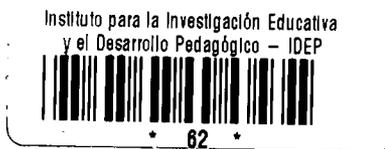


I.D.E.P



Construcción social de la evaluación escolar

*Lilian Caicedo
Guillermo Bustamante*

Bogotá, Julio 15 de 1998

Inv. IDEP
47

B002/L0/L5

b52000

Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	3
1. ALGUNOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN	6
1.0 Introducción	6
1.1 Evaluación v vigilancia	7
1.2 Evaluar: requisito de la planeación	9
1.3 Evaluación v autonomía	10
1.4 Sistema nacional de evaluación	16
1.5 Evaluación v calidad	21
1.6 ¿Detección o producción de la realidad educativa?	26
Exámenes de Estado	26
Evaluación de la calidad	29
Investigar mediante la evaluación masiva	30
La evaluación "objetiva"	34
Los formularios: ¿instrumentos objetivos?	36
1.7 Evaluación de docentes	42
1.8 Evaluación institucional	49
1.9 Premios, castigos y pragmática de la evaluación	56
1.10 Evaluación del rendimiento escolar	61
2. POSICIONES FRENTE A LA NORMA	66
2.1 ¿Un suieto sin deseo?	66
Los docentes	66
Los personeros estudiantiles	70
2.2 Norma v actitudes de los docentes	71
2.3 Categorías subvacentes	81
En la norma	81
En los docentes	89
2.4 Permanencia en la evaluación	97
3. PARADIGMAS QUE SE MATERIALIZAN	101
3.1 El suieto como espectador	101
Las metafísicas	101
Variantes internas de la posición frente al conocimiento	102
Hacer el currículo v evaluar	105
Variantes internas de la posición frente a la interrelación	107
3.2 El mundo como producción cultural	114
¿Otra metafísica?	114
En qué queda la evaluación objetiva	118
Antes de concluir	122
A MANERA DE CONCLUSIÓN	124
BIBLIOGRAFÍA	125

PRESENTACIÓN

Los elementos que componen lo educativo no están dados empíricamente para ser aprehendidos, investigados y/o transformados; las miradas sobre lo educativo, insertas en lo social, *promueven a la existencia el objeto del que hablan*. Los agentes educativos, en función de las relaciones que establecen, crean un espacio para materializar los modelos (no siempre explícitos o conscientes, y que articulan teorías, moral, ética, política, ideologías, intereses) desde donde se conciben y actúan, en relación con las tendencias sociales de asignación de sentidos a las prácticas.

Por ejemplo, algunos agentes y teorías educativos dan por hecho que la evaluación constituye indefectiblemente el dispositivo escolar. Sin embargo, este aspecto no se ve clasificado de la misma manera, no cumple el mismo papel, ni adquiere idénticas relaciones; es decir, *no es la misma evaluación*.

Entonces, si *la evaluación es una construcción social*, lo existente en la institución educativa es una maraña de significaciones que interminablemente se teje, que varía de manera incesante, en la que sus componentes pugnan por una hegemonía y, por lo tanto, se pueden verificar ciertas tendencias. Así, *indagar por la evaluación implica indagar por la construcción social de sentido*. De tal manera, por un lado, si los agentes educativos no interrogan por el sentido que promueven a la evaluación, las acciones pueden cambiar de forma sin alterar su sentido ni mucho menos el sentido de la vida en la institución; no se entiende cómo podría haber cambio (todos los agentes educativos hablan de él) sin modificar las condiciones que promueven a la existencia sujetos que tienden a pensar su inserción en la sociedad y a actuar de ciertas maneras. Y, por otro lado, la demanda y la oferta de técnicas para “cambiar de paradigma”, para “entender el espíritu de la norma”, para “pasar a una evaluación cualitativa”, etc., no significan una posibilidad de transformación más allá de lo que el sistema se transforma a sí mismo; mantienen la idea de que transformar la educación consiste en una refutación teórica, lo que, si bien no presenta mayores problemas, tampoco produce ningún efecto (una fobia, por mucho que se refute teóricamente, sigue pulsando).

Como el sentido de la evaluación se construye socialmente, entonces se producen tensiones. Por ejemplo, entre la evaluación masiva —con ciertos propósitos políticos que promueven la homogeneidad— y la evaluación de aula, que puede experimentar

una heterogeneidad irreductible. En todos los casos, en lugar de estar en relación con una acción que puede perverse —en un dispositivo que enseña, sin requerir la especificidad de estudiantes, maestros y contextos—, la evaluación puede considerarse un juego de sentidos en el que el establecimiento de “objetivos” (pretendido comienzo de la actividad educativa) se reconozca como una forma particular de convocar algunas voces sociales, y en el que la determinación de los “resultados” (pretendido final) se reconozca como producto de una mirada social y no de una constatación.

Por estas razones, decidimos hacer una investigación (cuyos resultados presenta este documento) para buscar mecanismos mediante los cuales las comunidades educativas construyen los diversos sentidos que hacen que ciertas acciones, en el ámbito escolar, sean reconocidas como evaluativas y funcionen como tales. Para ello, mostramos que la evaluación no es un componente “objetivamente” presente en el dispositivo educativo, en el sentido de que exista fuera e independientemente de los sujetos, sino que es promovido a la existencia por sus prácticas; que la evaluación es un campo de tensiones, ya que las perspectivas sociales en juego producen diversas evaluaciones cuyas especificidades no necesariamente son solidarias en cierto nivel, pero que materializan formas históricas de producir sujetos para cierto funcionamiento social; que los documentos oficiales sobre evaluación están compuestos de voces, y que se relacionan con (e inciden en) las condiciones y expectativas en las que se insertan; que los propósitos de transformación educativa pueden ser entendidos en función de sus efectos sobre la posición de los sujetos en el dispositivo educativo (en tal sentido, también indagamos por los propósitos que se mueven en la preocupación por evaluar grandes poblaciones); y, finalmente, que a la hora de confrontar “objetivos” y “resultados”, lo que se hace es cierta convocatoria de voces sociales.

