que allí hay cosas por investigar. La “incertidumbre” que conduce a la investigación aparece cuando se relacionan los resultados de “logro cognitivo” con los de “factores asociados”, siendo que no se vincularon conceptualmente ambos aspectos durante el diseño de los instrumentos (Cf. Duarte et al., 1996:47). Cuando en el cuestionario se pregunta a los estudiantes si están de acuerdo con la frase *Las matemáticas son más para los hombres que para las mujeres*, ¿acaso la pregunta ya no presupone la correlación buscada? ¿Cuál es el descubrimiento? ¿Qué se está entendiendo por “investigación”?

Con esa concepción sobre hombres y mujeres se habrían elaborado instrumentos muy distintos para establecer logro cognitivo (posiblemente habrían aparecido textos para niños y textos para niñas); y con la concepción de quienes elaboraron instrumentos para establecer logro, nunca habrían aparecido preguntas así. Esto no se llama incertidumbre investigativa, sino aparente desorden.

Lista de factores. Se da por hecho que *hacer un listado* es el resultado de “observar objetivamente” la realidad educativa, y que, en consecuencia, los marcos teóricos son secundarios, tal vez inconvenientes. Cuando, en la primera etapa de estas evaluaciones, tuvimos la oportunidad de pedir una exposición del trabajo de quienes diseñaban la indagación de “factores asociados”, se nos hizo saber que era una buena sugerencia, que no había tiempo para ello¹⁷ y que había que confiar en el equipo respectivo.

Para evidenciar que esto es más que un asunto de confianza, vale la pena mencionar lo siguiente: en 1993 se hizo en la Biblioteca «Luis Ángel Arango» un Seminario sobre investigación en educación; una de las investigaciones, hecha en Antioquia, tras haber aplicado instrumentos de factores asociados, concluía que *para mejorar la calidad de la educación*, era necesario cambiar la composición tradicionalmente femenina del magisterio de primaria, a favor de una composición masculina. Ante semejante afirmación, una de las preguntas que se le hizo a los ponentes fue por el marco epistemológico de su investigación, por las teorías que los habían “autorizado” a escoger los factores asociados que interrogaron; ante esto, respondieron que los factores sobre los que obtuvieron información venían de un listado *validado* por la UNESCO.

Intereses. Quien pregunta por los intereses en juego durante estas campañas de evaluación masiva, se lo mira como un impertinente. No obstante, sabemos que el modelo neo-liberal aplicado a la educación tiene unos objetivos muy claros. Y aquí es donde la aparente incertidumbre y la necesidad de “investigar” estadísticamente adquieren otro carisma. Por ejemplo, no sería necio atar unos cuantos cabos a propósito de los cursos de capacitación: por un lado, el Banco Mundial dice que no aportan mucho al mejoramiento, por otro lado, el SINECE encuentra que en Colombia tampoco y, finalmente, los Centros Experimentales Piloto, encargados de la “capacitación”, han sido desestimulados: los departamentos que los quieran mantener, lo harán asumiendo los costos; la capacitación, que comenzó siendo gratuita, cada vez más corre por cuenta de los mismos docentes; y la oferta de capacitación va quedando en manos del sector privado... No se dice qué tipo de capacitación hemos tenido, qué otras posibilidades hay, ni qué responsabilidades tiene el MEN en el fracaso de ese tipo de capacitación.

¹⁷ En el documento del ICFES (1996:5) dice: «En el desarrollo de este trabajo, que se inicia antes de la expedición de la Ley General de Educación, participaron paralelamente tres entidades: el MEN, el Instituto SER de Investigación y el SNP, con la condición de llevarlo a cabo en muy corto tiempo. Esto último originó que las instituciones trabajaran separadamente y que, incluso en su interior, hubiera poca comunicación».

28

Otro caso sería el de los textos: pese a que la Ley general de Educación establece que «Los textos escolares que se adquieran deberán ser definidos de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional [...]» (art.102), el MEN entrega *el mismo libro* (por ejemplo, cartillas de Escuela Nueva) a miles de escuelas¹⁸, sin que haya sido definido por los PEI de cada una de ellas¹⁹; pero es que hay políticas internacionales, que nos toca aplicar, para las que los textos están asociados positivamente al logro (Cf. Heyneman et al., 1991). No es casual, entonces, que nuestros instrumentos de factores asociados busquen en relación con dicho aspecto, y que encuentren lo que ya el Banco Mundial ha encontrado en todos los países donde condiciona los préstamos a que se hagan esos “hallazgos”.

Miremos, sin embargo, la forma como se obtiene este conocimiento, sabido desde antes sin gastar todo el dinero que implica poner en marcha un Sistema de Evaluación: al docente se le pregunta: *Durante este año, siguió para su clase ¿uno o varios textos?* No se interroga sobre la *utilización* de material impreso diverso, sino sobre el *seguimiento* de textos, concepto aplicable solamente a libros de carácter instruccional. Al estudiante se le pregunta *En tu casa, ¿ lees libros distintos de los textos escolares?* Con lo que habría podido recomendarse la dotación de impresos distintos a los libros de texto, en el caso de que las respuestas afirmativas estuvieran asociadas a buenos logros, o de que no se hubiera respondido, caso en el que podría tenerse en cuenta la importancia de la diversidad de textos; pero sobre el destino de esta pregunta nada se dice.

A partir de preguntas como éstas, no se pueden sacar conclusiones a favor de determinado tipo de texto; a lo sumo, a favor de la importancia del material escrito — cosa evidente—, cuyas diferencias y cuya utilización no se exploran en la evaluación (Cf. Jurado y Bustamante, 1994), asunto que, paradójicamente, sí resulta prioritario para el Banco Mundial: «No conocemos las condiciones exactas bajo las cuales se producen los efectos de los libros de texto [...] Sería de utilidad que se realizaran esfuerzos para obtener más información a este respecto» (Heyneman et al., 1991:134).

El modelo neo-liberal también quiere disminuir la repitencia, ampliar la retención, evitar la deserción, quedar bien en las pruebas internacionales (MEN, 1996b:3); en otras palabras, eficiencia y eficacia. También quiere impulsar la “autonomía”, eliminar los subsidios, invertir en infraestructura y materiales, a costa de la nómina de

¹⁸ Actualmente a la entrada del MEN hay un pendón en el que se publicita la entrega de cinco millones de textos escolares.

¹⁹ Claro que siempre podrá argumentarse que esa condición no se le puede poner a los textos *regalados*.

22

los maestros²⁰. Pues bien, muchas de estas cosas fueron “encontradas” por los instrumentos en una generosa lectura estadística²¹. No se menciona, sin embargo, las sinsalidas a las que conducen esos instrumentos, aun dentro de su propia lógica, y que invalidarían todos los resultados: por ejemplo, la lectura de instrumentos arroja la información de que el tipo de escuela (en la escuela pública rural) es un factor de correlación negativa con el logro de matemáticas en 3º, ¡pero el mismo factor es de correlación positiva en grado 5º! (MEN, 1992:91). ¿Cómo es posible creer que el tipo de escuela sea algo que incide negativamente en el rendimiento de los estudiantes de 3º y que dos años después es algo que incide positivamente en su rendimiento?

Esto se ampliará en un siguiente informe, cuando se analicen las conclusiones del cruce de información entre la variable logro cognitivo y los factores asociables de las pruebas de 1992 (calendario A) y 1993 (calendario B).

Los formularios: ¿instrumentos objetivos?

Los formularios pueden ser analizados desde infinidad de puntos de vista. Por ejemplo, quienes los diseñan, los tienen como instrumentos objetivos de aprehensión de lo real; para lograr esa objetividad, se recurre a todas las técnicas de elaboración de instrumentos estadísticos, con respaldo matemático, y validación mediante pruebas piloto. Después de esto, es infundado dudar sobre la capacidad predictiva de los instrumentos, aunque ellos conduzcan a absurdos como afirmar que una persona con la cabeza entre un horno y con los pies entre un congelador, en promedio, se siente bien.

Otros presupuestos epistemológicos autorizan otras miradas. Por ejemplo, cuando se pone en entredicho la relación entre la serie *números* y la serie *conocimiento* (Cf. Benedito, 1975), las conclusiones ya no pueden ser en relación con lo que los entrevistados saben, sino en relación con los intereses en juego.

²⁰ La Comisión de racionalización del gasto y las finanzas públicas (Rosas et al., 1996) dice: «Más del 80% de los recursos sectoriales se orienta al pago de docentes, reduciendo el margen de financiación de otros gastos recurrentes (como los textos y útiles escolares) requeridos para mejorar la calidad de la educación y a través de ésta, para mejorar la eficiencia interna del sistema» (:8).

²¹ Pongamos apenas un ejemplo: la aplicación de estos instrumentos no encontró correlación significativa entre cantidad de alumnos por curso y logro. Es decir, que la política de eficiencia, según la cual hay que aumentar la cobertura sin aumentar el número de profesores, queda plenamente justificada («Una disminución de 2 alumnos por curso en promedio en el país, generaría la necesidad de nombrar cerca de 25.000 docentes para atender la misma población» (Rosas et al., 1996:10).

Por su parte, Velásquez (1995a) propone analizar los formularios como un conjunto de frases (“Edad”, “¿Ha estudiado en otro colegio?”, “¿Ha faltado al colegio este año?”, “¿Qué lo motiva a estudiar?”, etc.) que los interlocutores asumen en forma diversa; por ejemplo, la actitud podría ser la de preguntarse qué querrá el otro y, en consecuencia, responder sobre la base de esa expectativa, o responder como si el encuestador tuviera necesidad de esa información y sus intenciones estuvieran claras a lo largo del cuestionario.

Esta diversidad, no obstante, *no va a ser tomada en cuenta*, pues, para efectos de la “investigación” estadística, las posiciones frente al evaluador se consideran homogéneas (de lo contrario, la información obtenida con el instrumento *no es confiable*: Cf. Simiand, 1994). Sin embargo, desde otro punto de vista, es posible pensar que esas posiciones son determinantes. Por ejemplo, cuando están en juego los dineros de los incentivos (Cf. MEN, 1996b) y a uno como docente le preguntan:

¿Es puntual?

Siempre	<input type="checkbox"/>	Algunas veces	<input type="checkbox"/>	Nunca	<input type="checkbox"/>
Muchas veces	<input type="checkbox"/>	Pocas veces	<input type="checkbox"/>		

¿Quién respondería otra cosa que no sea “Muchas veces” o “Siempre”? En cuyo caso lo único que se estaría “midiendo” es la capacidad del encuestado para enfrentar la pragmática del instrumento; es lo mismo que subyace a las posiciones de estudiantes hispanos y norteamericanos en E.U. cuando son entrevistados: Stubbs (1984) señala que, para los primeros, la situación de entrevista está ligada a problemas con las autoridades (sobre todo con inmigración).

De un lado, entonces, está la serie de las preguntas; de otro lado, lo que los encuestados entienden por sistema educativo. «¿Qué tipo de ejercicio de visibilidad sobre la educación colombiana es este que se hace con el formulario por parte de un organismo como el ICFES?» (Velásquez, 1995a:2), un organismo que tiene el carácter de una fuerza en la educación colombiana. Y frente a una tercera serie, el análisis estadístico, «¿Se produce un nuevo discurso, unas nuevas proposiciones sobre la educación colombiana o, simplemente, se justifica y apoya alguno ya existente?» (Velásquez, 1995a:2).

Para intentar responder a esta pregunta, la siguiente parte ensaya una mirada desde la propuesta de Velásquez (1995b).

Se dice que...

El formulario de factores asociados va encabezado con el título «Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación», flanqueado por el logotipo del Ministerio de Educación Nacional y del Servicio Nacional de Pruebas. De esto es necesario leer varias cosas; entre otras, quien diligencia el formulario ha de pensar que estos organismos tienen una relación con el asunto de la calidad de la educación. Así, que *todo* lo que se diga en el formulario apunta a eso. O sea, el enunciado del formulario como conjunto podría ser leído como: “Se dice que la calidad de la educación depende de...” y sigue un listado de preguntas, es decir, que las preguntas (o sus partes, o conjuntos de ellas) constituyen una descripción de los factores que determinan los buenos o los malos logros de los estudiantes.

Sobre esta base, lo que sigue intenta explicitar algunas de las voces que se hacen presentes en ese listado de factores, de los cuales una voz impersonal dice que se dice que depende la calidad de la educación.

☛ Se dice que la gente tiene identidad

Se pide a los estudiantes escribir su nombre, su edad y su sexo (Franja vertical derecha del formulario, y preguntas 1 y 2).

Mediante este conjunto de entradas, se interpela al sujeto por aquello que supuestamente lo constituye como tal: la identidad; la escuela está de plácemes con la idea. No obstante, la noción de identidad no es tan evidente desde otras perspectivas: también puede ser entendida como requisito para que el sujeto se sienta completo, uno, pese a estar cruzado por múltiples tendencias y a no presentar un claro límite entre interior y exterior.

Tales entradas apelan a la individualidad, pero sólo aparentemente: por una parte, en realidad el instrumento sólo necesita del sujeto una marca que permita sacar diversos tipos de conclusiones producto del “cruce de información” (sabemos que perfectamente podría pedírsele una identificación aleatoria pero que se mantenga sistemáticamente en todo el sistema); y, por otra parte, el efecto del diligenciamiento del formulario es en contra de la individualidad irreductible apelada: de él se obtendrá una estandarización de la población, una identificación de muchas personas sobre la base de los rasgos que el sistema de información hace aparecer como comunes, no sobre la base de sus rasgos específicos: «Los alumnos de los grados tercero y quinto de la educación básica primaria no muestran, en su mayoría, logros que reflejen el nivel educativo en el que están ubicados» (MEN, 1992:97).

En otras palabras, la pragmática de estas preguntas sería algo así: *Tú eres sujeto; nosotros no sabemos tu información privada; te vamos a preguntar esas cosas, lo cual te confirmará que eres sujeto y te producirá otro nivel de identidad al definirte en relación con categorías que te hermanan con otras personas que también contestarán el cuestionario.* De alguna manera, el que contesta resulta sintiendo que contribuye a la preocupación por la calidad de la educación.

Tal noción de “identidad” es una voz sin autor que circula en la escuela, que todos agenciamos y que, de alguna manera, verbaliza un manejo específico que se hace de los sujetos. “Eso es lo que se dice; por lo tanto, eso es: *Cuando el río suena, piedras trae*”.

● **Se dice que se conoce mediante los sentidos**

Se le pide a los estudiantes decir si ven y oyen bien (preguntas 3 y 4).

Para la primera apreciación que uno se hace, los sentidos son los principales instrumentos del conocimiento. Los ojos, tal vez en primer lugar (“ver para creer”), los oídos (“¿no entiende?, ¿es que no me oye?”) y el tacto; éste último sobre todo cuando se “argumenta” en relación con la materialidad de algo o cuando se dice privilegiar la manipulación para la producción del conocimiento. Aparentemente hay falta de rigor al preguntar en el instrumento por los dos primeros y no por el otro. Sin embargo, se trata de asignar un papel a todos los sentidos y, después, aplicar teorías distintas a cada uno: la vista, en sentido natural; el oído, en sentido cultural, pues se trata fundamentalmente de oír o no las palabras del prójimo; sobre el tacto, en el instrumento no se pregunta si el estudiante “toca bien”, si “siente bien”, suena absurdo; olfato y gusto parecen estar muy alejados de cierto tipo de conocimiento.

El proceso cognitivo también ha sido interpretado de otras maneras para las que — al menos en lo que respecta a los humanos— los órganos de los sentidos no son los que determinan el conocimiento y, en consecuencia, las limitaciones en relación con ellos no implican un obstáculo fundamental. Por supuesto, es necesario reconocer que hay un soporte orgánico para los fenómenos cognitivos, una condición de posibilidad; pero éste no es determinante. Conceptos como el de “obstáculo epistemológico”, en filosofía, o el de “resistencias”, en psicoanálisis, o el de la “producción social de la realidad”, en sociología y ciencias del lenguaje, hablan más de la naturaleza propiamente humana del conocimiento. Preguntas en relación con esta perspectiva cambiarían radicalmente *todo* el cuestionario.