Invitados a hablar del “método” con el que trabajamos, respondemos que ello implicaría (como se verá en el informe) entender el sujeto como una instancia terminada que, delante de un objeto terminado, aplica un instrumento garantizado para obtener resultados fiables, paradigma que detectamos entre los docentes y que no compartimos; creemos que, con razón, Foucault [64:12]* se pregunta: «¿qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce?». En concordancia con esta idea, no es posible separar método y sujeto, o método y objeto; ya

* Para las referencias —que irán entre corchetes—, el número en itálicas después del apellido indica la posición del texto en la bibliografía, la cual está numerada; si a continuación aparece un número precedido de dos puntos [:], se trata de la página de donde se saca la cita o la alusión, e irá en un tipo de letra más pequeño. Un corchete con un número precedido de dos puntos es una referencia del mismo texto inmediatamente anterior.

decía Saussure [132:23] que, «lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea al objeto».

Aunque las reflexiones metodológicas están presentes en toda investigación, no constituyen un punto de partida en el sentido de prever lo que va a ocurrir. Por un lado, hay siempre un monto de incertidumbre que —pese a los esfuerzos por reducirlo—, paradójicamente parece constituir parte de lo que causa la investigación; y, por otro lado, la investigación más bien sirve para intentar explicitar —mediante un acto de mirada— una(s) perspectiva(s) desde donde se ven ciertas cosas. Las grandes reflexiones epistemológicas se han materializado en momentos metadiscursivos de la actividad investigativa, en una vuelta sobre sí mismo del pensamiento.

Recurrimos a disposiciones oficiales, a documentos que se inscriben en actos reconocidos como evaluativos, a filmaciones y grabaciones de clases y otros actos escolares, a reuniones con maestros en las que se analizaron los documentos y se discutieron las interpretaciones... pero no tanto para describir, hacer historia, clasificar, analizar la norma, comparar reglamentaciones, etc., sino para interactuar de manera que podamos acercarnos a entender cómo la categoría evaluación significa para los miembros de algunas comunidades educativas un objeto no sólo necesario, sino preexistente a su llegada a la escuela; algo en relación con lo cual valoran su conducta y desarrollan estrategias de desempeño en los ámbitos escolares y extraescolares. (Nunca para hacer contextualizaciones que sirvieran a una “mejor” aplicación de las normas).

Mirar desde el concepto de producción de la subjetividad permite ofrecer un principio de “organización” a lo que, desde otra perspectiva, podría pensarse como una dispersión; y permite no confrontar los propósitos de cambio con “los hechos”, para encontrar culpables de la situación educativa en los que “no cumplen” lo que prometen, o que no hacen lo que “deben” o lo que dicen. Así, más que averiguar por qué las cosas están como están, nos interesaba saber cómo la situación se reproduce en las prácticas de los agentes educativos. La idea de “construcción social de la realidad” permite distanciarse, por un lado, de la necesidad de verificación positiva y, por otro lado, de la supuesta inviolabilidad de las normas educativas.

La investigación se desarrolló en interacción permanente con docentes; inicialmente, de Fontibón, pero se prestó más para la continuación del trabajo un grupo de docentes de la Localidad de Engativá, del Distrito Capital. La interacción generó: 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 investigadores en las instituciones, frente a la evaluación; y proyectos de trabajo de los docentes (algunos sobre evaluación).

1. ALGUNOS SENTIDOS DE LA EVALUACIÓN

1.0 Introducción

El hecho de comentar algunos artículos de la norma (Ley 115¹, Decreto 1860, Resolución 2343) que hablan de la evaluación (y otros que la presuponen directamente), así como de algunas políticas educativas, no quiere 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*: «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 Proyecto Educativo Institucional [PEI]», en cuyo caso la evaluación está subordinada al currículo, es parte del currículo; o de pensar, como Bernstein [13], que la evaluación está al mismo nivel que el currículo y la pedagogía, que no es parte de él ni le está subordinada. Así mismo, mientras en el diseño instruccional se habla de la evaluación como una acción instrumental para comprobar si los objetivos trazados se cumplen, la Promoción Automática habla de ella como acción cultural...

No obstante, se pondrá alguna atención en los artículos que mencionan la palabra “evaluación”, a sabiendas de que limitar el análisis así 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 educativa singular» [Carrillo, 32:5]. Trataremos de hacer esos nexos y de dejar abierto el trabajo a su complementación.

¹ 4, 72, 73, 78, 80 a 84, 99, 101, 133, 144, 145, 148, 151, 153, 155, 157, 161, 168, 192, 202 y 210

1.1 Evaluación y vigilancia

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.

El artículo 4, entonces, en el marco de unos enunciados sobre calidad, menciona que el Estado velará por la inspección y la evaluación. Y 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. 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, para lo cual se remite a un supuesto inciso tercero² del artículo

² Este inciso tercero, 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

80; en realidad, es el segundo inciso el que habla en relación con lo que enfatiza el artículo 168: 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.