73

El formulario, entonces, valida un modelo empirista de conocimiento (que no se diga que a través de las respuestas va a ser posible detectar deficiencias que no hayan sido percibidas en los ambientes en los que el sujeto se despliega; sobre todo cuando el Estado nada puede hacer para solucionar asuntos como esos y, más bien, intenta desembarazarse, a la luz de los principios neoliberales, de sus compromisos con las poblaciones llamadas “especiales”, con ayuda del concepto de “integración”). Otras perspectivas sobre el conocimiento mostrarían cómo ciertas limitaciones en los órganos de los sentidos ni siquiera son percibidas por la persona que las sufre (¿cómo se puede saber si se es ciego cuando nunca se ha visto?); éstas aparecen como problema sólo a partir de la interacción con otros seres humanos. Razón de más para pensar en la importancia de esa zona de interacción, en detrimento de la que podría atribuírsele a los órganos de los sentidos. Beethoven era sordo, pero oía la música, por eso podía componer: se trata de la producción, mediada por el lenguaje, de *sentidos culturales*. Bajo esa orientación decía Marx que *los sentidos han devenido sentidos humanos*: «el ojo se ha hecho un ojo humano; así como su objeto se ha hecho un objeto social, humano, creado por el hombre para el hombre. Los sentidos se han hecho así inmediatamente *teóricos* en su práctica [...] estos órganos inmediatos se constituyen así en órganos *sociales*, en la *forma* de la sociedad» (1989:148-149).

Investigaciones en óptica revelan (Foerster, 1994), por ejemplo, que nuestro campo visual también está integrado por puntos ciegos, pero que nosotros no los percibimos; es decir, *no vemos que no vemos*. Estos estudios concluyen —contra el adagio empirista “ver para creer”— que no vemos algo si no lo creemos: aquello de “ojos que no ven, corazón que no siente” resulta bastante extraño para la lógica del celoso, cuyo corazón siente aun en ausencia de un hallazgo visual.

La dificultad del maestro para explicar determinadas diferencias de ritmos de aprendizaje, proviene de esta situación: o bien piensa que la “incomprensión” del estudiante debería provenir de deficiencias en los órganos de los sentidos, ya que supuestamente son los instrumentos del conocimiento; o bien, no entiende por qué el estudiante no entiende (Bachelard, 1979:20), siendo que sus órganos de los sentidos están en buen estado.

La perspectiva materializada en el cuestionario, legitimada por él, promovida por él a la existencia, es inherente no sólo a una mirada sobre el conocimiento desde lo disciplinar (“nada hay en el entendimiento que no pase por los sentidos”), sino a ciertas condiciones de entender a los sujetos de acuerdo con perspectivas históricas precisas.

Se dice que el gitano es malo

Se pregunta al estudiante por su permanencia en las instituciones educativas (5, 6 y 7).

Es notable la insistencia en estas preguntas: “¿Ha estudiado en otro colegio?”, “Grados que ha realizado en este colegio” y “¿Cuántos años lleva estudiando en este colegio?”. Como se sabe el grado del estudiante, con la respuesta sobre los grados que ha cursado en ese colegio podría saber si ha estudiado en otro colegio; ¿por qué tanta insistencia? Sencillamente porque, *de antemano*, se quiere implementar un modelo de manejo de lo educativo para el que la eficiencia y la eficacia son fundamentales; entendidas, por ejemplo, como altos grados de retención y eliminación de la deserción. Esto puede comprobarse, pues *antes* de la implementación del SINECE, el *Plan de Apertura Educativa* hablaba en estos términos, los cuales pasaron también al siguiente plan de gobierno en educación, *El Salto Educativo*, y al *Plan Decenal de Educación*.

En estas preguntas, entonces, queda dicho que la permanencia o no en la institución influye en el rendimiento de los estudiantes. No obstante, esto se basa en una serie de “imaginarios” objetables: es frecuente la idea de que quien permanece en la escuela es más juicioso, no ha perdido años (o está arrepentido), está más adaptado, aprende más; y que quien trasiega es indisciplinado, pierde años, está desadaptado, aprende menos. “La constancia vence lo que la dicha no alcanza”. Desde esta perspectiva, por ejemplo, se prohíbe el reingreso de alguien a la institución, debido a su “mala conducta” o a su “bajo rendimiento”; con ello, se lo condena a cambiar de institución, y se cierra un círculo tautológico: “¿te das cuenta que eres malo? ¡Andas de aquí para allá!”. Guardadas las proporciones, es como, aislar económicamente a un país y después afirmar que su sistema político no funciona porque no es capaz de impulsar la economía satisfactoriamente.

Este tipo de consideraciones agencia valores como la fidelidad a la institución, el repudio a la diferencia, la condena al cambio, la culpa. No obstante, también podría sostenerse que la fidelidad a la institución puede ir en detrimento del rendimiento de alguien, en la medida que genera infidelidad al propio proyecto (cambiante e indefinido). La diferencia, que obliga muchas veces al sujeto a abandonar ambientes en los que no quiere estar, se sacrifica en nombre del proyecto “de todos”: aquel en el que no se participa, en el que nadie cree finalmente y a nombre del cual se habla desde una clara posición frente al poder. El cambio, tan caro a la génesis del conocimiento y de los valores prácticos del sujeto, aparece como contraproducente cuando se consideran los valores de verdad, rectitud y belleza como “cosas” ahistó-

21

ricas. La culpa es un sentimiento bien recibido cuando el modelo educativo se edifica desde la consideración de que las cosas se hacen “por tu propio bien”.

El formulario, entonces, legitima una concepción de conocimiento como representación, de ética como el sacrificio de lo individual en favor de lo colectivo, y de educación como un favor. Otra perspectiva sobre el sujeto permite considerar no sólo la utilidad del trahumante, para sí y para los demás, sino la necesidad de valorar esa especificidad en los espacios escolares. La política de los Proyectos Educativos Institucionales, establecida por la Ley General de Educación, conduce a perpetuar esta situación: la comunidad educativa en general se pregunta por la posibilidad de pasar a otra institución, teniendo en cuenta la “libertad” dada para el establecimiento de la especificidad de la institución.

La voz que se comenta circula internacionalmente. Las palabras que la representan son: “deserción”, “retención” y “repetencia”. Las entidades internacionales que financian la educación de estos países, impulsan y financian la investigación educativa que incluya esos aspectos (así como el de “calidad”). Si a nivel macro se espera reducir los gastos del Estado, descomprometerlo de su responsabilidad con la educación, entonces es necesario atacar fenómenos como las llamadas “deserción”, “retención” y “repetencia” —visibles y problemáticas desde esa mirada—, que tanto gasto generan; todo ello, además, se justifica si hay un nexo entre calidad y permanencia en la institución, de donde el formulario estaría afirmando: “se dice que la permanencia es un factor asociado a los logros educativos” y, por lo tanto, “se dice que el gitano es malo”. La conclusión no se hace esperar: el informe del SINECE sitúa la extraedad como asociada negativamente al logro (MEN, 1992:89).

Desde otra perspectiva, se iluminan otras cosas y puede verse que el muchacho no se va de la institución, sino que hay una *expulsión simbólica*.

**PARADIGMAS SUBYACENTES EN LAS POSICIONES
DE LA NORMA Y DE LOS DOCENTES**

¿Cómo se evalúa cuando el sujeto se considera espectador?

Hay una metafísica²² —digamos *antropológica*— según la cual el lenguaje nombra los objetos y los eventos del mundo, así se reconozca que los dos conjuntos no son isomórficos; es decir que sus elementos no se corresponden uno a uno. Y hay una metafísica —digamos *occidental*— del conocimiento, según la cual el sujeto está delante de los objetos y aprehende sus propiedades, con lo cual se “adapta” a la realidad para poder funcionar más o menos en ella.

En ambos casos, se postula un sujeto terminado, que aprehende un objeto terminado, con ayuda de un instrumento también terminado. Sería mejor decir: “más o menos terminados”, en la medida en que estas metafísicas aceptan que puede haber introyección de representaciones (en cuyo caso, al sujeto se le agrega algo), aceptan la producción y la modificación de los objetos (en cuyo caso, la materia cambia de forma), y aceptan el desgaste “natural” de los instrumentos (en cuyo caso, éstos entran en la consideración de la materia que cambia de forma). Pero, aún así, se trata de un *agregado* al sujeto, cuya especificidad permanece; de un *cambio de forma* de la materia, que sigue teniendo su esencia; y de un *desgaste* del instrumento, que puede rehacerse o bien cambiarse por otro.

En el terreno del conocimiento, se trata, entonces, de un sujeto (ahora se llamará “investigador”) que conoce un objeto (ahora se llamará “objeto de estudio”), mediante un instrumento (ahora se llamará “método científico”). Investigador al que —paradójicamente— se le pide evitar que su subjetividad interfiera; objeto de estudio que debe estar claramente delimitado; e instrumento que consiste en un método probado, es decir, una forma de proceder que garantiza el saber, independientemente del sujeto de que se trate. Algunas implicaciones de esto son las siguientes: que allí donde hubo aplicación del método, es esperable que haya habido hallazgo, conocimiento (esto tiene relación con el hecho de que, a nivel escolar, se oiga hablar de “metodologías de estudio”). Y, de otro lado, que allí donde hubo sujeto, es esperable que haya habido error; de ahí que “subjetivo” sea considerado sinónimo de “tendencioso”, “equivocado”, “especulativo”, etc.

²² Realidad más allá de la realidad sensible (por ejemplo Dios), filosofía primera. Kant plantea que los razonamientos que pretenden exceder los límites de la experiencia son ilusorios.

Esta posición frente al conocimiento descansa en otra metafísica, no menos perteneciente a la cultura occidental: la idea de “desarrollo”, de “evolución”. Se trata de una forma particular de entender el cambio: la realidad se transformaría en un sentido *ascendente*, de menor a mayor, en la dirección contraria a la segunda ley de la termodinámica²³; los sujetos y las sociedades no cambiarían, simplemente, sino que (al menos como posibilidad) “evolucionarían”, se desempeñarían cada vez de manera cualitativamente superior. Y, lo que es más sorprendente, algunas instancias tendrían la capacidad de establecer con alguna precisión cuál es el punto de partida y cuál es el punto de llegada, o, al menos, la dirección, el horizonte hacia el cual se dirige el desarrollo; capacidad que posiblemente derive del hecho de estar en “posesión” del conocimiento. Así, en una lógica prácticamente incontrovertible, las operaciones formales parecen mejores que las concretas, el telescopio de Monte Palomar parece mejor que el de Galileo, y estar en 5° parece mejor que estar en 3° (es el resultado de un “ascenso”).

En tal contexto, determinar el currículo, o mejor, hacer los planes de estudio²⁴, toma un camino casi obligado: se trata de identificar quiénes son los que van más allá en esa línea del desarrollo cognitivo —comunidad académica, experto, libro de texto, manual, antiguos programas de la renovación curricular, planes de estudio realizados por otra institución, etc.— y recurrir a ellos para saber qué introducir en nuestros planes. No es que la norma sugiera esto, ni mucho menos, es la cultura la que lo ordena. Un docente, ¿para qué se va a poner a construir por su propia cuenta, o en grupos de área, o en comisiones institucionales —lo que sí podría ser una sugerencia de la norma—, si ya esos conocimientos están hechos?; ¿para qué hacer perder el tiempo a los alumnos, poniéndolos a esperar el desarrollo cognitivo del profesor?; o, lo que es más razonable todavía, ¿para qué someterlos a la posibilidad de error, materializada en el precario acceso personal al conocimiento, o en el precario consenso de la comunidad educativa?

En el marco de este paradigma cultural (conformado, al menos, por las tres metafísicas citadas), evaluar también resulta evidente. No se niega que la evaluación convo-

²³ Que establece la acumulación de entropía: los sistemas tienden a pasar de las estructuras menos posibles (el orden), a las estructuras más posibles (el desorden).

²⁴ Para la educación básica colombiana, por ejemplo, la reciente legislación educativa establece esa responsabilidad: “[...] Las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir las asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales [...]” (Ley General de Educación, art. 77). Y, más adelante: “Los establecimientos educativos [...] establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración” (artículo 78).

que una serie de complejidades y complicaciones que ocupan a todos los agentes educativos; es, evidentemente, una de las actividades más dispendiosas en la escuela; se afirma, más bien, que para todo el que se represente en las metafísicas mencionadas es inevitable evaluar de cierta manera, no aparece como necesario inventar la evaluación; por eso es relativamente fácil. Como este paradigma entiende el uso del lenguaje y la producción del conocimiento mediante la idea de un espectador y un espectáculo (la palabra “teórico”, en griego, quiere decir “espectador”), por eso postula la pareja sujeto/objeto del conocimiento y la pareja hablante/mundo del lenguaje. Esto puede explicar de dónde sale la idea de que evaluar es *confrontar objetivos y resultados*, donde evaluar es, nuevamente, enfrentar sujeto y objeto:

Por una parte, los objetivos están del lado del sujeto, del lado del lenguaje (de los enunciados explícitos); del lado de alguien amparado en la posibilidad de planear lo que va a ocurrir, en la medida en que se sabe para dónde va el asunto educativo, pues éste no puede escapar a la evolución, al desarrollo, sobre todo cuando los educadores actúan *a través del conocimiento*; esa es la etimología de “diagnóstico”: “relativo a lo que se hace a través del conocimiento”... y es evidente la proximidad —en algunos casos *identidad*— que nuestro medio establece entre evaluación y diagnóstico. Y, por otra parte, los resultados están del lado del objeto, o sea, son cosas (conocimientos, capacidades, competencias, destrezas, lo que sea) que estarían esperando ser aprehendidas por el evaluador.

Complementando la fórmula, en este contexto, evaluar es confrontar objetivos y resultados *con ayuda de un método*. Es decir, según la terminología respectiva, hacerlo de manera *confiable*, o sea, que se pueda replicar en otras condiciones, por otras personas, y que los resultados se mantengan (de ahí que se pretenda enseñar a evaluar, o que, por ejemplo, se busque hacer evaluaciones que no dificulten el paso de un estudiante de una institución educativa a otra²⁵). En terminología todavía más especializada, hacerlo mediante instrumentos “estandarizados”. En otras palabras, evaluar *independientemente del sujeto*. Vemos cómo una evaluación a prueba de sujeto es consistente con una ciencia también a prueba de sujeto (están en el mismo paradigma). Y, con mayor razón, cuando la confiabilidad del acto esté determinada por fuera de los sujetos; es más, por fuera de toda discusión, como es el caso cuando el método garante está constituido por la estadística, o, con su nombre elegante, las

²⁵ El problema está muy en boga, y es debido a la autonomía conferida a las instituciones, según puede comprobarse en los artículos citados en la nota anterior, además del art.73 que establece el Proyecto Educativo Institucional. Se trata de que, si cada institución es autónoma, ¿cómo puede garantizarse el paso de un estudiante de una a otra sin perjudicarlo, teniendo en cuenta que los respectivos PEI pueden ser muy diferentes?; es decir, ¿cómo evaluar de manera que el juicio que se hace en una institución signifique algo en la otra?

matemáticas, cuya posesión de un objeto abstracto formal aparentemente la hace incontrovertible, por lo menos para este paradigma.

También, como en la ciencia, en esta forma de entender la evaluación se supone que el método garantiza el hallazgo, o sea, una evaluación lograda, “objetiva”; mientras que la intromisión del sujeto produciría el error, una evaluación “subjetiva”. Si la estadística dice, por ejemplo, que un hombre que tiene los pies en un congelador y la cabeza en un horno, en promedio se encuentra bien; o que en alguna circunstancia las innovaciones educativas van contra los logros de los estudiantes —esta joya es una de las tantas “verdades” encontradas por el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación en Colombia—; o que Pedrito sacó “4” o sacó “1”; si se hacen afirmaciones como éstas, hay dos alternativas: o eso es así, y debe decirse al hombre del congelador y el horno que se tranquilice, que en vano se desespera, ya que la ciencia encontró que él está bien; y deben desmontarse las innovaciones educativas insertas en la situación X para que no afecten negativamente el logro educativo de los estudiantes; y debe decirse a Pedrito que asuma las consecuencias de sus actos... o bien una persona metió la mano durante la captura de los datos, durante la programación, durante el procesamiento de la información, o, lo que es más seguro, durante la interpretación. Con cara gana el método, con sello pierde el sujeto.

El paradigma es de certidumbre: conocimientos seguros que se van acumulando (o sea, establecimiento del conocimiento); transmisión de esos conocimientos a las nuevas generaciones (o sea, enseñanza); y, finalmente, proporción —en función de su mensurabilidad inherente— en que fueron trasladados dichos conocimientos, o, lo que es igual, porción en la que alguien avanzó en la línea del desarrollo (o sea, evaluación). Entonces así, con el horizonte claro, con el camino conocido, se puede evaluar sin tener dudas; puede ser dispendioso, pero es fácil. Y puede establecerse la proporción: a más investigación, más evaluación.

Por último es necesario subrayar que este es un paradigma que ha producido sus resultados, de los cuales se ha beneficiado occidente, hasta el día de hoy.

No existe la evaluación sino las evaluaciones

Desde el nivel macro, hasta el nivel micro, en el ámbito escolar estamos acostumbrados a los estereotipos.

Por ejemplo, a nivel macro, la idea del *mejoramiento de la calidad de la educación*. Este estereotipo le sirve al documento del Plan Decenal para hablar situándose por encima de todos, como si nadie tuviera ideas sobre la educación, como si nadie, en

función o no de esas ideas, tuviera propósitos para la escuela. El texto presupone que todos adolecemos de una “carta de navegación”; pero no sólo eso: adolecemos de una orientación *que nos venga de otro*, otro que sí sabe cómo son los procesos y que sí sabe como orientarlos: «Desde ya, las autoridades del Estado, los funcionarios de la educación, las entidades territoriales, las instituciones educativas, la familia, los educadores y educadoras, los niños, niñas y jóvenes, las confesiones religiosas, las organizaciones sociales y la sociedad toda, cuentan con una carta de navegación para realizar las transformaciones educativas que el país necesita». Esta es toda una lección sobre qué es el conocimiento y en el marco de qué relaciones jerárquicas se “adquiere”.

O, por ejemplo a nivel micro, la idea de los docentes de la “formación integral”. Este estereotipo los lleva a enunciar las distintas dimensiones que se integrarían en dicha formación, y los lleva a situarse por encima del niño para establecer lo que a éste le conviene: desde la buena alimentación (que en muchos casos no tiene que ver con sus posibilidades) hasta el buen comportamiento (que muchas veces no tiene que ver con lo que el contexto promueve como condiciones de relación entre las personas), pasando por los conocimientos útiles (que muchas veces nada tendrán que ver con la vida de la persona).

Nadie siente obligación de explicar qué es “calidad” cuando de educación hablamos, ni en qué medida está en los propósitos de las distintas instancias la posibilidad de “mejorar” algo que no sólo no se ha caracterizado, sino que posiblemente no tiene que ver con los efectos reales que buscan las políticas educativas. Cuando aparece una definición de calidad, encontramos con sorpresa —más bien poca— que algún documento del MEN sobre evaluación concibe la calidad como la distancia entre los ideales de hombre y los logros de la educación; es decir, el viejo concepto de evaluación en odres nuevos o con distinta guasca. Igualmente, nadie tiene la obligación de decir qué es formación integral, de demostrar que eso existe (algunas teorías afirman que no) y de mostrar si los llamados a la formación integral, por fuera de toda sobredeterminación, constituyen alguna posibilidad de promoverla a la existencia.

Con este razonamiento estamos diciendo que la idea de señalar lo problemático de la evaluación y la promoción de los estudiantes puede perfectamente inscribirse en esta dinámica llena de estereotipos y de referentes absolutos que poco dicen de los efectos de las políticas; que poco dicen de las condiciones de relación entre personas que promueven en el ámbito escolar. De ahí que el “problema” para muchos se reduzca a reclamar “capacitación” para entender las “nuevas” disposiciones sobre evaluación, o, al menos, un veredicto para saber “si estamos interpretando bien las normas”.

En consecuencia, vamos a interrogar la evaluación desde dos posturas frente a la educación. La primera, se origina en una forma de entender las asignaturas; la segunda se origina en una forma de entender la relación entre maestro y alumno. Ambas posturas comprometen una mirada sobre conocimiento, lenguaje y relación entre sujetos.

La posición frente a las asignaturas

Las asignaturas suelen entenderse de manera desigual, según asuman como referente el Nombre, la Fórmula o la Norma (hay, posiblemente otros referentes, pero sólo nos referiremos a los mencionados). Estos tres referentes no son exclusivos de campos de asignaturas, aunque pueden aparecer con más fuerza en unos campos que en otros.

- El énfasis en el Nombre suele presentarse en asignaturas de ciencias sociales y naturales; allí parece suponerse que el nombre representa al objeto (o, por lo menos, que es el punto de llegada: saberse los nombres). En consecuencia, la evaluación de un “nominalista” hace énfasis en el recuerdo de autores, obras, fechas, lugares, máximas, accidentes geográficos, personajes, héroes, gobernantes, etc.; o en nombres de plantas, animales, partes de los organismos, niveles taxonómicos, compuestos, elementos, números atómicos, etc. Es decir, cuando se asume desde el nominalismo, la evaluación se convierte en un recurso para obtener los nombres que supuestamente constituyen el saber y que deben aparecer, a manera de testigos presentados por el acusado, en el momento que el docente lo pregunte;

- El énfasis en la Fórmula suele presentarse en asignaturas de ciencias naturales y matemáticas e, incluso, de lengua materna; allí parece suponerse que la disciplina debe llegar a leyes expresadas en fórmulas, que resultan incontrovertibles en la medida en que fueron demostradas una vez —antes de que existiera esa escuela o en otra parte— con un método infalible: el “método científico”; y donde se supone que una persona competente en la disciplina es alguien con habilidad para aplicar las fórmulas. En consecuencia, la evaluación de un “formulista” enfatiza en el recuerdo y aplicación de fórmulas, a través de secuencias con diversos grados de complejidad: balancear reacciones, encontrar los compuestos resultantes, averiguar la velocidad inicial, la fuerza final, la energía consumida, demostrar el teorema, hacer el cálculo, despejar la incógnita, pasar la oración a la jerga formalizada, etc. Es decir, cuando se asume desde el formulismo, la evaluación debe arrojar “textos” monosémicos producidos gracias a las fórmulas (H_2O , 20 km/h, $X=4$);

- El énfasis en la Norma suele presentarse en lengua materna, idiomas extranjeros, y en asignaturas que tocan asuntos ético-morales; en estos grupos de asignaturas, parece suponerse que la relación con el objeto respectivo es la de un deber-ser preestablecido e incuestionable. En consecuencia, la evaluación de un "normativista" enfatiza en desempeños sobre cómo debe hablarse, cómo sacar provecho de la lectura, cómo escribir bien, cuáles frases son gramaticales, cuáles comportamientos deben caracterizar al sujeto, qué actitudes son condenables, cómo debemos tratar la naturaleza, cuáles ejercicios son buenos para tener un cuerpo sano, cómo debemos sentarnos, etc. Es decir, cuando se asume desde el normativismo, la evaluación se reduce: a "interpretar" los enunciados mediante una explotación gramatical, moral o definicional; a producir condicionadamente (los niños saben que mientras menos escriban, menos posibilidad hay de que se les señalen los errores); y a extraer de una cornucopia los enunciados sobre los comportamientos que supuestamente hay que tener.

En el uso escolar del Nombre, la Fórmula y la Norma subyace la ilusión de que el lenguaje es un instrumento deíctico, que señala sin mediación hacia el mundo material. Y subyace la confusión (señalada por Aristóteles) de concluir como si se hubiera operado con cosas, cuando hemos operado con palabras, luego de haber cambiado las cosas por palabras. Esa ilusión y esa confusión posibilitan *antropológicamente* que nominalismo, formulismo y normativismo hagan carrera en la escuela, pues se trata de algo ligado a una metafísica del hablar y, por lo tanto, presente de manera obligatoria en la evaluación. Si no se interrogan el hablar y el conocimiento, no se puede escapar al nominalismo, al formulismo ni al normativismo

De acuerdo con esta reflexión, el intento de transformar la educación mediante actos de voluntad, sin relación con el complejo antropológico anotado, sólo ha servido para construir idealizaciones que estigmatizan el trabajo cotidiano (lo bueno es lo que viene, mientras tanto hay que sufrir) y segregan a las personas (los que apoyan el gran proyecto y los que no). Como la ilusión y la confusión permiten el funcionamiento de la comunicación, pero no explican los procesos comunicativos, entonces los docentes al evaluar no encontramos un respaldo a dicha metafísica (y entonces nos parece que las cosas no marchan, que no son como deberían ser); o, encontramos una supuesta corroboración a esa metafísica del hablar, pero ello no necesariamente es solidario con los propósitos estereotipados de la formación integral, el mejoramiento de las condiciones de vida, etc.

De otro lado, en el uso escolar del Nombre, la Fórmula y la Norma subyace un referente absoluto: en todos los niveles, desde el macro hasta el micro, se coloca por encima de cualquier razonamiento un referente supuestamente establecido: la ley, la costumbre, los decires que circulan, las palabras del último experto que anduvo por

el Ministerio o por la escuela, las concepciones del autor o la teoría de moda; una esencia ahistórica e incuestionable que sirve de parámetro para evaluar cualquier enunciado de un estudiante: verdadero-falso; pertinente-impertinente; justo-injusto; correcto-incorrecto; adecuado-vulgar; etc.

Si el docente posee algún referente absoluto, no podrá escapar a una evaluación que clasifica de esa manera. Este referente absoluto determina *socialmente* el perfil de sujeto: su relación con la autoridad, con el conocimiento, con los demás. Así, la evaluación contribuye a hacer mediar una autoridad en el proceso cognitivo; a promover la idea de que órdenes explicativos, racionalidades, implicaciones, presuposiciones, relaciones, procesos y parámetros de clasificación, serían fútiles; y, por último, a extirpar el problema, la pregunta, el deseo (o a reducirlos a formas estereotipadas, como los “problemas” escolares de matemáticas).

Para estas perspectivas, la evaluación está al servicio de lo que a ellas les parece útil, por eso, pese a lo que se propaga, la evaluación se hace al terminar ciertos períodos preestablecidos y se aplica a los resultados visibles (indicadores); de ahí la inutilidad de los llamados a los profesores o de las “capacitaciones” destinados a transformar las formas evaluativas. Este “utilitarismo” no debería indignar a nadie, pues la evaluación no tiene una esencia que sería traicionada en casos como éstos, o salvaguardada en otro tipo de relación con ella (como, por ejemplo, cuando se cree que la evaluación, por sí misma, podría contribuir a mejorar los procesos cognitivos). Esa posición esencialista puede producir efectos tan negativos como los de la posición utilitarista: trazar una línea a cuyos lados las prácticas y sus sujetos se distribuyen en consecuentes o traidores.

Más importante que enfrentar nuestros usos escolares a esa supuesta esencia, sería buscar la forma como nominalismo, formulismo y normativismo —por equivocados que parezcan frente a otras concepciones de conocimiento— constituyen a los sujetos que actúan en el ámbito escolar; y, lo que no es menos importante, buscar la forma como marcan las interacciones que producen sujetos caracterizados por esas posiciones. La forma de nuestra evaluación es solidaria con el proceso que nos constituye como sujetos y contribuye a constituir a otros sujetos de esa misma manera. No podemos evaluar de una forma distinta a la que implica nuestra posición; incluso cualquier cambio “técnico” será adaptado a, e intepretado por, esa posición.

La evaluación y la relación maestro/alumno

La relación maestro/alumno se concibe, al menos, de cuatro formas que, si bien no describen la relación rigurosamente —esto es lo de menos—, sí inciden en las mo-

dalidades que toma el proceso educativo, pues los sujetos y sus concepciones también determinan las características de tal proceso.

Según un primer modelo, el alumno aprende con su dispositivo congénito mediante la experiencia; su especificidad es la de un organismo natural, no está definida por la relación con otras personas. La comunicación sería una más de las experiencias del sujeto, no algo especial.

Desde este modelo, los grados de acceso a la complejidad de los “contenidos” de la escuela, se consideran ligados a estados de maduración. Por esta vía aparecen estereotipos como “los niños deben estudiar asuntos acordes con su nivel de desarrollo”; en donde las etapas sobre las que no se puede incidir son, no obstante, establecidas por una teoría, y donde toda objeción se considerará necia, pues parecerá dirigirse al proceso real, no a las interpretaciones. La evaluación al estudiante, en consecuencia, sólo sirve para corroborar la teoría de “niveles de maduración” que esté en juego. Aquí la evaluación a veces se llama “diagnóstico”.

Como este modelo supone que al sujeto no se le enseña, entonces hay varias alternativas: dejarlo hacer lo que quiera, o poner en su camino las experiencias que la autoridad sabe —por conocer las etapas, pero también por haberlas superado— que el otro necesita para seguir la evolución prevista. Ante esta forma de entenderlo, las necesidades reales y el ambiente favorable son inmodificables, no están marcados por las relaciones intersubjetivas; y *el niño* parece ser una constatación y no una noción.

Aquí perfectamente aparece la idea de “autoevaluación”: si el sujeto se forma a sí mismo y si la evaluación es parte de la formación, entonces el sujeto debe evaluarse a sí mismo; o, si se quiere, cualquier evaluación externa pierde su tiempo porque, o verifica el estado de desarrollo del otro, o resulta incomprensible e inaplicable para mejorar proceso alguno, cuando no responde a dicho estado. La pragmática de la evaluación (que es pragmática de la comunicación), según la cual el sujeto también responde en función de lo que cree que el evaluador quiere, parecería no tener lugar aquí, pues tampoco tiene lugar la comunicación como determinante del sujeto (recordemos que la comunicación se considera una experiencia más). Pero entonces resulta desconcertante que en una autoevaluación los “peores” estudiantes obtengan la máxima valoración. Por ello, se procede a una heteroevaluación autoagenciada que, en realidad, puede responder al modelo siguiente.

Para el Segundo modelo, el alumno no puede formarse a sí mismo; su desarrollo está en manos de la educación (“educa al niño de hoy para no tener que castigar al hom-

bre de mañana”; aunque el neoliberalismo de las políticas educativas está haciendo las gestiones para que comencemos a decir: “castiga al niño de hoy para no tener que educar al hombre de mañana”). La relación maestro/alumno se establece sin tener en cuenta las especificidades de los sujetos, pues el maestro sabe qué cosas actúan positivamente sobre el otro.

Desde este modelo, el conocimiento se considera como un hábito resultante de la acción instructiva de los maestros. Para poner al alumno en relación con lo que se considera necesario para él, se despliegan acciones que tienen efectos sobre él, independientemente de que se dé cuenta o lo desee. El alumno se entiende como un objeto a modificar o, incluso, a producir; ello queda expresado en la manipulación del cuerpo del niño para hacerlo “adoptar la postura correcta”; o, incluso en los castigos corporales. Así como ocurre durante el adiestramiento de un animal, se espera que el niño sepa X asunto, independientemente del sentido que ello tenga (por ejemplo, la idea de hábito parece positiva, siendo que también puede aplicarse a cualquier adicción).

En el marco de este modelo se explican ideas como “hay que motivar a los niños”, donde el deseo no viene del alumno, sino que el maestro lo produce; o actividades como aquellas destinadas a hacer “aprestamiento”. En ambos casos, sin plantearse la existencia de una economía propia del psiquismo humano, se presupone que los dispositivos cognitivos de los estudiantes, sobre los que se producirán los efectos, están hechos de la misma forma; y, como en la intervención empírico-analítica, se espera que, de actuar de manera sistemática sobre ellos, los resultados sean prácticamente iguales. Por eso puede hacerse la misma evaluación para todos los niños del salón (y sabemos que también se hace para miles de niños en muchos salones del país). Estereotipos como “primero hay que saber teoría de conjuntos y después sí aritmética” caben en esta perspectiva, pues plantean un axioma que se cumple para todos, sean cuales fueren las circunstancias.

Al evaluar, entonces, no puede aparecer otra cosa que la heteroevaluación, así esté matizada: “autoevalúate de manera justa”; es decir, como otro. El que sabe y forma al otro es el único capaz de evaluarlo; cualquier otra alternativa es cohonestar con la génesis, no controlada por el proceso educativo, de otros saberes dudosos del estudiante (como la llamada “irresponsabilidad”). A manera de ejercicio al respecto, de “dinámica”, como decimos los maestros, los invito a pensar en una ley general de educación que supuestamente impulsa nuevas formas evaluativas, que se reglamenta hacia precisar ese “espíritu” de evaluación cualitativa, pero que cuando se trata de establecer cómo se va a evaluar a los docentes, lo único que ofrece es la heteroevaluación.