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

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. Pertenerán 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 a (o se aseguran en) el Estatuto Docente y el Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio. Hay una voz de reivindicación gremial, pues 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.

Esto se debe a que la expedición de la ley 115 (así como de cualquier norma) 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 se destacan aquellos en los que la norma legisla sobre cosas que no le competen: el artículo 213 deroga un artículo de la ley 30

construcción no es lineal), o bien en la edición de la Ley que hizo el MEN se unieron dos párrafos (posiblemente con criterios meramente formales del diagramador).

de 1992; el artículo 214 hace reconocimiento de universidades, siendo que la ley 115 no es de educación superior, cosa que la misma ley reconoce en el artículo 35³...

El legislador no se ciñe a las competencias que cada nivel de la norma va estableciendo (tal como enseña que se debe proceder), sino que más bien ejerce el poder. Así es como efectivamente se determinan las reglas legales de juego en cualquier caso, pues no hay una relación entre norma y asunto reglamentado, como podría suponerse; es decir, no es que haya una situación real necesitada de aclaración, de reglamentación, sino que la norma es un acto creador de situaciones⁴.

1.2 Evaluar: requisito de la planeación

Los artículos 72 (plan nacional de desarrollo) y 73 (PEI) se refieren a la evaluación como un paso, un requisito, requerido por todo plan; con esto, obran en consecuencia con la concepción administrativa que las autoridades han impuesto en el país.

El llamado «Plan Decenal de Educación» [PDE] realiza lo establecido por el artículo 72; veamos cómo concibe la evaluación: «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» pues será cuando «pondremos bajo la lupa este experimento de nación que hemos denominado Plan Decenal de Desarrollo Educativo» [100:7]. No obstante, el artículo 72 dice que el PDE «será evaluado [y] revisado permanentemente». Si sólo hubiera ordenado evaluarlo y no revisarlo, 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 sobre evaluación 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 estudiantes: «La evaluación será continua, integral, cualitativa [...]» [Decreto 1860. Artículo 47].

Como en el Artículo 72 se dice que, además de ser evaluado, también será permanentemente *revisado*, no es cierto que la lupa se ponga solamente en aquella fecha; podrá ser puesta en todo momento, y eso incluso queda establecido en el mismo PDE; no obstante, el Capítulo VII del PDE se llama: «Evaluación, seguimiento y difusión del Plan», donde la *revisión* que estaba en la ley —y que autoriza el cambio—

³ «Al nivel de educación media sigue el nivel de la educación superior, el cual se regula por la ley 30 de 1992 [...]».

⁴ Es lo que muestra Foucault [63] en relación con la clasificación de las acciones sexuales.

se convirtió en *seguimiento* —algo más ajustado a la verificación de que se haga lo previsto. Y no es que el documento tenga un error; 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.

La evaluación permanente del PDE tiene que ver con su naturaleza de plan *Indicativo* (indica, no obliga). Así, los gobiernos —cuando sus intereses lo exijan— podrán cambiar el PDE. Entonces, si una de las razones fundamentales para elaborar el PDE fue «elear la educación a la categoría de política de Estado, es decir, liberándola de los estrechos márgenes de un período de gobierno»⁵ [MEN, 100:7], ese objetivo no puede cumplirse porque en Colombia los gobiernos no están dispuestos a asumir el mediano plazo, por encima de sus compromisos coyunturales (no hay otro tipo de indicios en la la historia de la política de nuestro país); afortunadamente, porque es un delirio creer que podemos saber la forma como vamos a estar pensando dentro de unos años los asuntos educativos.

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

1.3 Evaluación y autonomía

El artículo 73 establece el PEI en los siguientes términos:

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.

El artículo habla de evaluación en dos oportunidades:

⁵ Algo que mandan las políticas internacionales y que está teniendo lugar en muchos países.

a. En la primera oportunidad, 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 hubiera autonomía, la validez del proyecto estaría 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 interrogue por algo resuelto en otra comunidad, sino que en ese proceso genere otro tipo de lazo social [Ordóñez et al., 116]. En consecuencia, su evaluación también tendría que obedecer a su contexto específico, y los PEI resultarían incomparables, con lo que no se podrían otorgar los estímulos e incentivos de los que habla el artículo.

Además, si una instancia puede implantarle 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 (el que sirve de modelo para evaluar a los participantes) y que todas las instituciones lo copien; o, más efectivo aún, que lo implante en todas las instituciones educativas: si lo considera posible de una institución a otra, ¿por qué no del nivel central a cada institución?

Sobre la primera referencia del artículo 73 a la evaluación, queda claro que el PEI se evalúa desde afuera (independientemente de que los estamentos 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.

Por ejemplo, el Programa Nacional de Incentivos [MEN, 99] no hace énfasis (como la ley) en los PEI como productos colectivos, como trabajo de la comunidad educativa, sino que se estableció para ser ejecutado 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».

b. La segunda oportunidad en que el artículo 73 habla de 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:

- Por un lado, y acorde con la política descentralizadora, supuestamente busca que los proyectos se ajusten a las necesidades del entorno. Esto se ratifica en la Resolución 2343, donde se dice [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». Con lo que se deja por fuera la alternativa de un joven que desee investigar y proponer trabajos que no tengan que ver con las necesidades de su entorno; el propio proyecto, destinado a los intereses y necesidades de la comunidad, quizá va en detrimento de sus propios intereses. Sin embargo, aunque en la resolución se considere así, el artículo 36 del Decreto 1860 enuncia que: «Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados [...] al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el PEI»...
- Por otro lado, el modelo administrativo enunciaría en el párrafo 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» [99:6]. 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 “susceptible de ser medido en cifras” que era la idea en un documento que puede situarse como uno de los antecedentes del PEI: el Plan Institucional de Mejoramiento⁶; idea que, por otra parte, materializa un paradigma que nos

⁶ Era un requisito exigido a las instituciones que iban a quedar cobijadas por el Programa para la ampliación de la cobertura en la educación secundaria, PACES, 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.

parece fundamental para la comprensión de las posiciones frente a la evaluación (cf. capítulo 3). De esa manera, si es susceptible de ser medido en cifras, es 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, entonces, que el interés ministerial por evaluar la calidad de nuestra educación siempre haya pasado por la aplicación de este tipo de pruebas.

Por su parte, la resolución 2343 [art. 8] insiste: los indicadores de logros son un indicio, pero necesariamente de una respuesta que pueda ser observable, medible, valorable, constatable: «[...] también ordena la formulación y empleo de indicadores de logros curriculares como medios para constatar, estimar, valorar, autorregular y controlar los resultados del proceso educativo [...]».

Esto implicaría una forma de evaluación “objetiva”, en términos de demostración del saber. Con lo que por indicios el educador quiera entender. Finalmente, es el docente, como ha sucedido hasta ahora, el que da la palabra final frente a la promoción del alumno. La idea que expresan los personeros estudiantiles en la presentación de la resolución, de haber llegado 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 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, así no haya contra qué compararla *con similares criterios y mecanismos*, y así establecer unas condiciones consideradas como efecto de la aplicación del programa; es el caso de la «Evaluación de impacto del Plan de Universalización de la educación básica primaria» del MEN, realizada en 1997. No importa, la evaluación permite cumplir 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 cada establecimiento hace su plan de estudios:

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)⁷.

Y, en la Resolución 2343, el artículo 4 —sobre autonomía curricular— inicialmente da la sensación de confianza en los docentes, pues deja en sus manos la construcción de un mundo académico: «La autonomía para la construcción permanente del currículo en las instituciones educativas se entiende como la capacidad de tomar decisiones, ejercida como una vivencia, un compromiso y una responsabilidad de la comunidad educativa».

Posteriormente, la autonomía deja de tener ese sentido: no es como los docentes o la comunidad educativa quieran plantearla, en relación con su experiencia, con la forma en que ven la situación escolar, sino «[...] organizada en los términos de la ley y de sus normas reglamentarias» que se vigilarán y evaluarán exhaustivamente para poder controlar ya no “la autonomía” sino “esa autonomía”. Así, el sentido inicial se pierde al establecerse los parámetros para poder ejercerla, los aspectos que deben contemplarse, y los elementos de forma que debe tener. El artículo 4 hace creer que se pueden establecer elementos propios de acuerdo con lo que se considera necesario para la comunidad educativa (no sólo de cada región sino de cada sector). Pero establece parámetros comunes y acuerda una autonomía escolar determinada por requerimientos preestablecidos:

⁷ Las condiciones a cumplir se repiten, sin razón aparente en el segundo inciso del artículo 79. 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.

[...] *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 PEI.*

En consecuencia, en la arena jugarían, al menos, el sentido de autonomía que supuestamente reclamaban las comunidades educativas y el que la ley y la normatividad asignó. No sería una contradicción en los términos decir que la autonomía es: “Lo que ustedes consideren apropiado para su sector, bueno para la comunidad, pero mirándolo y organizándolo bajo los términos especificados por la ley”. Ambas voces están en el discurso inicial de la resolución, firmado por CONCACED, FENARCOP, FECODE, ANDERCOP, ASODIC, y MEN: «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».

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 también requiere acuerdo con términos establecidos por la ley: ¿hay parámetros para investigar, para entender si los hallazgos son válidos?, o ¿acaso se va a dar campo a los hallazgos que no concilien con los requerimientos en los términos preestablecidos? Por ejemplo, la Ley general de educación valida cierto paradigma investigativo cuando establece que la JUNE presente informes de investigaciones *en términos estadísticos*; ¿y si algún sector de la comunidad investigadora y constructora del currículo no comparte ese paradigma investigativo?

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

Finalmente, de acuerdo con lo propuesto en la legislación, la autonomía no se tiene, sino que se gana, en la medida en que se cumplen ciertos términos: «Para hacer efectiva la autonomía que en este campo reconoce el artículo 77 de la ley 115 de 1994, las instituciones educativas deberán desarrollar o mejorar su capacidad para orientar procesos [...]» (o sea, la autonomía que se requiere para hacer “mal” las cosas no se considera autonomía). Ganarán consideración en la medida en que logren desarrollar los requisitos exigidos para que puedan “hacer efectiva la autonomía”; de esta manera, serán aprobados los proyectos que respondan a los requerimientos de un modelo político que se privilegia en el país, y se mantendrán en la mira aquellos que no se ajusten a esas especificidades, hasta que puedan hacerlo.

Decíamos que la autonomía era relativa, pues, de un lado, pese a que el artículo 78 de la Ley 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, en el que, frente al servicio público educativo, se le asignan al MEN unas funciones, entre las cuales están las de inspección y vigilancia, cuyo literal D. dice: «Fijar los criterios para evaluar el rendimiento escolar de los educandos y para su promoción a niveles superiores». Este literal le quita a las instituciones y le da al MEN la potestad de fijar los criterios para promover 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. No se trata principalmente de una contradicción (lo cual es evidente), sino de un conflicto entre un paradigma que hace ver la educación de cierta manera, y la necesidad de hablar en términos de una “modernización” de la educación.