Para el Tercer modelo, maestro y alumno son emisor y receptor puestos en contacto fundamentalmente por los enunciados del maestro; los enunciados del alumno son sólo un insumo para validar, mediante la evaluación, el conjunto del proceso (retroalimentación, le llaman, y consiste, por ejemplo, en preguntar “¿entendieron?”, y si alguien contesta que no, se valida el proceso por las omisiones y se usa al valiente para ilustrar los efectos de la distracción o el mal comportamiento). Los mensajes del docente, supuestamente portadores del conocimiento y la justicia, estarían cifrados en un código común a ambas personas: el profesor “transmite” las verdades que se han seleccionado y el alumno debe entenderlas, porque habla el mismo idioma. El alumno sólo recibe; lo único que, a veces, pone es pereque: “¿es que usted no entiende español?”, se le dice al muchacho durante esa modesta evaluación que se denomina “llamar la atención”.

Este modelo, que presupone una heteroestructuración de los sujetos, también presupone que el conocimiento se puede acumular, por ejemplo, en los libros y en la memoria; así, unas personas han “recibido” más que otras y, en consecuencia, están más autorizadas para “transmitir” y, por supuesto, para evaluar. Aquí es bueno recordar la reacción de los profesores cuando se habla de una evaluación a los docentes por parte de los estudiantes; inmeditamente preguntamos: “¿y es que acaso ellos tienen criterios para evaluarlos?”. Y puede suponerse que, en otro ámbito, estaremos de acuerdo en que los docentes contribuimos a forjar los criterios de los estudiantes...

La idea de que “hay contenidos más difíciles que otros” o de que “unos temas son prerequisite de otros” presuponen esta competencia por llegar a la meta cognitiva en la que el recorrido está más o menos definido y, por lo tanto, la evaluación es saber quién va más adelante y quién va más atrás en esa línea.

Desde este modelo, si se aprende algo es porque otro lo considera necesario, y se hace para acceder a la información acumulada por otros (el legado de la humanidad), indiscutible y necesaria para el sujeto. Esta perspectiva *heteroestructurante* le da sustento a ideas como “los niños necesitan saber leer y escribir”, “la matemática es un instrumento para ser mejor”, en las que otros hablan a nombre de los niños.

Si, como el modelo propone, el sentido es transmisible y la única competencia es la referida al código de la lengua (la competencia lingüística), el conocimiento se promovería aumentando el número de exigencias escolares, asunto en el que la evaluación tiene un papel fundamental (cf. CEDETRABAJO, video sobre evaluación).

La evaluación, en este caso, aunque media alguna propiedad de la comunicación, también es una heteroevaluación. Aquí, con cara gana el modelo, con sello pierde el estudiante: si el niño contesta bien, queda demostrado, no sólo que la selección curricular es acertada, sino que la forma como la enseñamos y la forma como la evaluamos son adecuadas. Cuando los niños no responde en la evaluación —lo que podría considerarse como una humilde objeción de parte del alumno al proceso educativo—, el modelo también gana: en primera instancia, señalando que el estudiante tiene “dificultades del aprendizaje” o que es “distraído”, juicios en virtud de los cuales es el estudiante quien tiene una capacidad instalada deficiente; problema para el que el sistema se ha inventado todo tipo de “terapista” y terapeuta. Y, en segunda instancia, señalando una disposición perversa del otro a negarse a los favores; para esto, la escuela tiene consejeros y sanciones; lamentablemente, es en este segundo sentido que entra en consideración la comunicación para este modelo: el niño es deliberadamente un desagradecido.

De ahí que parezca lo más lógico preguntar por qué la gente no estudia, y no cuestionar la relación que hay entre los agentes educativos, ni el tipo de subjetividad que esa relación promueve a la existencia. Incluso, se oye decir a los maestros: “yo me esfuerzo para que aprendan, pero ellos no logran los objetivos”.

Con la idea de “transmisión”, este modelo presupone que el conocimiento es una cosa externa al sujeto. Esto da lugar a la pretensión de enseñar mediante la entrega de unas “técnicas”; y por supuesto a la idea de aprender mediante el acto de recibir unas técnicas: por ejemplo, los docentes piden que les enseñen *cómo* evaluar de acuerdo con las nuevas normas (ya tengo el qué, déme usted el cómo). Por supuesto este modelo no piensa que el aprendizaje sea una tábula rasa, pues reconoce que ha hablado con otros fuera de la escuela y en los espacios informales de ésta; pero sí asume que todo saber que venga de el estudiante es inevitablemente un obstáculo, pues no se ha logrado en un ámbito autorizado para ello, ni bajo la supervisión de quienes saben, ni con arreglo al conocimiento válido.

Una de las implicaciones es que el evaluado infiere lo que quiere el evaluador, para responder a sus preferencias. Los estudiantes, por ejemplo, lo primero que aprenden del profesor es si hay que hablarle bastante, guardarle silencio, hacerle preguntas, sentarse adelante, etc., para mantenerlo contento. Y no se trata de una actitud antiética, sino de una propiedad inherente a la comunicación.

En esta línea de análisis, ¿qué significa la evaluación? La evaluación no estaría *estableciendo* (midiendo, preferirían algunos) los efectos de un plan, o de la enseñanza, o de la implementación de una medida, sino que estaría *produciendo* un comportamiento, una realidad educativa; la mayor evidencia de esto la constituye el efecto de

los exámenes de Estado sobre la educación: no se ha tratado de una detección técnica del estado de los conocimientos de los aspirantes a la universidad; sino, más bien, de la *producción* de una nueva forma de hacer selección de conocimientos necesarios en la escuela (valen los que se van a evaluar en el examen), una nueva forma de hacer pedagogía (vale la que capacite para responder en ese examen) y una nueva forma de hacer evaluación (vale la que prepare a los estudiante para responder en ese formato de examen).

Y esto no sólo se cumple para el caso de buscar deliberadamente un resultado con el ánimo de conseguir un premio o para evitar unas sanciones, sino también para el caso de buscar un resultado negativo, cuando ello conviene (que lo dejen a uno en el salón durante el recreo tiene sus ventajas cuando uno necesita desatrasarse, evitar una pelea que le prometieron o, simplemente, contemplar a la profesora que tanto le gusta y que también se ha quedado castigada, vigilando el cumplimiento de la sanción).

El correlato pedagógico de esto es la famosa "motivación": premiar o castigar un deseo para que se logre el objetivo de quien programa las acciones, pero que no constituye al estudiante (por ejemplo, aprenderse las tablas de multiplicar para ganarse una banderita o para no ser sancionado, en nada toca el deseo de aprender). La evaluación valida la supuesta transmisión, crea características de la educación, pero no produce nada de lo que la justifica explícitamente.

Para comprobarlo por otro camino, basta con verificar que a la evaluación se le ha respondido sistemáticamente con la trampa. Trampa que puede empezar desde el proceso mismo de construcción de los instrumentos de evaluación (enterarse de las preguntas del examen, bien sea pagándole a la persona encargada de duplicarlos, o bien pidiéndoselas a los compañeros que ya cursaron ese nivel o a los que lo cursan paralelamente); trampa que puede darse en el momento mismo de la evaluación (esto tiene varios nombres en el país: "soplete", "copialina", "chancuco", "pastel", "machete", etc.); trampa que, incluso, puede presentarse después de la evaluación (hurtar todas las pruebas respondidas, denunciar un fraude para que se anule el examen, falsificar, en un formulario bien respondido, una mala calificación y hacer el reclamo, etc.).

Para el Cuarto modelo, la educación es una transacción, pues requiere dos agentes que operan de formas distintas sobre el mismo objeto: el maestro codifica enunciados que el alumno descodifica. Es decir, el alumno considerado co-agente, no objeto transformado, ni receptor. El instrumento con el que se realizan ambas acciones es la capacidad para construir significación, distinta en cada hablante, dado que está de-

terminada por las prácticas donde cada uno se inscribe. Todos se estructuran en la interacción social; cada uno lleva algo al aula, pero indefectiblemente lo negocia. La educación —y, por lo tanto, la evaluación— sería comunicación; comunicación y conocimiento no podrían separarse.

Desde este modelo, la evaluación aparece como una oportunidad para discutir y aportarse, de acuerdo con las diversas expectativas de los interlocutores. Aparece, igualmente, como una acción participativa, que transforma a los sujetos en la medida en que permite explicitar las condiciones que rodean a la producción e interpretación de enunciados (en jerga habermasiana: establecer las condiciones pragmáticas de la comunicación). El modelo implica, entonces, la co-evaluación, con lo que aparecen estereotipos como “mediante la participación, los sujetos determinan la filosofía de su institución”; o “construimos el manual de convivencia para una relación más horizontal”, casos en los que la racionalidad es exterior a los sujetos y donde su mediación, como algo distinto del colectivo, no afectaría el gran propósito desprovisto de dudas. La co-evaluación sería, entonces, una participación no decisoria.

De forma desigual, las cuatro posturas enunciadas piensan en términos del sujeto de la conciencia de la filosofía occidental (el de la libertad y la autonomía), aquel para el que el sentido de la existencia es la producción y acumulación de saber; o sea, apuestan por el proyecto de la Modernidad, según el cual, finalmente, la razón colectiva resolverá todo. Así, las cuatro posturas hablan de la evaluación como si no tuviera que ver con el poder: no les interesa cuál posición se asume y cuál se asigna al otro cuando se evalúa, qué subjetividad se está promoviendo a la existencia, quiénes han usado la evaluación, cómo ha llegado a ser una forma ineludible para que exista la educación, cómo la evaluación valida ciertas producciones e invalida otras, etc.

No obstante, de un lado, la evaluación desborda la intención del sujeto, no se agota en la razón, pues también interviene el sujeto del inconsciente; y, de otro, no hay indicios de una solución de los malestares contemporáneos por medio de la acumulación de hallazgos de una ciencia acéfala y sin espacio para alojar una preocupación ética (con acierto, Morin habla de un «uso degradado de la razón»); los comités de ética, como están compuestos por personas, ya dilatarán infinitamente la cosa; así como los comités de evaluación podrían nunca preguntarse por el conocimiento, el sujeto y la comunicación.

Tres conclusiones: si las posiciones que interrogan estos tópicos (poder, sujeto y razón) ganaran una voz en el ámbito educativo, sería esperable una reducción de la necesidad de hablar en la educación mediante estereotipos (pero, ¿qué fenómenos sociales abrirían esta posibilidad?, ¿qué escuela sería esa?, ¿necesitaría la evalua-

ción?); si los muchachos están interesados en cosas distintas a las de la escuela — como decimos los docentes—, estamos reconociendo que los actuales modelos escolares carecen de una capacidad interpelativa y, tal vez por eso, requieren la evaluación; y si, como dice Bruner, aprendemos para no tener que aprender más, la calidad de la relación que el docente hace existir cuando evalúa a un estudiante es clave para el tipo de sujeto que se está produciendo.

¿Cómo se evalúa cuando el mundo se considera una producción de la cultura?

Una perspectiva distinta a la descrita en el aparte anterior permite plantearse otras cuestiones. Si en lugar de concebir que los objetos preexisten a la mirada, se pensara que la mirada precede al objeto, que la mirada interpola el objeto a la realidad, el asunto toma un giro de 180°. Por ejemplo, puede plantearse que, además de realizar una acción instrumental y puntual sobre “objetos” (en sentido amplio) del mundo, el evaluador —al mismo tiempo— hace existir las concepciones en las que está inserto y, generalmente, da pocas opciones de formularle preguntas a todos sus presupuestos.

El sujeto no estaría frente a los objetos para aprehenderlos; habría un sujeto *en proceso*, delante de los códigos de la cultura. El lenguaje no sería sumiso frente a las cosas, en el sentido de ser un sistema deíctico, que señala hacia ellas. Sería, más bien, el medio humano mismo, el caldo de cultivo en el que esos pequeños primates *homo sapiens* se convierten en seres humanos, es decir, en seres hablados. De donde hablar no es señalar hacia las cosas, sino casi todo lo contrario: hablar en ausencia de las cosas, inventar las cosas. Las herramientas, por ejemplo, no han estado en la naturaleza y sólo ha sido posible construirlas en la medida en que se las ha concebido; y el sistema que permite concebir lo inexistente, hablar de lo inexistente, es el lenguaje humano.

Un sujeto en proceso quiere decir eso: un ser en el lenguaje, sometido a sus vicisitudes, producto de la interacción social; no aprehendiendo las cosas, sino siendo cada vez otro en la medida en que interactúa y se define gracias al lenguaje. Los códigos de la cultura no sólo son inevitables, sino que son los productores de los mundos posibles en los que los sujetos se representan; entiéndase esto como la producción de los mundos *materiales*, incluso si son excluyentes entre sí²⁶ (se trata, entonces, de una materialidad distinta a la reconocible en el paradigma anterior).

²⁶ Zuleta cita dos culturas indígenas norteamericanas que comparten en gran parte un espacio geográfico y, no obstante, sus concepciones de vida, muerte, obsequio, basura, habitación, etc., son mutuamente excluyentes.

55

Los códigos de la cultura —la historia de la que son condensación— producen, entre sus múltiples productos, sujetos capaces de insertarse en esos códigos de la cultura. Aquí la frontera entre sujeto y objeto no es clara; la topología es más la de una banda de Moebius: yendo por la cara del sujeto, aparece lo social, sin que haya cortes; y yendo por la cara de lo social, aparece el sujeto, también sin solución de continuidad. No hay sujetos ni objetos terminados, y, por lo tanto, tampoco el sujeto aprehende el objeto.

Esta es una manera de entender por qué la omnipresencia del llamado “mundo objetivo” no fue suficiente evidencia ni acicate como para que los hombres hubieran hecho ciencia y no se hubieran puesto a hacer magia, religión, mito... digámoslo con su nombre: *cultura*; porque si diferenciamos la “investigación científica” es porque ha habido procesos de reconocimiento social, aplicables en principio a todo discurso, que los clasifican de manera variable, según el momento, según las fuerzas en juego, según los poderes.

Los objetos serían la materialización (imbricada, compleja y difícilmente discernible en su multiplicidad) de los poderes sociales. De ahí que la visibilidad dependa de la historia: un griego debió demostrar que el aire existía; la palabra “gas” viene de la palabra “fantasma”, pues los investigadores, a la manera de los Cazafantasmas, se proponían meter en frascos estos seres que abundaban en las cavernas y que producían la muerte; en ninguna parte del universo existe el polietileno como producto de la fusión atómica, que es el proceso creador de elementos... Eso serían los objetos.

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

Tampoco habría método probado e incontrovertible que garantiza el estatuto científico de los resultados del trabajo. Dado que todo saber tiene que ser sabido por alguien para poder existir —lo que hace pasar las cosas siempre por el sujeto que es historia—, entonces *el método es el sujeto*, el método es la multiplicidad específica del sujeto respondiendo al desafío que le hace la interacción social. Nadie puede “aplicar” un método que no constituya lo que él es de alguna manera; en cuyo caso

no aplica, sino que *es*. El sujeto no aplica instrumentos en ese sentido unilineal; más bien, la historia produce sujetos capaces de usar instrumentos que terminan constituyendo a esos sujetos que inventan instrumentos que modifican la historia. El telescopio de Galileo no es sencillamente un producto del estado en el que se hallaba la óptica en aquella época; dicho telescopio es una complejidad cultural sintetizada que muestra algo al que tiene la posibilidad de ver distinto²⁷; y no sólo eso, el telescopio contribuyó a hacer infinito el tamaño estimado del universo²⁸, transformando la historia que materializaba; y, a su vez, creó nuevos problemas que dieron pie a modificarlo en el futuro: por ejemplo, con el telescopio parecía detectarse una coloración azul en los bordes de los objetos observados, característica que después se atribuyó al aparato mismo y que se denominó “aberración cromática”; ¿qué diferencia tiene esto con la acusación de la época de que los satélites mismos de Júpiter eran *producidos* por el telescopio? (cf. Sábato, p.18).

Si los productos de la investigación son entendidos no como saberes acumulables, sino como estados del debate social, como resultado de los procesos de reconocimiento de las enunciaciones, entonces investigar no se resume en un sujeto que mira objetos, sino en una historia que, a través de sujetos, mira la historia misma²⁹. Investigar, en consecuencia, es *investigarse*. Es mostrar cómo la ceguera que omite ciertas determinaciones es una forma de ser cultura; y es mostrar cómo una forma de ser cultura es producir la idea de que existen ciertas determinaciones. En ningún caso se vive mejor, sino que se vive en consecuencia con lo que esa cultura pone como posibilidades de representación. La transformación, entonces, no puede señalarse como algo positivo o negativo; es cambio, sencillamente. Hoy existen bombas atómicas (las de neutrinos) que sólo destruyen la vida (edificios, puentes, carreteras, quedan intactos); ¿esta bomba es mejor que la de Hiroshima? Hoy se trabaja en el establecimiento del código genético de cualquier propiedad biológica, de manera tal que algún día el uso que el propio cuerpo haga de ciertas propiedades de los medicamentos o de los alimentos va a estar sometido a la patente del laboratorio respectivo; ¿esta situación es mejor que la anterior?