1.4 Sistema Nacional de Evaluación

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
- 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 derivan 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

Aparentemente, 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 estamen-

tos 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,
- las políticas educativas impuestas por entidades internacionales.

La voz que dice «hay que evaluarlo todo», plantearía que la educación es el resultado de articular muchos factores, todos los factores... (la lista de cuatro que se acaba de mencionar no sería 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 (lo que pasa es que no todos tienen el poder de hacerlo en situación de evaluación), 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 los estudiantes 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 siquiera el SNEE tiene potestad sobre planes y programas. De todo el en-

granaje 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 como una de sus funciones de inspección y vigilancia. 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 el SNEE, 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 termina jugándose en un examen cuyos criterios las instituciones “libres y autónomas” no definen.

Aún sin nacer, el SNEE 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 [100:9].

Ante este enunciado, parece como si nadie tuviera ideas de qué es la educación, ni propósitos frente a ella. El texto presupone que todos adolecemos de una “carta de navegación”; pero no sólo eso, estamos adoleciendo 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”, pues el artículo 157, que asigna sus funciones, dice en el literal 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 otro tipo de investigaciones.

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 Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación [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 y la precaria apropiación de los criterios”. 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 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 específica: 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.

1.5 Evaluación y calidad

En la Ley general de educación, la evaluación global del proceso educativo aparece en función del mejoramiento de la calidad de la educación. Ahora bien, la palabra “calidad” aparece 28 veces a lo largo de la Ley; sin embargo, no se define en parte alguna, y solamente una vez se mencionan factores que cualifican la educación. Una lectura de dichos artículos permite concluir que la calidad:

- está poco justificada, y sólo en términos del ajuste a los “mandatos legales”;

- es un propósito de cuya realización poco se dice; sólo se mencionan planes o reglamentaciones pendientes, requisitos que el MEN o el CESU establecerán;
- no es agenciada por los docentes;
- implica acciones cuyo objeto no está definido, está aplazado, o bien es el docente (otros lo mejoran o lo forman).

Esto de la calidad no es un invento de la Ley 115. Desde antes ya existía el SINECE, sistema que ha operado con la siguiente lógica: 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 eso es necesario hacerlo *mediante una evaluación objetiva* (cf. 1.6 y 3.2); 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 capacitación tienen más opciones de obtener mejores resultados y, consecuentemente, que los estudiantes de un docente con menos capacitación tienen menos opciones de obtener tan buenos resultados; sin embargo, Heyneman et al. [71:134], 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, 96:89].

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, 60:1], 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, 96:92-93]. Del listado de factores que el documento presenta, este se señala como *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 logro⁸, con los factores asociados; si un factor mantiene una relación sistemática con determinado logro⁹, 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, 96:91]; y, más adelante [:91-92]: «existen hipótesis recientes, con bases neurofisiológicas que apoyan 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. Por ejemplo, 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»¹⁰ [MEN, 96:24]. 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”? Los fines del sistema educativo nacional, ¿son consistentes?... Evaluaciones masivas como las que estamos comentando deben imponerse, y a costa de no responder a preguntas como las que acaban de hacerse.

⁸ 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.

⁹ 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.

¹⁰ Más adelante se verá como las mismas entidades públicas consideran la calidad en términos de eficiencia y eficacia.

En otro lugar, que también requirió de una evaluación masiva, se habla de calidad: el *Programa Nacional de Incentivos*¹¹, lanzado en marzo de 1996 y con vigencia en todo el gobierno Samper. En el documento se presupone que “calidad educativa” es un concepto universal, que no depende de la época, de la sociedad, ni de las concepciones educativas. De tal manera, no se lo discute, se lo considera dado por la naturaleza del evento educativo. Discutirlo sería perder el tiempo, pues se llegaría a lo que ya se sabe; esta posición del que sabe es aquella en la que se coloca el documento: «Una escuela es buena cuando todos los alumnos aprenden lo que tienen que aprender en el momento que lo tienen que aprender y en un ambiente de convivencia y felicidad. Los educadores debemos comprender y hacer comprender a los padres de familia y a la sociedad, que todos los niños son capaces de aprender en la escuela si juntamos nuestros esfuerzos y les damos las oportunidades necesarias» [99:1]. Salvo que si el “saber” que se considera necesario no es parte de aquello con lo que los agentes educativos operan, entonces no existe en el espacio donde se produce la calidad educativa, y termina apareciendo una jerga poco consistente, pero llena de los estereotipos de moda.

El documento distribuye las posiciones de los sujetos claramente: de un lado estamos todos: una mejor educación “para la Colombia que soñamos” (subtítulo del documento); y de otro lado están los enemigos de la unanimidad racional (la mayoría no puede equivocarse) y de los sueños que, por naturaleza, aparecen como buenos. Según esta lógica, todo aquello que mejore la educación es compartido, todos tienen el mismo concepto de calidad educativa y estamos obligados a aceptar todo aquello que nos dicen que va a mejorar la calidad de la educación.

Bajo el modelo de desarrollo económico que promueve las bondades del adelgazamiento de la nómina del Estado, de la eliminación de los subsidios y de la privatización de los servicios, se transfieren a la educación una serie de ideas: que competir por recursos y por resultados es la forma de hacer avanzar a todos; que la educación gratuita no existe¹²; que padres y acudientes son “clientes” de la “oferta” educativa (énfasis en la demanda); y que el gobierno intervendría de manera neutral, estableciendo criterios de evaluación para todos e incentivos para los mejores. Es en este contexto que se han incrementado las menciones a la idea de “calidad de la educación”. De ahí lo importante que resulta evaluar (en el sentido de “medir”) los logros del estudiante, tanto en pruebas nacionales como internacionales. A través de ellas, los alumnos ubican a Colombia en el “ranking” mundial de logros, pues se trata de

¹¹ Este documento anexa dos instrumentos de evaluación: Criterios para el mejor educador y Criterios para la mejor escuela.