²⁷ “La mayoría de los aristotélicos se negó en redondo a mirar por el tubo, asegurando que no valía la pena buscar semejantes objetos celestes, ya que Aristóteles no los había mencionado en ninguno de sus volúmenes”. Sábato, Ernesto. *Uno y el universo*. Buenos Aires: Sudamericana, 1984. P.18.

²⁸ Ya copérnico había multiplicado por dos mil el tamaño estimado del universo medieval, con lo que, no obstante, no lo acercaba un ápice a un universo infinito (cf. Koyré, Alexandre. *Del mundo cerrado al universo infinito*. México: Siglo XXI, 1979. p.36-37.

²⁹ ¿“Y él, llamado también «yo», es decir, el señor Palomar? ¿No es también él un fragmento del mundo que está mirando otro fragmento del mundo? O bien, dado que está el mundo de este lado y el mundo del otro lado de la ventana, tal vez el yo no sea sino la ventana a través de la cual el mundo mira al mundo”. Calvino, Italo. *Palomar*. Madrid: Alianza, 1985. P.116.

52

En esta línea de ideas, construir planes de estudio podría ser mirarse, mirar cómo estamos definidos como sujetos y como colectivo frente al debate social, frente a la maraña de propuestas, de intereses, de acciones, de productos de las expectativas (al estilo de los *hrönir* de Tlön que describe Borges³⁰).

Cuando la evaluación se entiende como confrontación de objetivos y resultados, no pone de presente que tanto “objetivos” como “resultados” son perspectivas sociales y, en consecuencia, cada vez cosas distintas. Así, esta forma de asumir la evaluación sería *una* de las formas de asumir la propuesta social, no la única posible. También la evaluación puede ser entendida, entre otras, como pretexto para preguntar *quién habla*, que es equivalente a interrogar esa acción sagrada en educación que es formular objetivos; y preguntar *quién mira*, que es equivalente a interrogar por la acción no menos venerable en educación que es determinar lo que el otro sabe o hizo.

Así, por ejemplo, el hecho de que las estudiantes universitarias quedaran embarazadas fue interpretado hace muchos años en Alemania como un resultado negativo de la convivencia hombre-mujer en ese ámbito y, en consecuencia (al menos como una de las razones), se estimuló el deporte universitario hasta llevarlo a ser competitivo. Así mismo, cuando se busca el orden, la desobediencia de cualquier estudiante puede ser tomada como un resultado negativo; en cambio, si, por ejemplo, se tuviera la aspiración de que los sujetos asuman sus decisiones, entonces todos los actos de desobediencia no significarían lo mismo y, al menos uno de ellos, podría interpretarse como un resultado positivo.

Por un lado, los mismos “hechos” son realidades distintas, dependiendo de las miradas que los atraviesan; pero, por otro lado, los hechos son interpolados a la realidad por las miradas: los muros de la escuela, por ejemplo, son una invitación a saltar; ¿acaso no hay una dialéctica entre prohibición y deseo?, ¿acaso la confesión pormenorizada que la inquisición creó no invitó a multiplicar las perversiones?³¹.

No es fácil, entonces, evaluar bajo estas concepciones. No puede saberse de dónde viene el asunto (o mejor, se sabe que el punto de partida es un mundo humano previamente interpretado y nombrado, repleto de respuestas); tampoco puede saberse para dónde va el asunto (o mejor, se sabe que el punto de llegada o el horizonte es la

³⁰ «Siglos y siglos de idealismo no han dejado de influir en la realidad. No es infrecuente, en las regiones más antiguas de Tlön, la duplicación de objetos perdidos. Dos personas buscan un lápiz; la primera lo encuentra y no dice nada; la segunda encuentra un segundo lápiz no menos real, pero más ajustado a su expectativa». Cf. Borges, Jorge Luis. «Tlön, Uqbar, Orbis Tertius». En: *Ficciones*. Obras Completas. Buenos Aires: Emecé, 1974. p.439.

³¹ Cf. Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI, 1977.

51

misma historia humana, repleta de interpretaciones). En tal situación, no es fácil saber quién va más adelante o quién va más atrás; es más: podría afirmarse que es imposible saberlo, pues hay líneas dispersas de transformación que no son comparables entre sí. Todos tienen las competencias que los hacen sobrevivir más o menos en los desafíos del intercambio humano; así, nadie puede ser acusado de ignorar aquello en relación con lo cual no ha organizado su existencia³². Que no todo el mundo sabe la misma cantidad de matemáticas, es una aparente evidencia que se deshace cuando se comprueba que ese ámbito de desempeño humano, así como cualquier otro, tiene sentido para un sujeto en la medida en que él se inserta de manera diversa en las redes de lo social, entre las que están los campos de fuerza llamados “comunidades académicas”. Siendo así, no son comparables las “cantidades” de conocimiento que dos personas tengan; a lo sumo, es posible pensar, de un lado, que esas personas han sido exigidas de manera diversa en el intercambio humano, y, de otro, que definen su modo de estar ahí también de una manera distinta.

Como los interlocutores resemantizan los enunciados mediante sus competencias relativas al uso de la lengua en contextos comunicativos, y en función de los roles sociales desempeñados, entonces para producir conocimiento podría incluso prescindirse de toda exigencia escolar, pero nunca se podrá prescindir de la historia particular de los sujetos que interactúan. ¿Qué evaluación tendría lugar si esto rigiera la concepción de comunicación en la escuela?

Breve conclusión

Puede creerse, como en efecto se cree, que los estudiantes *deben* saber tales y cuales cosas. En ese caso, con una idea de conocimiento a cuestas —aunque no se sepa—, se hace evaluación y a veces se pretende hacer justicia con ello; la preocupación tiende a subordinarse a una forma de “objetividad” cualquiera que, de todos modos, el otro exige. Completamos, creo que sin darnos cuenta, el circuito que representa un poder, una manera de ser sujetos en la sociedad y, particularmente, en la escuela; es la otra mitad de lo que pone el estudiante.

Pero también puede creerse que los estudiantes, tanto como los docentes mismos, están siendo constituidos por una subjetividad histórica que propone ciertos nexos, ciertos ritos, ciertas búsquedas. Puede pensarse que nadie está por definición abierto al saber, sino que más bien tendemos a cerrarnos en el círculo de la autorrepresenta-

³² «Si el sujeto no se sitúa en referencia a la verdad, no hay entonces ignorancia. Si el sujeto no comienza a interrogarse acerca de lo que es y de lo que no es, entonces no hay razón alguna para que haya algo verdadero y algo falso, y ni siquiera por que, más allá, haya realidad y apariencia». Lacan, Jacques. *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud*. Barcelona: Paidós, 1981. p.248-249.

50

ción; que aprendemos para no tener que aprender más³³; que nadie está obligado al saber académico; que nadie está constituido solamente ni principalmente por lo que en la escuela se denomina “saber”. En esta perspectiva, la actuación de cada uno (por ejemplo, la evaluación) podría introducir en el tejido social un tipo de desafío que posibilitara preguntar por esa subjetividad histórica; preguntar por la posibilidad que nos abre de ver las determinaciones ; por la visibilidad que permite al proponer ciertas determinaciones. Pero todo esto es equivalente a investigar, en el sentido de mirarse, y, en consecuencia, hace imposible juzgar las acciones de los demás, el grado de sus preocupaciones.

Por todo esto es posible decir que, a más investigación, menos evaluación; es decir, mientras más se interroga la posición desde la que se habla, menos razones se encuentran para hacer existir el paradigma dominante en el que conocimiento, educación, lenguaje y poder tienen cierta consistencia que culmina en una evaluación como la que domina en el ámbito escolar. A no ser que se crea aceptable llamar “evaluación” a la investigación así concebida. Pero, entonces, ¿se justificarían los dos términos?

Permanencia en la evaluación

Resulta asombroso mirar los discursos docentes y reconocer que en la multiplicidad de elementos que introducen en la “comunicación”, se manejan con cierta elocuencia las terminologías de nuevas teorías, tendencias, enfoques que pretenden dar cuenta del quehacer pedagógico, en otros casos se da cuenta de susurros o chismes mal constados, en lo disciplinar, en las nuevas tendencias educativas, en los nuevos enfoques metodológicos e incluso en la ley o la normatividad con la cual considera debe trabajar.

Así, no es difícil encontrarse frente a diálogos que pretendan dar cuenta de lo que se entiende ante la aparición de nuevas normas, teorías o enfoques:

- “Todas las reuniones son lo mismo, discusiones interminables que nunca llegan a nada [...] siempre se promete cambios y cada cual hace, finalmente, lo que quiere” (acusaciones constantes de los docentes frente a carencias o excesos en el quehacer educativo).
- “Es necesario conciliar, llegar a acuerdos, buscar estrategias para trabajar en equipo” (fórmulas que se expresan para mejorar la calidad de la educación).

³³ Cf. Bruner, Jerome. «Aprendizaje y pensamiento». En: (Varios Autores) *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984. p.110.

- 49
- “Es necesario conocer el espíritu de la ley, estudiar las nuevas tendencias en educación para que esto funcione”, (exigencias que se ponen sobre la mesa como elemento de trabajo en el aula).

Y las discusiones interminables continúan, las promesas, las buenas intenciones no cesan de producirse e igual no cesan de romperse. Las fórmulas son brindadas por el mercado de la escritura como universales e igual no funcionan, ¿qué sucede entonces?, algunas personas afirmarán que realmente no nos comprometemos con el cambio, ¡no es eso! dirán otros, porque vemos a docentes tratando de aplicar los últimos enfoques, las últimas teorías, con sus alumnos, aplicando las fórmulas que los más prominentes escritores e investigadores de la pedagogía pueden brindarnos.

Con la mejor de las intenciones, muchos docentes procuran leer no solo sobre su saber disciplinar sino también acerca de nuevas formas de abordar lo educativo; ver videos (Ocampo, 1.997) que siendo consecuentes con su realidad posibiliten alternativas de acción y solución inmediatas; ir a conferencias o a foros que resultan buenos si presentan soluciones que sean aplicables en el aula, si culminan en conclusiones que expresen la forma de evaluar y que quizá se alejen de una “Elogio de la Incertidumbre” como la llamara De Roux o de “Elogio a la Dificultad” como lo llamara Zuleta que no harían, según el pensar de algunos, más que prolongar el periodo de acción de su quehacer y que en muchos casos, como lo expresan los docentes, sienten que los llevan a discusiones interminables que deslegitima lo que el docente hace pero tampoco da alternativas.

Siendo consecuentes con esto no es difícil encontrar videos, conferencias o conferencistas que señalen el camino a seguir para hacer una evaluación más justa, que se acomode a las diferencias individuales pero que también pueda atender a los requerimientos institucionales y sociales determinando masivamente los logros obtenidos por una población. Así, cualquier planteamiento, discurso o propuesta encaminado a representarse en lo educativo, que implique pensar más allá de lo objetivamente visible, encuentra obstáculos difícilmente salvables, y el principal de ellos es el mismo docente, reacio a mirarse para gestar un cambio más consciente, capaz de asignarle nuevos sentidos a la labor educativa, de comprometerse con lo mismo que promulga ser en su aula.

Pueden entonces gestarse miles de alternativas que procuren dar cuenta de posibilidades probadas y comprobadas en docentes investigadores que quizá asumieron un compromiso que implica rupturas en su propia forma de pensar, gestarse propuestas encaminadas a hacer de la evaluación una alternativa diferente quizá más ajustada a la realidad del niño, ideas de evaluación con enfoques de negociación o de ilumina-

ción o quizá construcción que seguramente el docente procurará seguir al pie de la letra, tratando de ceñirse a la norma y a un manual de instrucciones que dirige sistemáticamente su quehacer pedagógico cubriendo todas las alternativas de respuesta y acción que pueda tener el niño, en fin pueden existir algunos escritores de la evaluación que traten de persuadir a su lector de acceder a una forma de mirar alternativa sobre la evaluación, sin que el docente logre percibir la forma como él sesga esa visión y finalmente, quizá, entre los docentes se seguirán escuchando expresiones como “es lo mismo pero con otras palabras” y continuará el reclamo de soluciones concretas a una dificultad que el mismo maestro se niega a reconocer puede o no tener la solución que él alcance a ver.

Entonces, a pesar de los intentos de transformación en lo educativo que manifieste una alternativa de trabajo en evaluación, sería ingenuo pensar que se ha podido asignar un sentido propio y novedoso a la labor evaluativa. El surgimiento de nuevas teorías, enfoques, tendencias en lo evaluativo no producen un cambio trascendental en el docente evaluador, al parecer existen elementos firmes que permiten que en la escuela se manejen ciertas concepciones y que cualquier discurso que procure involucrarse en ellas, con el ideal de transformación, tan sólo lleguen a ajustarse a lo existente, a acomodarse a la forma preestablecida, a hacer parte de un consolidado que se niega a romperse.

Realmente, al consolidarse³⁴ ideas que fueron apareciendo como posibilidades y que posteriormente adquirieron una forma inobjetable, se fueron rechazando nuevas posibilidades, no en su forma, porque las nuevas evaluaciones se han ido incorporando al lenguaje educativo como nuevos enfoques, incluso tratando de atribuirles un carácter de innovación, pero sí en su verdadera intencionalidad que implica mirar de una forma que no estamos acostumbrados a mirar, quizá de acceder a alternativas que no consideramos como posibilidad. Quiero decir con esto que se han acordado algunos términos bajo los cuales todos trabajamos, en los que estamos de acuerdo, con los que podemos entender la idea de conciliar intereses y con los cuales es posible manejar un lenguaje común que se deriva de deseos que en apariencia son de interés grupal.

Podría añadir aquí, para aclarar esta idea, que es en lo denotativo de la educación y en ella, de la evaluación en lo que todos estamos de acuerdo, en aquellas cosas que todos podemos ver y que quizá aparecen como obvias frente a la situación que se está viviendo, incluso cuando se trata de salir de lo obvio y se ingresa en la dinámica de involucrar, en su propia evaluación, a los agentes que son evaluados, se finaliza

³⁴ Para Desrosières (1993:20) Consolidar algo quiere decir darle la habilidad de durar, de ser transmitido de mano en mano y de resistir posibles deformaciones.

evaluando aquello que es posible observar con el agravante de que lo que miramos está determinado por una forma única en que nos hemos acostumbrado a ver las cosas. Es fácil entonces mirar desde la norma y procurar ceñirse a ella, realizando discusiones eternas que culminan en comentarios como “siempre se habla de lo mismo y nunca llegamos a nada”, o acogerse a un autor con el que empatizamos por que quizá dice lo que nosotros quisiéramos decir.

Discursos como “todos estamos de acuerdo en que la evaluación es un instrumento de control” ó “es necesario saber qué se va a evaluar para poder evaluar, por ello hay que definir un horizonte”, que no se encuentran únicamente en boca de los docentes sino también que apoyan muchos expertos en evaluación, permiten dar cuenta de aquellos elementos en los que un gran número de personas están de acuerdo y con las cuales pueden justificar una imagen de evaluación que responda a los requerimientos institucionales o administrativos pero también del maestro en el aula, y que crean una idea aparente de acuerdo o de conciliación. Finalmente parecen haber llegado a acuerdos respecto a parámetros evaluativos dentro del aula y al llegar a ejercerlos vuelve a encontrarse con infinidad de incógnitas que las supuestas formulas no son capaces de responder.

Entonces, se pueden encontrar un sin fin de discusiones alrededor de lo que cada uno considera o no justo a tenerse en cuenta en la evaluación, así una profesora de primer grado dice: “yo promuevo a mis niños por que saben leer y escribir aunque no toma dictado”, otra profesora dice “si los niños no toman dictado es por que no saben leer bien” y otra afirma: “yo los promuevo al grado siguiente aunque lean despacio”.