¹² El documento dice: “El Estado le paga [al maestro] con el dinero de la sociedad (de los impuestos o de la familia). La educación gratuita no existe. Toda la educación es pagada” [11].

darle consistencia a la idea de que el conocimiento es capital económico (indicador de desarrollo para inversionistas extranjeros y para esgrimir ante las agencias internacionales): «¡El saber es el dinero del futuro, sobre todo para los alumnos pobres, y los banqueros de esa moneda somos los educadores!» [:11].

La calidad aparece como universal porque está de moda; en consecuencia, es necesario actuar ya, pues hay medidas que “no dan espera”, no podemos quedar rezagados del desarrollo. Los remedos de debates al respecto se promueven porque también hay que vender el modelo económico con la idea de “participación”; claro que no hay interés por los resultados de esa participación, pues la política educativa está definida en otro nivel, además de que se han publicitado de tal manera los términos del modelo, que una consulta popular nos devuelve exactamente los mismos términos.

No obstante, entre los propósitos explícitos de las políticas educativas y la educación del país, están las mediaciones sociales: los diversos intereses que constituyen a los agentes educativos por el hecho de vivir en sociedades conformadas por, y generadoras de, intereses de toda índole. Así, el agente educativo existente puede no ser el sujeto que el objetivo requiere para ser realizado, puede no haber una comunidad dispuesta a “hacer un seguimiento detallado del progreso de su calidad” (como presupone el *Programa de Incentivos*); así mismo, las condiciones en las que se va a implementar pueden no ser las mismas que supone el objetivo: por ejemplo, la medida de los incentivos lo que hizo fue despertar o revivir todo tipo de conflictos entre los colegas, intrigas con las instancias directivas y con los estudiantes; en el mejor de los casos, hubo acuerdos para repartirse el dinero, independientemente de quién saliera ganador.

El documento supone que es la aparición de la medida sobre incentivos lo que hace que todos comiencen a velar por lo mismo; esto equivale a plantear que, en realidad, el seguimiento es realizado por el instrumento y que los estamentos educativos solamente lo implementan. De ahí que el *Programa de Incentivos* necesite establecer instrumentos de evaluación aplicables a toda institución educativa, con un concepto de calidad válido para todos, en todo momento, en todas partes. Este presupuesto es propio de una forma de representarse la ciencia que veremos más adelante: por un lado, aplicación correcta del método (los estamentos educativos seríamos los “auxiliares de investigación” de quienes diseñan el mejoramiento de la calidad y, particularmente, de quienes diseñaron los instrumentos de evaluación adjuntos al documento); y, por otro, equivalencia entre comprender y medir.

Pero, ¿somos capaces de hablar de la calidad de nuestra educación por el hecho de aplicar el instrumento de evaluación o de recibir incentivos?; no necesariamente los

estamentos educativos somos el sujeto que sabe operar con ese instrumento, el sujeto que presupone un instrumento así (y quien lo diseña tampoco puede implementar las transformaciones, pues no es el sujeto que enfrenta el día a día de la escuela).

El “incentivo”, que aparece como una implicación de la evaluación, pone al sujeto a realizar la acción que pretende quien motiva, pero con objetivos distintos; por ejemplo, buscar un premio no tiene en sí una motivación cognitiva, pero puede hacer que un niño se aprenda las tablas de multiplicar. No se interroga el deseo (ni el concepto) de premio y no se produce el deseo de conocimiento.

Con el fin de elaborar los instrumentos para evaluar la calidad del maestro, el MEN consultó «con educadores cuyos alumnos tienen éxito y con investigadores que en diversos lugares del mundo han venido trabajando al lado de maestros expertos, para aprender de ellos las prácticas más efectivas de su profesión» [99:11]. Escoger este criterio de la *efectividad* evade dos preguntas: por qué nuestra educación no produce el efecto de calidad esperado, y bajo qué condiciones aquellos maestros llevan a cabo prácticas consideradas como “efectivas”. Pero, si hay que partir del ser actual de la educación, del tipo de trabajo existente en el magisterio; si no es posible trasladar “prácticas efectivas” de un sujeto a otro; si es imprescindible transformar las condiciones en las que son producidos los sujetos actuales de la educación, entonces lo que un experto diga sobre la calidad tiene tanto valor como lo dicho por un “inexperto”, cuando éste es el agente educativo.

El documento [99:12] dice que el verdadero aprendizaje se logra cuando el estudiante está involucrado en una forma activa en su aprendizaje... pero establece un criterio universal de calidad educativa; dice que debe darse oportunidad para que el alumno pregunte, discuta, trabaje en grupo, escriba y lea de manera libre... pero hay un formato de evaluación para que el maestro llene; dice que un buen educador genera para sus alumnos un ambiente y unas actividades para que esto sea posible... pero ofrece un incentivo en dinero; dice que los alumnos deben participar de la organización del salón, de la toma de decisiones y tener responsabilidades [99:13]... pero el maestro interviene cuando la medida de los incentivos está decidida.

1.6 ¿Detección o producción de la realidad educativa?

Exámenes de Estado

Parece no importar que los criterios de evaluación de aula, producto de la autonomía, nada tengan que ver con los criterios del sistema; en efecto, 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.

Lo que sí es importante es que todo el que se quiera “ranquear” con el estándar, le toca deducir los criterios y comenzar a aplicarlos; no otra cosa ha sucedido con las llamadas “pruebas del ICFES” que, desde la Ley 30 de 1992 [arts. 27, 38] quedaron establecidas por norma: 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).

Los docentes comentan que el examen de Estado es memorístico, que favorece a ciertos sectores, que pregunta tratando de que el estudiante caiga en “trampas”, que muchas de sus preguntas ya son obsoletas, que no tiene un carácter predictivo del futuro desempeño del estudiante, etc... la mayoría califica de negativo su impacto. Sin embargo, todos lo hacemos funcionar:

- Son maestros en ejercicio (contratados por el ICFES) quienes han construido las preguntas que aparecen en la prueba.
- Los colegios trastocan su dinámica al tomar los puntajes del examen de Estado como principal criterio de valoración de su labor [Hernández et al., 72:9].
- Los maestros “ofrecen preparación” a los estudiantes, de manera que los grados décimo y undécimo en buena parte se han ido convirtiendo en un pre-ICFES.
- Los estudiantes se preocupan por “prepararse” para obtener buenos puntajes en la prueba¹³.
- Prolifera una serie de “Institutos especializados” que ofrecen capacitación para presentarse al examen.
- Algunos autores (generalmente docentes) diseñan libros con preguntas y respuestas, que suelen tener la acogida de un best seller entre los aspirantes a la universidad.
- Estudiantes y familiares se sienten “orgullosos” y algunos regalos se distribuyen cuando los puntajes son altos; otros “lamentan su suerte” y algunas sanciones se distribuyen cuando los puntajes son bajos.
- En algunas investigaciones, los resultados del examen de Estado se usan como indicadores de calidad.

¹³ Claro que, por principio del análisis aplicado en la prueba, la población tiene que quedar distribuida en la curva normal: no todos pueden quedar bien.

- Algunas políticas oficiales se sirven de los resultados del examen como fuente de información para elaborar diagnósticos de la situación.
- La Ley General de Educación otorga estímulos [art.99] sobre la base de los resultados en el examen de Estado (cf. 1.9).
- Y, por último, los medios de comunicación pretenden informar sobre la calidad de la educación del país, mediante la publicación del listado de colegios y sus puntajes¹⁴.
- Y, como hemos visto, la Ley 115 los valida (cf. 1.3 y 1.4).

Es decir, todos hacemos funcionar el examen de Estado y lo que se dice en su contra no es más que un mecanismo de esa construcción social. En realidad, nadie está dispuesto a realizar experiencias e investigaciones capaces de controvertirlo. Él es una de las formas como se materializa la educación colombiana, pese a la tendencia a calificarlo como un “obstáculo” que vendría a aparecer “al final”. El impacto que ha tenido sobre el sistema educativo es consecuente con nuestras expectativas¹⁵. Por ejemplo, la comunicación “amarillista” de los resultados —que bajo la suposición de que allí está teniendo lugar una medición del conocimiento, exhibe en el mismo circo perdedores y vencedores (clasificando personas, regiones, sexos, zonas, modalidades, etc.)— es exigida por la opinión pública a la prensa y al ICFES.

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: el gobierno está preocupado porque el país no ocupa lugares aceptables en dichas pruebas y dedica un esfuerzo a tratar de mejorar ese desempeño.

Si el sistema educativo estuviera integrado por personas tan críticas como anuncian las quejas sobre el examen, no funcionaríamos con arreglo a su lógica; o sea, no nos prestaríamos para: hacer preguntas para el examen, “capacitar” a los estudiantes, hacer libros con test de esta naturaleza, poner establecimientos (o “enseñar” en ellos), exigir la publicación de los resultados, creer que los resultados describen un aspecto de la población evaluada, etc. Es por eso que no sólo no habrá transformación de las pruebas masivas, sino que mientras las expectativas sean las que tenemos hoy —que, no sobra decirlo, son un producto social—, esa estrategia se fortalecerá;

¹⁴ «Continuando con su tradición de servicio, *El Espectador* ofrece a sus lectores, sin costo adicional, el listado de todos los colegios que ocupan los primeros y segundos lugares de calidad en el país. La clasificación se basa en las últimas pruebas del ICFES, presentadas por los alumnos de 5.821 planteles» [Diario *El Espectador*, pág. 1A, Julio 28 de 1996].

¹⁵ Porque lo que el hombre teme, más allá del dolor y la muerte, en los que tantas veces se refugia, es la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión [Zuleta, 153:12]. Son evidentes las ventajas que esto tiene para un sistema que necesita reproducirse.

por eso, hoy existen además otras pruebas de las que hablaremos a continuación (además de que hay en ciernes otras¹⁶).

Evaluación de la calidad

En 1991, considerando que el país estaba listo para lanzarlo a la famosa “apertura”, el gobierno propuso el *Plan de Apertura Educativa*¹⁷, en cuyo marco estableció evaluaciones masivas y periódicas para los grados 3°, 5°, 7° y 9°, en las áreas de matemáticas y lenguaje, inicialmente, y luego en las áreas de naturales y sociales.