Lo anterior implica reconocer que existe una discusión pendiente alrededor de aquello que no es perceptible, podría decirse, quizá, que de lo connotativo en la evaluación. Es de aquello que pongo, para que cuando se procure llegar a elementos concretos esa concreción no se dé o se dé con acuerdo a reglas que sabemos sólo podemos cumplir parcialmente, bajo unas condiciones específicas, pero que al llegar, especialmente a trabajar en el aula son difíciles de cumplir.

Cuando hablo de lo no perceptible, no me refiero exclusivamente a aquello que no vemos en la persona a ser evaluada (al menos de la misma manera que sabemos ver), no a aquellas cosas que ahora no tenemos en cuenta o a la aplicación o no de nuevos enfoques, no es que conociendo el contexto en que vive el niño, sabiendo de sus tristezas o alegrías en el hogar o de los efectos que conlleva una nota que he colocado como maestro en el cuaderno del niño, pueda transformar mi actuar en el aula, quizá esto, pensamos, llevaría a la tan anhelada sensibilización a la que se apela para lograr cambios en las personas, frente a la situación social que vive el país; tampoco

es que soy conductista o constructivista o que la una ya no la uso porque ahora se considera como pasada de moda o errónea, por que igual podría considerarse un gran constructivista y haberse convertido en un dinamizador que logra disfrazar el sentido de la construcción con una aparente idea de permitir hacer las cosas, construir el saber pero llegar a un punto predeterminado.

Quizá La idea va mucho más allá, en el poder mirarse, como lo llaman algunos autores, o tomar distancia, como lo han nominado otros, en el saber qué elementos forman mi actuar, las concepciones con las cuales elaboro mi diario trabajo docente, qué cosas, tendencias, teorías se consolidaron en mí, que me hacen actuar como lo hago, que me permiten determinar o tomar decisiones frente a lo evaluativo, aquello que hace que a un niño lo evalúe de determinada manera y al otro niño quizá no, quizá de encontrar esas cosas que juegan en mí con las que privilegio una forma de actuar que no coincide con lo que suelo pregonar y que impiden que mantenga una relación diferente con el saber, con el hacer, en aquellos elementos que apporto para que se sigan dando discusiones interminables; en aquellas concepciones que manejo del deber ser, deber hacer, deber conocer que aplicamos sobre el niño y que realmente no tengo claro. Quizá en el saberse para poder hacerse a una forma que le permita representarse en lo educativo realmente diferente a lo que ahora es y que probablemente permita, de verdad, la representación del niño y no de lo que nosotros consideremos como punto final para él.

Bibliografía

AGUILAR, Virginia. «El examen como instrumento de control social». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

de ALBA, Alicia; DÍAZ BARRIGA, Ángel; y VIESCA, Martha. «Evaluación: análisis de una noción» En: *Revista Mexicana de Sociología*. México: Instituto de Investigación Social, UNAM, año XLVI, Vol, XLVI, N° 1, 1984.

BACHELARD, Gaston. *Epistemología* (textos escogidos por Dominique Lecourt). Barcelona: Anagrama, 1971.

_____. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1979.

BAENA, Luis A. «Actos de significación». En: *Revista Lenguaje* No. 19-20. Cali: Univalle, Noviembre de 1992.

_____. «Lingüística y significación». En: *Revista Lenguaje* No. 17. Cali: Univalle, Diciembre de 1989.

BENEDITO, Gloria. «El problema de la medida en psicología». En: *Psicología: ideología y ciencia*. México, Siglo XXI, 1975.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968,

BERNSTEIN, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot, 1990.

_____. «La educación no puede suplir las fallas de la sociedad». En: *Lenguaje y sociedad* (varios autores). Cali: Univalle, 1983.

_____. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata/Paideia, 1994.

BOJACÁ, Blanca y Raquel PINILLA. «Análisis del discurso: Una propuesta para el análisis de textos escritos por niños en el marco de la evaluación del SINECE». Investigación terminada con patrocinio de COLCIENCIAS. Bogotá, 1994.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; y PASSERON, Jean-Claude. *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI, 1994.

BRAUNSTEIN. Néstor. «El problema (o el falso problema) de la "relación del sujeto y el objeto"». En: *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI, 1975.

44

BRIM, Orville. «Actitudes frente a los test de inteligencia». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.

BRUNER, Jerome. *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós, 1987.

BUSTAMANTE, Guillermo. «Criterios contrastados sobre Proyecto Educativo Institucional». En: Revista *Pretextos pedagógicos*, No. 2. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, Mayo de 1995.

_____. «Editorial». En: Revista *Pedagogía y saberes* N° 8 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

_____. «Evaluación por procesos: ¿donde la evaluación pierde su nombre?». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

_____. «¿Es posible evaluar “objetivamente”?». En: *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?*. Bogotá: Magisterio, 1996.

_____ y JURADO, Fabio. «Reflexiones sobre la evaluación, a propósito del lenguaje en la escuela». En: *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?*. Bogotá: Magisterio, 1996.

CABALLERO, Piedad. «La evaluación escolar». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

CAMPOS, Miguel Ángel; GASPAR, Sara y LÓPEZ, Cecilia. «La asimilación de valores científicos: un proceso constructivo de carácter multidimensional». En: *La etnografía en educación...* (Rueda et al., 1994, citado).

CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires; Aique, 1994.

CARRILLO, Ilberia. «Hacia nuevos enfoques en evaluación educativa». En: Revista *Opciones pedagógicas* N°4. Bogotá: Universidad Distrital, 1990.

_____. «Las concepciones de evaluación que se prefiguran en la Ley General de educación». En: Revista *Evaluación y cultura escolar* N°1. Bogotá: Red de docentes investigadores en educación, 1996.

CASASSÚS, Juan; ARANCIBIA, Violeta; y FROEMEL, Enrique. «Laboratorio latinoamericano de evaluación de calidad de la educación». En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°10. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Enero-Abril de 1996.

CASTILLO, Marta y otros. «Hacia el análisis de la producción de los estudiantes, en el marco de la evaluación de la calidad, Área lenguaje». En: Revista *Pedagogía y saberes* N° 8 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

CAWELTI, Gordon. «Prueba nacional de competencia: una solución falsa». En: *Educación y escuela...* (Latapí, 1991, citado).

CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL EL LIBERTADOR. «Evaluación y promoción, una experiencia en construcción». En: Revista *Educación y cultura* N° 39 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: FECODE, Marzo de 1996.

CHARRIA, María Elvira (coord.). «Estudio sobre la evaluación del aprendizaje del lenguaje» (Documento de trabajo). Bogotá: MEN, Noviembre de 1990.

CONTRERAS, Ileana. «El rol de los maestros de matemáticas en la escuela secundaria: cuatro casos de estudio». En: *La etnografía en educación...* (Rueda et al., 1994, citado).

COSTA, Marta Elena. «Aportes de las ciencias del lenguaje para la consideración de la calidad en educación y su evaluación». En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°10. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Enero-Abril de 1996.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan de apertura educativa*. Bogotá, 1991.

DESROSIÈRES, Alain. «¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado». En: *Archipiélago* No 20. Barcelona, 1995.

DÍAZ, Mario. «Aproximaciones al campo intelectual de la educación». En: Revista *Universidad del Valle*, No. 4. Cali: Univalle, Abril de 1993.

_____. «¿Es posible evaluar objetivamente? Una aproximación crítica». En: *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?*. Bogotá: Magisterio, 1996.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. «Una polémica en relación al examen». En: *Revista Iberoamericana de educación* No. 5. Madrid, 1994.

_____. «Problemas y retos del campo de la evaluación educativa». En: Revista *Evaluación y cultura* N°1. Bogotá: Universidad Distrital, Abril-Junio de 1993.

DUARTE, Patricia et al. «Posición sobre los componentes del sistema de evaluación, a propósito del área de lenguaje». En: Revista *Enunciación* Vol I, N°1. Bogotá: Universidad Distrital «Francisco José de Caldas», Julio de 1996.

EBEL, Robert. «La argumentación a favor de la prueba de competencia mínima». En: *Educación y escuela...* (Latapí, 1991, citado).

_____. «Las calificaciones escolares. Su cuestionamiento». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.

- _____. «La evaluación y el maestro». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
- ELKANA, Yehuda. «La ciencia como sistema cultural. Una aproximación antropológica». En: *Boletín de la sociedad colombiana de epistemología*, Vol. III, No. 10-11. Bogotá, enero-diciembre, 1983.
- ESCOBEDO, Hernán. «Los indicadores de logro no son objetivos comportamentales». En: *Revista Educación y cultura* N° 39 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: FECODE, Marzo de 1996.
- ESTÉVEZ, Cayetano. *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Magisterio, 1996.
- FACUNDO, Ángel y Rojas, Carlos. *La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla*. Bogotá: FES, 1990.
- FEDERICI, Carlo; MOCKUS, Antanas; CHARUM, Jorge; GRANÉS, José; CASTRO, María Clemencia; GUERRERO, Berenice y HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. «Límites del cientificismo en educación». En: *Revista colombiana de educación*, No. 14, II semestre de 1984. Bogotá, UPN-CIUP.
- _____. «Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación». En: *Revista Educación y Cultura*, No.12. Bogotá: FECODE, Junio de 1987.
- FERNÁNDEZ, Alfredo. «La evaluación del trabajo académico». En: *Revista Evaluación y cultura* N°2. Bogotá: Universidad Distrital, Julio de 1994.
- FERNÁNDEZ, M. *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1994.
- FLÓREZ, María Victoria. «Algunos procederes prosociales de niños entre 4 y 8 años: su relación con la lectura de imágenes en movimiento» (Anteproyecto de investigación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional s/p, 1997.
- VON FOERSTER, Heinz. «Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden». En: Fried, Dora (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1973.
- _____. *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI, 1986.
- FOX KELLER, Evelin. «La paradoja de la subjetividad científica». En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994

41

FREUD, Sigmund. «Psicología de las masas y análisis del yo». En: Obras Completas, Vol.18. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

FROEMEL, Juan Enrique. «Intentos de clasificación de los modelos evaluativos». En: Revista *Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.

GARCÍA, Eduardo. «Las teorías implícitas sobre evaluación en el proceso de pensamiento de los profesores». En: Revista *Evaluación y cultura* N°2. Bogotá: Universidad Distrital, Julio de 1994.

GRANÉS, José y HERNÁNDEZ, Carlos Augusto. «Evaluar para conocer: la evaluación de docentes en ejercicio». En: Revista *Educación y ciudad* N°1. Bogotá: IDEP, Enero de 1997.

HEYNEMAN, Stephen et al. «Libros de texto y aprovechamiento: lo que sabemos». En: Latapí, Pablo (coord.). *Educación y escuela. I La educación formal*. México: SEP-Nueva Imagen, 1991.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; ROCHA, Alfredo y RODRÍGUEZ, José Gregorio. «Reconceptualización de los exámenes de Estado» (Documento de trabajo). Bogotá: ICFES s/p, 1995.

IBÁÑEZ, Tomás. «Ciencia, retórica de la "verdad" y relativismo». En: *Archipiélago* No 20. Barcelona, 1995.

ICFES. «Prácticas evaluativas en la educación básica y media. Diseño de investigación». Bogotá, ICFES, Diciembre de 1995.

_____. «Cruce entre la variable logro y los factores asociables correspondientes a plantel-rector, docentes y estudiantes». Bogotá: ICFES s/p, 1996.

_____. «Información sobre estudiantes». Formulario de factores asociados. ICFES, 1992.

JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. «Evaluación polifónica y comunicación pedagógica». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

_____ Y _____. «Comentarios críticos a la evaluación del área de lenguaje del Ministerio de Educación Nacional». En: Revista *Opciones pedagógicas* No. 10. Bogotá: Universidad Distrital, segundo semestre de 1993.

_____ Y _____. «Por una diversidad de textos en el aula de clase». En: Revista *Opciones pedagógicas* N°12. Bogotá: Universidad Distrital, 1994.

110

KLEES, Steven; ESMANHOTO, Paulo; y WERTHEIN, Jorge. «Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos». En: Revista *Evaluación y cultura* N°1. Bogotá: Universidad Distrital, Abril-Junio de 1993.

LACAN, Jacques. *El objeto del psicoanálisis*. Barcelona: Anagrama, 1979.

LAFOURCADE, Pedro. *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México: Trillas, 1982.

LATAPI, Pablo (Coord.). *Educación y escuela. II Aprendizaje y rendimiento*. México: SEP-Nueva Imagen, 1991.

LEE, Rebeca. «Evaluación iluminativa». En: Revista *Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.

LOZANO, Fabio. «El por qué de un programa de investigación evaluativa». En: Revista *Evaluación y cultura* N°1. Bogotá: Universidad Distrital, Abril-Junio de 1993.

LLARENA, Rocío. «Evaluación del personal académico». En: Revista *Evaluación y cultura* N°2. Bogotá: Universidad Distrital, Julio de 1994.

JIMENO SACRISTÁN, J. «La evaluación en la enseñanza». En: *La evaluación: su teoría y su práctica*. Cuadernos de Educación N°143. Caracas: Cooperativa Laboratorio educativo, abril de 1985.

MARIÑO, Germán. «Dos anotaciones sobre una evaluación realizada con el enfoque iluminativo». En: Revista *Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.

MARX, Carlos. *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza, 1989.

MENIN, Ovide y SANJURJO, Liliana. «La evaluación del proceso de aprendizaje». En: Revista *Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Avances de Saber*, N°1. Bogotá: MEN, Marzo de 1993.

_____. *Avances de Saber*, N°2. Bogotá: MEN, Abril de 1993.

_____. *Avances de Saber*, N°3. Bogotá: MEN, Mayo de 1993.

_____. *Saber. Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación. Primeros resultados: matemáticas y Lenguaje en la básica primaria*. Colección Documentos del Saber No. 1. Bogotá: MEN, 1992.

- 39
- _____. «Ciclo de foros sobre el Plan de Apertura Educativa. Tema: La evaluación de la calidad de la educación». Mimeo, 1991.
- _____. *El salto educativo. La educación, eje del desarrollo del país*. Bogotá, MEN, 1995.
- MOCKUS, Antanas; HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; GRANÉS, José; CHARUM, Jorge; CASTRO, María Clemencia. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía, 1994.
- MORENO, Enrique. *Examen de una polémica "en relación al" examen*. México: Universidad Autónoma de México, 1996.
- MORENO, María del Carmen. «Búsqueda de unos referentes conceptuales para la evaluación crítica de las innovaciones pedagógicas». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
- MORIN, Edgar. «La noción de sujeto». En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- NILO, Sergio. «El desafío de América Latina a la teoría y práctica de la evaluación educativa». En: Revista *Evaluación y cultura* N°1. Bogotá: Universidad Distrital, Abril-Junio de 1993.
- NIÑO, Libia Stella. «La auto-evaluación como generadora de conocimiento y de autonomía». En: Revista *Evaluación y cultura escolar* N°1. Bogotá: Red de docentes investigadores en educación, 1996.
- _____, CARRILLO, Iberia y LOZANO, Fabio. «La auto-evaluación como proceso transformador de la práctica evaluativa escolar. Una experiencia con estudiantes de postgrado». En: *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?*. Bogotá: Magisterio, 1996.
- _____. «La evaluación: instrumento de poder o acción cultural». En: Revista *Pedagogía y saberes* N° 8 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
- NORIEGA, Carlos Augusto. *Fraude en la elección de Pastrana Borrero*. Bogotá: Oveja Negra, 1998.
- NOT, Louis. *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder, 1992.
- OEI. «Evaluación de la calidad de la educación». En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°10. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Enero-Abril de 1996.

OLIVARES, Josefina. «Sistema de medición de la calidad de la educación en Chile: SIMCE, algunos problemas de medición». En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°10. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Enero-Abril de 1996.

ORDÓÑEZ, Carlos. *Administración y desarrollo de comunidades educativas*. Bogotá: Magisterio, 1995.

_____. «Sobre la evaluación de la calidad de la educación en Colombia». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

_____ et al. *Reflexión sobre los proyectos educativos institucionales y Guía para la construcción de planes operativos por parte de las comunidades educativas*. Bogotá: MEN, Julio de 1994.

PELLICER, Dora. «El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria». En: *Revista Nueva Antropología*, Vol. VI, No. 22, México, 1983.

PERAFÁN, Andrés. «Criterios para una evaluación epistemológica de la pedagogía». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

_____. «Tres ejes para evaluar la acción educativa: auto, hetero e interestructuración». En: *Revista Evaluación y cultura escolar* N°1. Bogotá: Red de docentes investigadores en educación, 1996.

PÉREZ, Mauricio. «La evaluación de procesos. Herramientas de aula». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

PÉREZ, A.I. «Modelos contemporáneos de evaluación». En: *La evaluación: su teoría y su práctica*. Cuadernos de Educación N°143. Caracas: Cooperativa Laboratorio educativo, abril de 1985.

QUINTERO, Marieta. «La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas». En: *Revista Pedagogía y saberes* N° 8 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

RESTREPO, Bernardo y otros. «Diseño teórico del marco evaluativo». En: *Revista Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.

RICHARDS, Howard. *La evaluación de la acción cultural*. Santiago de Chile: CIDE, 1985.

- RINCÓN, Gloria. «La producción de textos escritos en el aula: cómo escriben los maestros y cómo corrigen y evalúan los textos escritos de sus alumnos». Tesis doctoral en desarrollo. Cali-Barcelona, 1994-1995.
- ROCHA, Alfredo. «Los exámenes de Estado ante el reto de la diversidad, la equidad y la calidad». En: Revista *Educación y cultura* N° 39 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: FECODE, Marzo de 1996.
- _____ ; HERNÁNDEZ, Carlos A.; y RODRÍGUEZ José G. «Antecedentes para una reconceptualización de los exámenes de Estado». En: Revista *Pedagogía y saberes* N° 8 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
- ROSAS, Gabriel et al. «Racionalización del gasto público en educación». Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 1996.
- RUEDA, Mario; DELGADO, Gabriela y JACOBO, Zardel (coords.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM, 1994.
- SALCEDO, Enrique; JESSUP, Margie; y NEICHEV, Plamen «Evaluación en la enseñanza de las ciencias». En: Revista *Educación y cultura* N° 39 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: FECODE, Marzo de 1996.
- de SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza, 1989.
- SIMIAND, François. «El estadístico debe saber lo que hace». En: *El oficio de sociólogo* (Bourdieu et al., 1994, citado).
- STUBBS, Michael. *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1984.
- STUFFLEBEAM y SHINKFIELD. *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós, 1989.
- TARQUINO, Patricia. «Formas de argumentación escrita de los maestros en el contexto de la evaluación escolar». Tesis de grado. Postgrado en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá: UPN, 1994.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori, 1992.
- THORNDIKE, Robert. «Decisión educacional y evaluación». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
- TIANA, Alejandro. «La evaluación de los sistemas educativos». En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°10. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Enero-Abril de 1996.

TORANZOS, Lilia. «Evaluación y calidad». En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°10. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Enero-Abril de 1996.

TORRES, Orlando. «Profesión docente y evaluación participativa». En: *Revista Evaluación y cultura* N°2. Bogotá: Universidad Distrital, Julio de 1994.

TRIADÓ, Carme y FORNS, Maria. *La evaluación del lenguaje*. Barcelona: Anthropos, 1989.

TULIC, María Lucrecia. «Una aproximación a la evaluación de las políticas públicas: el caso del SINEC». En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°10. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Enero-Abril de 1996.

VELÁZQUEZ, Enrique. «Descripción de los cuestionarios sobre evaluación de la calidad de la educación, aplicados por el ICES en 1992». Bogotá: ICES s/p, 1995a.

_____. «El dispositivo: pruebas de Estado». Bogotá: ICES s/p, 1995b.

_____. «Pragmática de los exámenes escolares masivos». Bogotá: ICES s/p, 1995c.

VELÁZQUEZ, Víctor Manuel. «La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México». En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°10. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Enero-Abril de 1996.

WALKER, Horacio. «La evaluación iluminativa». En: *Revista Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.

YAMAMOTO, Kaoru. «La evaluación en la enseñanza». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.

ZULETA, Estanislao. «Idealización en la vida personal y colectiva». En: *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura, 1985.

_____. «Elogio de la dificultad». En: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1994.

Normas:

- Ley 115/94.
- Decreto 1860/94.
- Resolución 2343/96.
- Constitución Política de Colombia
- Programa Nacional de Incentivos
- Plan Decenal de Educación.

PROYECTO DE INVESTIGACION DISEÑO Y PROYECCION DEL SISTEMA TERRITORIAL DE EVALUACION EN SANTA FE DE BOGOTA

I.OBJETIVOS

El desarrollo del proyecto contempla el logro de tres objetivos generales:

1. Diseñar el sistema territorial de evaluación de la educación en Santafé de Bogotá.
2. Proponer los mecanismos y procesos básicos para la implementación del sistema.
3. Definir la responsabilidad del IDEP dentro del sistema territorial de evaluación de la educación.

I.I OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Identificar las potencialidades más significativas de la evaluación en Santafé de Bogotá que propician la construcción de un 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.
- Identificar y describir el tipo de problemáticas -tanto curriculares, pedagógicas y culturales, como de gestión de recursos humanos, financieros y físicos que evaluaría el SISTEE.

- Identificar los principales impactos de calidad de orden académico, pedagógico, administrativos y socioculturales que se esperan del SISTEE.

II. JUSTIFICACION

Esta investigación hace parte de una de las inquietudes alrededor de la evaluación que existen desde distintos sectores. Se trata del Diseño y proyección del sistema de evaluación de la educación en Santafé de Bogotá. De pronto el nombre de la investigación está bastante dimensionado, es bastante grande, riguroso y así como que hasta produce sus temores y sus miedos; precisamente porque la evaluación ha sido una de las acciones investigativas más cuestionables por el mismo hecho de que muchas han sido desarrolladas sin articulación alguna y desatendiendo de pronto a necesidades o propósitos de coherencia. Quedan establecidas como aportes que no se articulan más tarde ni se reportan comunicativamente para que propendan por un sistema que corresponda con las distintas realidades históricas. La verdad es que hoy existen desarrollos organizativos nuevos; existe un nuevo ambiente educativo, hay nuevas elaboraciones teóricas, nuevos elementos teóricos que exigen ver la evaluación desde otras miradas; exigen también la necesidad de que la evaluación asuma otro carácter y sobre todo parta con criterios distintos y criterios al mismo tiempo bien definidos.

El artículo 80 de la Ley General de Educación, 115 de 1994, 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 constituirán en ejes o dimensiones de transformación en el campo de lo evaluativo.

Nuestra mirada hacia el sector educativo oficial busca determinar o evidenciar lo que en este campo se ha producido y, así mismo, para precisar qué piensan sus actores, cómo se concibe la necesidad de un sistema evaluativo, qué preguntas se generan alrededor de la evaluación y de la constitución de su sistema. En consecuencia con esto, dirigimos la mirada hacia 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 nuestra atención estará dirigida hacia los directivos de las instituciones escolares, las asociaciones de instituciones básica y media como CONACED, FENARCOP y otras. Por otra parte, los gremios, que últimamente han mostrado preocupación alrededor del problema educativo y que han definido posturas con respecto a la privatización de la educación serán tenidos en cuenta para la propuesta del diseño del SISTEE. Esto pone en evidencia la necesidad de escuchar este sector y además que hay que tomar en consideración lo que ellos están planteando. Teniendo en cuenta que la Corporación Calidad, ha participado en la organización del Galardón, así como en el diseño y elaboración del documento que el Ministerio de Educación elaboró para las auto-evaluaciones de las instituciones escolares.

Por otro lado es fundamental acercarnos a la concepción que del sistema de evaluación territorial tiene el IDEP así como conocer las investigaciones que posee y la cercanía de los objetivos de estas investigaciones con los aspectos administrativos, pedagógicos y técnicos de la evaluación. A todo lo anterior es a lo que llamamos el entorno de nuestra investigación.

Estas tres dimensiones socio-cultural, técnico-científica, administrativo-pedagógica) son las dimensiones con las que vamos a trabajar y constituye un punto el enfoque que implica asumir unos referentes conceptuales que ubiquen la evaluación como una acción sociocultural, que trasciende a la evaluación instrumental fundada en lo técnico, el análisis empírico-analítico y sobre todo como una visión administrativa. La idea es que el criterio que direcciona la investigación y el diseño del sistema propuesto trascienda la evaluación educativa que es entendida solo como un problema de aplicación de dispositivos y de normatividades.

Las dimensiones de tipo sociocultural, técnico científica y dministrativo-pedagógica son las bases del trabajo a desarrollar y constituyen un punto en el enfoque que parte del hecho de considerar la evaluación como una acción socio cultural que trasciende la visión de la evaluación como acción instrtumental fundada en lo técnico-administrativo propio de una racionalidad empírico-analítica.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación concebida como un fenómeno social y cultural conlleva una serie de acciones integradas que implican determinar las relaciones por ejemplo, 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 interpretaciones 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.

A grandes rasgos se han establecido en el Planteamiento del problema, algunos interrogantes que serán objeto de investigación.

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?
8. ¿Cómo se daría la relación entre el SISTEE y el SNEE ?

IV. DISEÑO DESCRIPTIVO-INTERPRETATIVO

Es importante señalar desde un comienzo los rasgos principales de los dos componentes conceptuales del diseño, ya que solo a partir de una presentación previa de éstos pueden entenderse con mucha mayor claridad el enfoque evaluativo que se propone, la metodología utilizada para la recolección de la información, la forma como será interpretada

esta información y el carácter de las propuestas elaboradas en torno a las proyecciones del "Sistema Territorial de Evaluación de la Educación en Santafé de Bogotá, D.C."

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 entre 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 definidos, 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 que se propone para 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.

V. ENFOQUE INVESTIGATIVO

El enfoque propuesto 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.", 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 de la Lengua, 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.

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:

A. Presupuestos ideológicos. 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, son las siguientes:

1. El reconocimiento de la gran 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.
2. El anterior elemento crea 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 debe tener 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.
3. 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.

4. La importancia radical que se da al proceso de documentación de lo no documentado, es decir, el peso que recibe 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.

B. Bases teóricas. Son el resultado de una pausada y profunda reflexión epistemológica, social y cultural, y se caracterizan por ser eminentemente flexibles ya que están en permanente proceso de construcción, por lo que pueden ser modificadas dependiendo del interés y los objetivos de los investigadores, así como de las particularidades del contexto que se pretende estudiar:

1. La investigación descriptivo-interpretativa, tal y como ya se ha mencionado en páginas anteriores, va mucho más allá de la concepciones realista y empirista de los componentes señalados en el diseño conceptual, ya que no solamente

busca 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 de la Educación en Santafé de Bogotá, D.C.". En este caso, nuestra investigación no intenta ser el simple reflejo de la realidad estudiada, busca, por el contrario, interpretar el fenómeno con el objetivo de construir teóricamente nuestro "objeto" de estudio, resaltando no los datos independientes sino el tejido semántico de las relaciones de los diversos actores que constituyen el Sistema.

2. No existe 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 sean momentos temporalmente separados y/o metodológicamente aislados.

Estos, por el contrario, hacen parte de un proceso dinámico de intersecciones e implicaciones mutuas y permanentes, ya que al tiempo en que se obtiene la información significativa del contexto, se interpreta individual y grupalmente con el fin de realizar las primeras categorizaciones, para ir generando 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 puede cambiar y ajustar a lo largo de la investigación, generándose así nuevas descripciones e interpretaciones acompañadas de las evaluaciones y modificaciones internas del caso.

3. La investigación parte 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 interpreta y sistematiza lo dicho por aquellos.

El abordaje que todos y cada uno de los implicados en el fenómeno estudiado hace de las interacciones que configuran prospectivamente el Sistema Territorial de Evaluación es tenido en cuenta por los investigadores como diferentes perspectivas del mismo fenómeno, lo que permite 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 de la Educación en Santafé de Bogotá, enriquece la investigación y los resultados finales de la misma al facilitar la contrastación, los matices y las alternativas de interpretación, que generan nuevas aproximaciones al fenómeno estudiado y amplían el espectro de comprensión del mismo.

- 4. 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 sistema territorial de evaluación, la complejidad y la amplitud de éstas la rebosan. La problemática evaluativa que se aborda en el cumplimiento de la presente investigación,

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.

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 hacen formulaciones abstractas con anterioridad a las voces de los actores de las interacciones evaluativas del Sistema ni se pre-establecen categorías artificiales para explicarlo. Las formulaciones y las categorizaciones son el fruto de las permanentes contrastaciones de las diferentes perspectivas desde donde se aborda 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.

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

Las entrevistas informales son técnicas para obtener información general y específica acerca del fenómeno investigado, y junto con la entrevista semiestructurada y estructurada sirven como medios para alcanzar información mucho más centrada en el contexto de la investigación que no se ha podido obtener a través de materiales escritos. Aunque recibe el nombre de entrevista, este procedimiento es más una conversación que se hace con actores específicos del fenómeno estudiado, 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.

² IBID. Pág. 5.

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 pueden ser en este tipo de investigación una forma totalmente diferente a las anteriores en el proceso de recopilación de información, y por lo tanto, manteniendo la organización previa elaborada por el entrevistador conceden un mayor nivel de participación y decisión al entrevistado en su planeación y desarrollo.

D. Análisis e interpretación de la información. Se realiza en forma simultánea a la recolección de información y se organiza como una construcción de creciente abstracción y generalización flexible. Tiene dos niveles que se manifiestan 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.

1. Análisis especulativo. Es la primera interpretación que se hace de la información recopilada y, por lo mismo, además de ser el

³ WOODS, P. La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1987. Pp. 82-83.

primer acercamiento comprensivo al contexto investigado es tentativo y espontáneo. Esta reflexión inicial, generalmente no es muy estructurada pero sugiere líneas de análisis posteriores, señala las posibles vías de comunicación con otra información etc.; su objetivo principal es el de sensibilizar al investigador en la comprensión del evento o contexto estudiado y en la producción de nuevas interpretaciones a partir de los aportes de su experiencia personal. El análisis especulativo es la primera comprensión del evento concebido como una estructura compleja.

2. Clasificación. Este nivel de categorización se funda en el ordenamiento sistemático de la información en forma coherente, completa, lógica y sucinta. Estas categorías pueden referirse a las perspectivas de un problema particular, a actividades o acontecimientos, a relaciones entre sujetos o actores educativos, a situaciones y contextos, etc., y pueden ser desglosadas o divididas en "subcategorías" con la intención de fomentar un grado mayor de clasificación y orden.
3. Formación de categorías. Este análisis puede derivarse del análisis especulativo y del proceso de clasificación de la información que son, propiamente hablando, pre-requisitos implícitos o explícitos de toda configuración de categorías.

Las categorías pueden ser 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 manifiestan con toda claridad en una primera aproximación al evento o contexto investigado. La literatura existente acerca del evento o contexto estudiado así como la relacionada con las posibles categorías en las que puede ser organizada la información, es de suma importancia para la determinación final de este nivel de categorización.

primer acercamiento comprensivo al contexto investigado es tentativo y espontáneo. Esta reflexión inicial, generalmente no es muy estructurada pero sugiere líneas de análisis posteriores, señala las posibles vías de comunicación con otra información etc.; su objetivo principal es el de sensibilizar al investigador en la comprensión del evento o contexto estudiado y en la producción de nuevas interpretaciones a partir de los aportes de su experiencia personal. El análisis especulativo es la primera comprensión del evento concebido como una estructura compleja.

2. Clasificación. Este nivel de categorización se funda en el ordenamiento sistemático de la información en forma coherente, completa, lógica y sucinta. Estas categorías pueden referirse a las perspectivas de un problema particular, a actividades o acontecimientos, a relaciones entre sujetos o actores educativos, a situaciones y contextos, etc., y pueden ser desglosadas o divididas en "subcategorías" con la intención de fomentar un grado mayor de clasificación y orden.
3. Formación de categorías. Este análisis puede derivarse del análisis especulativo y del proceso de clasificación de la información que son, propiamente hablando, pre-requisitos implícitos o explícitos de toda configuración de categorías.

Las categorías pueden ser 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 manifiestan con toda claridad en una primera aproximación al evento o contexto investigado. La literatura existente acerca del evento o contexto estudiado así como la relacionada con las posibles categorías en las que puede 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, cumple 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 posible "comparación" de la información obtenida en el contexto mismo de la investigación de campo con los análisis e interpretaciones elaboradas a nivel teórico. En este sentido, otros estudios e investigaciones tienen gran relevancia para la investigación puesto que contribuyen a modelar conceptos, a descubrir debilidades, a sugerir alternativas, etc.

4. **Tipologías.** Buscan representar las proporciones, las partes constitutivas y sus interconexiones, y las funciones de procesos muy complicados y amplios. Aunque su base está 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 manifiesta como un objeto en construcción permanente y prolongada.

Las tipologías mejoran la interpretación del investigador, modelan el foco, muestran el alcance del estudio, etc. y al tener como fin la búsqueda de relaciones e interconexiones cada vez más abstractas, crean el terreno necesario para la realización de comparaciones y para la construcción de teorías. Son formas de descripción e interpretación que tienen como fin contribuir a la explicación del por qué de las interacciones y las posibilidades de las mismas.

E. 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 en 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 hagan 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 trata de cumplir, mediante diversos procedimientos, con los criterios de credibilidad, transferabilidad y confirmabilidad.

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

- a. Análisis de datos negativos. Con este procedimiento se busca, básicamente, "que los datos cualitativos cumplan una función similar a la de las pruebas de significación estadística en la investigación cuantitativa"⁵. Para esto se reformula 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

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.

quedaban por fuera del contexto explicativo. Esto puede conducir a que se transforme el entramado semántico previamente elaborado, a que se amplíe el espectro de posibilidades de significación del fenómeno investigado, a que se modifique el mapa general de interacciones "percibido", etc.

- b. **Chequeo con los informantes.** Es la contrastación de la interpretación de los investigadores con las visiones de los diferentes actores del fenómeno investigado. Busca no solo poner a prueba la fuerza de las interpretaciones realizadas sino también recibir retroalimentación externa que contribuya a la cualificación del informe final de la investigación. Se puede realizar a través de mecanismos que van 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 puede realizar a través de tres procedimientos específicos:
 - **Uso de múltiples fuentes.** La información obtenida por una fuente determinada, como por ejemplo las entrevistas, se compara 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 pueden ser contrastadas 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 consiste en confrontar permanentemente las interpretaciones y las categorizaciones realizadas por cada uno de los miembros del grupo de investigación con el objetivo de enriquecer la comprensión "final" del fenómeno abordado.

2. Transferabilidad. Pretende 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, tiene 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 pueden recaer las deducciones y aplicaciones señaladas. Con este criterio se quiere 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

⁶ Cf. IBID. Pág. 100.

VI. IMPLEMENTACION DEL ENFOQUE

La implementación del enfoque investigativo propuesto, fundado en la importancia que los contextos sociales, culturales y políticos representan para la puesta en marcha de las prácticas evaluativas, así como en unos presupuestos ideológicos y teóricos centrados en el reconocimiento del papel de los diversos actores educativos en el diseño de cualquier sistema de evaluación de la educación, contempla hasta el momento la aplicación de los instrumentos de recopilación de información y una primera aproximación a la red de interacciones categoriales que permitirían posteriormente configurar la propuesta del diseño e implementación del sistema territorial de evaluación.

A. Instrumentos aplicados. El proceso de descentralización administrativo, contemplado en los lineamientos generales de la Constitución Política colombiana de 1991, implica, en lo que respecta a la educación, 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 de un Sistema Territorial de Evaluación en Santafé de Bogotá exige que se indague 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 ellos tienen de la educación y la evaluación. Las preguntas están planteadas a partir de esta preocupación fundamental, ya que se considera importante contar con la experiencia educativa de los distintos actores involucrados en la construcción de este sistema. Cf. ANEXOS 1 y 2.

B. Interacciones categoriales. Lo que se pretende mostrar con esta primera aproximación a las interacciones es el esquema general de 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.

ACTORES : INSTITUCION

SISTEMA DE EVALUACION

SENTIDO DE LA EVALUACION ↔ **MEDICION - CLASIFICACION
CALIDAD - LOGROS
EQUIDAD - DIFERENCIAS**

PLANEACION DE LA EVALUACION ↔ **INSTITUCION - DOCENTES
DIRECTIVOS - DOCENTES
DOCENTES - ALUMNOS**

OBJETO DE LA EVALUACION ↔ **CONOCIMIENTOS-HABILIDADES
ACTITUDES-VALORES
COMPETENCIAS-GRAMATICAS**

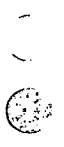
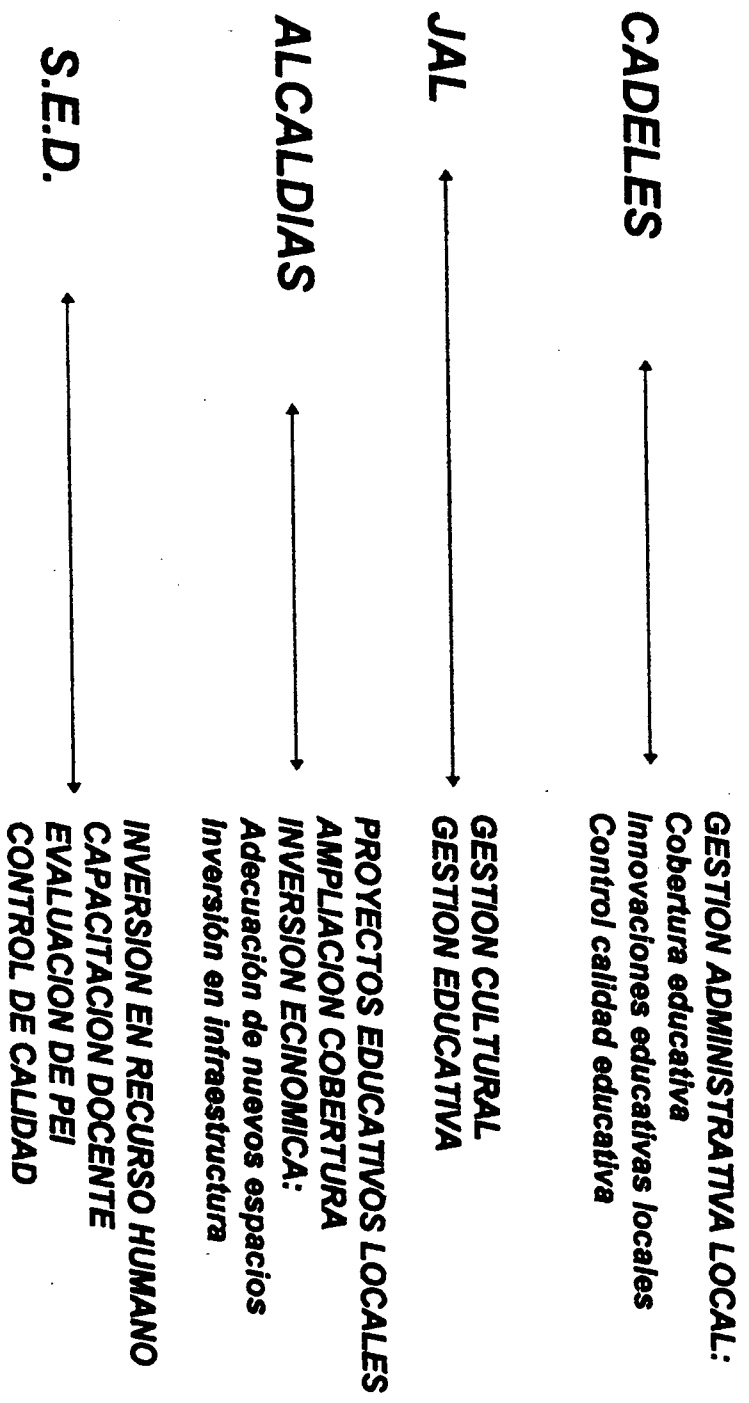
EST. ORGANIZATIVA INSTITUCIONAL ↔ **UNILATERAL PARTICIPATIVA
MENEGO DE RECURSOS-PROYECTOS
CAPACITACION**

PRACTICAS EVALUATIVAS ↔ **POTENCIALIDAD DE PREDICCIÓN
PE-CONTEXTO
SOCIOCULTURALAUTOEVALUACION**



OTROS ACTORES

SISTEMA DE EVALUACION



VII. ELECCION DE LA MUESTRA.

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

Dado que el estudio investigativo está circunscrito a las veinte localidades de Santafé de Bogotá, se determinó buscar una adecuada representación de grupos y fenómenos que se complementaran y equilibraran de manera recíproca: estrato socioeconómico, semejanzas en las problemáticas de las distintas localidades, implementación de políticas en ellas, etc. Se buscó desde todo punto que la muestra expresara comprensión y que tuviera en cuenta los casos negativos o desviantes con respecto a paradigmas ya establecidos o en proceso de establecer, pero haciendo énfasis en los casos más representativos y paradigmáticos; buscando, además, explotar como fuente de información a los denominados "informantes claves", o sea aquellos actores con conocimientos especiales, status y capacidad informativa.

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

estructura categorial construida, leeremos las interacciones, un tanto invisibles que pudieran servir para construir una red o entramado sobre el cual se puedan cimentar elementos claves que permitan la formulación de competencias y compromisos con miras a proyectar el sistema.

ANEXO 1 INSTRUMENTO DIRIGIDO A DOCENTES

1. ¿Por qué considera usted que se debe evaluar la calidad de la educación?
2. ¿Qué entiende usted por evaluación y por "evaluar la calidad de la educación"?
3. ¿Existe un criterio institucional unificado sobre la evaluación de la calidad de la educación?
4. ¿Qué factores cree usted que se deben observar para evaluar la calidad de la educación?
5. ¿Bajo qué aspectos relacionaría usted la evaluación de la calidad de la educación impartida en el aula y la evaluación de la calidad de educación ofrecida en el plantel?
6. ¿Qué tipo de relaciones (vínculos) cree usted que se pueden establecer entre la evaluación de la calidad de la educación de la institución y la evaluación de la calidad de la educación de la localidad?
7. ¿Bajo qué aspectos se puede relacionar la evaluación de la calidad de la educación de las localidades y la evaluación de la calidad de la educación en Santafé de Bogotá?
8. ¿Quién, y bajo qué criterios, se debe evaluar la calidad de la educación en el aula?
9. ¿Qué factores cree usted que se deben observar para evaluar la calidad de la educación en el aula?
10. ¿Qué factores cree usted que se deben observar para evaluar la calidad de la educación del plantel y la localidad?

11. ¿Qué factores cree usted que se deben observar para evaluar la calidad de la educación del país?
12. ¿Cuáles aspectos considera Usted que configuran una evaluación de la calidad de la educación?
13. ¿Cómo cree Usted que se puede evaluar la calidad de la educación impartida en el aula, en la institución, en la localidad y en Santafé de Bogotá?
14. ¿Considera usted que en la evaluación realizada a los estudiantes se debe privilegiar el manejo de los conocimientos básicos de cada una de las disciplinas o las actitudes o concepciones personales que maneja estudiante sobre los problemas sociales epistemológicos, éticos, etc.?
15. ¿Qué dinámica evaluativa se debe utilizar para no desconocer las relaciones en que se encuentran los distintos actores educativos ?
16. ¿Qué valor le otorga usted a la realización de una evaluación de docentes como parte del Diseño de un Sistema Territorial de Evaluación en Santafé de Bogotá?
17. ¿Qué aspectos considera usted se deben tener en cuenta para la evaluación del trabajo de los docentes?
18. En el proceso evaluativo ¿quién considera Usted que debe ser el evaluador y quién el evaluado?
19. ¿Cómo lograr que los maestros, los alumnos, los padres de familia, etc., comprendan la importancia del proceso evaluativo y participen en él?
20. ¿Cuáles cree Usted que son los aspectos fundamentales que se deben tener en cuenta en la evaluación de la calidad de la educación?

21. ¿Qué considera Usted que es un sistema evaluativo?
22. ¿Cuáles deben ser los criterios esenciales para la elaboración de un sistema de evaluación que contribuya directamente al mejoramiento de la calidad de la educación en Santafé de Bogotá?
23. ¿Por qué considera Usted que debe haber un sistema de evaluación?
24. ¿Cómo debe operar el sistema de evaluación y qué instancia considera Usted que debe coordinarlo?
25. ¿Cuáles deben ser los criterios esenciales para la elaboración de un sistema de evaluación que contribuya directamente al mejoramiento de la calidad de la educación en Santafé de Bogotá?

ANEXO 2**INSTRUMENTO DIRIGIDO A RECTORES Y / O SUPERVISORES**

1. ¿Qué diferencias encuentra usted entre la concepción actual de evaluación y la que se tenía hace algunos años?
2. ¿Cuáles serían las razones para pensar que la concepción tradicional de evaluación ha sido superada?
3. ¿Cuáles cree usted que son las ventajas y / o desventajas de la concepción actual de evaluación?
4. ¿Qué importancia le otorga usted al programa de evaluación de la calidad de la educación?
5. ¿Cuáles son las principales bondades y dificultades del programa de evaluación de la calidad de la educación?
6. ¿Por qué considera usted que se debe evaluar la calidad de la educación?
7. ¿Qué tipo de participación tienen los padres de familia en la evaluación de la calidad de la educación del colegio?
8. ¿Qué tipo de participación tiene el personal administrativo en la evaluación de la calidad de la educación del colegio?
9. ¿De qué modo concibe usted la evaluación de la calidad de la educación del colegio?
10. ¿De qué modo participan los directivos en la evaluación de calidad de la educación del colegio?
11. ¿De qué modo participan los estudiantes en la evaluación de la calidad de la educación del colegio?

12. ¿Qué importancia le otorga usted a la autoevaluación en la evaluación de la calidad de la educación del colegio?
13. ¿De qué modo participan los docentes en la planeación de la evaluación de la calidad de la educación del colegio?
14. ¿Qué valor le otorga usted a las prácticas evaluativas institucionales aplicadas en su lugar de trabajo?
15. ¿De qué modo la evaluación institucional que realizan los maestros tiene en cuenta los criterios evaluativos generales de la institución?
16. ¿Cómo evalúan los directivos el trabajo de los docentes?
17. ¿De qué modo la evaluación hecha a los docentes es tenida en cuenta para la evaluación de la calidad de la educación?
18. ¿La institución busca evaluar fundamentalmente en los estudiantes el manejo de los conocimientos en cada una de las disciplinas?
19. ¿Con qué criterios e instrumentos se está evaluando la educación impartida en la institución ?
20. ¿Cómo debe contribuir la institución a elevar la calidad de la educación?
21. ¿Bajo qué aspectos relacionaría usted la evaluación de la calidad de la educación impartida en el aula y la evaluación de la calidad de la educación ofrecida en el plantel ?
22. ¿Cómo se observa la participación del sector productivo en los consejos directivos?
23. ¿Cuáles cree que son las potencialidades más significativas de la evaluación en Santafé de Bogotá, sobre las cuales pueda estructurarse un Sistema Territorial de Evaluación para esta ciudad?

24. ¿Qué personas deben evaluar la calidad educativa de la localidad ?
25. ¿Quiénes deben participar en un Sistema Territorial de Evaluación en Santafé de Bogotá?
26. ¿Qué grado de compromiso han tenido la supervisión y el cadel en los procesos de evaluación de la institución ?
27. ¿Qué dinámica evaluativa se debe utilizar para no desconocer las relaciones en que se encuentran los distintos actores educativos?
28. ¿Cómo operan las relaciones e interrelaciones con los diferentes organismos del sistema educativo en Bogotá para la implementación de las políticas evaluativas?
29. ¿Bajo qué aspectos se puede relacionar la evaluación de la calidad de la educación en la localidad y la calidad de la educación de Bogotá?

BIBLIOGRAFIA

BARBERO, J.M. "Comunicación: El descentramiento de la modernidad". Revista Ensayo y Error, N°. 1, Santafé de Bogotá, Septiembre de 1996. Pgs 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, pgs 10-21

DERRIDA, J. La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. Barcelona: Paidós, 1996. Pgs 77-122

FACUNDO, Angel y ROJAS Carlos, La calidad de la educación: ¿Cómo entenderla y evaluarla?. Bogotá: De. FES, 1990

FERNANDEZ PEREZ, Miguel. Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar. Madrid: ediciones Morata, 1994

FRANCO G. Nohora cecilia y OCHOA Luís Fco. La racionalidad de la acción en la evaluación: un análisis crítico desde la teoría de la acción comunicativa, Bogotá: De. Magisterio, 1997

GEERTZ C, J. CLIFFORD y otros. El surgimiento de la antropología postmoderna. Barcelona: De. Gedisa, 1992. 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.

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

HABERMAS, J. Conocimiento e interés. Ideas y valores. Pgs 61 - 76

LYOTARD, J.F. La condición postmoderna. México: REI, 1993. pags 9-28, 51-98

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: De. paidós, 1990

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