Las entidades que prestan recursos económicos para educación buscan garantizar que los dineros produzcan ciertos efectos. Así, ya habían hecho que Chile implantara una “revolución pacífica”, caracterizada por una apertura de la economía y, en educación, por descentralización, privatización y evaluación masiva de la calidad, entre otras. El turno de Colombia no se anunciaba como tal por el gobierno, sino como una iniciativa suya, incluso como una tardía aplicación de las viejas sugerencias que las investigaciones venían haciendo, desde hacía una década, sobre la necesidad de evaluar el proceso educativo¹⁸. En consecuencia, se establece que la calidad de la educación no es buena, dados los índices estadísticos de repitencia, deserción y cobertura (que desde entonces son los criterios de calidad que el MEN maneja, independientemente de la multiplicidad de conceptos que aparezcan o de su ausencia); entonces términos como “calidad”, “eficiencia”, “eficacia” comienzan a hacer carrera, hasta meterse en el vocabulario de toda la comunidad educativa.

Así, en la «Introducción» al *Plan de Apertura Educativa* se plantea el propósito de llevar la economía colombiana «por la senda del crecimiento sostenido y la eficacia», lo que “a largo plazo” permitirá a un mayor número de personas disfrutar de las oportunidades del entorno económico. En esta acción, la educación juega un papel primordial: «mayor educación para la población trabajadora representa mayor capacidad productiva para todo el sistema económico». En tal sentido, según el documento, pasamos a llamarnos “capital humano” y competimos con la acumulación tradicional de capital físico.

¹⁶ La *Misión de ciencia, educación y desarrollo* propone aumentar las pruebas masivas: en «La educación para un milenio nuevo», el punto VI se llama «Reorganizar los exámenes de Estado»; allí se propone establecer tres exámenes de Estado: al finalizar el grado 9°, al finalizar el grado 11° y al finalizar la formación profesional; y continuar los exámenes de evaluación de la calidad.

¹⁷ Departamento Nacional de Planeación, 1991.

¹⁸ Véase el documento del MEN [97] que relaciona el Plan de Apertura Educativa con la evaluación de la calidad.

inodoro?"; y también por eso la tabla de factores pone estos dos aspectos al mismo nivel, sin jerarquías entre ellos.

No obstante, 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. Como plantea Bachelard [4:18], «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 [4:13-14]:

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» [96:90-91]; 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» [96:92]. 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» [93]. Ambas conclusiones, o sea, que hay cosas por investigar, podían haberse sacado antes de la costosa intervención del SINECE. Parece como si la evaluación masiva tuviera como objetivo legitimar la necesidad de investigar ciertas cosas, para luego invertir de una manera también predecible.

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 evaluación del logro cognitivo, se genera entropía para decir que allí hay cosas por investigar. La “incertidumbre” que conduce a 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.

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 escuelas²¹, sin que haya sido definido por los PEI de cada una de ellas²²; pero es que hay políticas internacionales, que nos toca aplicar, para las que los textos están asociados positivamente al logro [Heyneman et al., 71]. 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 sobre todo 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.

²¹ Durante el 97 y el 98, a la entrada del MEN hubo pendones en los que se publicitó la entrega de cinco millones de textos escolares.

²² Claro que siempre podrá argumentarse que esa condición no se le puede poner a los textos *regalados*.

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 [Jurado y Bustamante, 77], 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., 71:134].

El modelo neo-liberal también quiere disminuir la repitencia, ampliar la retención, evitar la deserción, quedar bien en las pruebas internacionales [MEN, 99:3]; 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 los maestros: la Comisión de racionalización del gasto y las finanzas públicas [Rosas et al., 128:8] 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».

Pues bien, muchas de estas cosas fueron “encontradas” por los instrumentos en una generosa lectura estadística. 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., 128:10].

No se mencionan, 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, 96:91]. ¿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?

La evaluación “objetiva”

Durante el siglo XX, en búsqueda de transformarse en un saber “útil” y de mostrarse como ciencia» [Benedito, 9:160] la psicología construyó una perspectiva bajo las

siguientes consideraciones: el sujeto es comportamiento observable; es posible describirlo sin especulaciones, siguiendo la regularidad de sus manifestaciones; y dichas manifestaciones son medibles. Gracias a esta “cientificidad”, la *psicometría* asumió la evaluación educativa —con instrumentos cuyas aplicaciones tuvieron mucha acogida— precisando lo que entiende por objeto de evaluación, por población evaluada y por capacidad de los instrumentos para medir:

- El objeto es establecido por expertos en las disciplinas a evaluar. Por ejemplo, la responsabilidad de definir la mínima competencia en un examen nacional «deberá delegarse en algún grupo de educadores *profesionalmente competentes*»; y el nivel mínimo aceptable de competencia se debería determinar «con base en un consenso de juicios expertos» [Ebel, 49:165]. Que es exactamente lo que se hace en Colombia cuando se va a construir un instrumento de evaluación masiva.

- La población a evaluar debe satisfacer ciertas condiciones. Se cuenta con que el sistema educativo ha establecido previamente unos objetivos (formulados de acuerdo con unas normas fijas), así como mecanismos para lograr que se cumplan; de paso, se supone también que la acción del maestro está fuertemente regida por dichos objetivos. Por eso, en el caso colombiano, los programas ministeriales tenían objetivos (hoy tiene indicadores de logro), actividades e indicadores de evaluación claramente establecidos; se suponía que todos los niños, independientemente de las características de los maestros, recibían la misma instrucción. Es decir, se evalúa la población en la medida en que tiene algo en relación con lo cual puede considerarse homogénea [Simiand, 134].

- La capacidad de los instrumentos para medir se establece ajustando sus resultados a modelos matemáticos (estadísticos). Como las matemáticas parecen indiscutiblemente científicas, su uso ha operado como una prueba de la cientificidad de la evaluación [Benedito, 9]. Si unos resultados no se ajustan, de lo último que se duda es del modelo: primero se duda de la consistencia del objeto a evaluar establecido, de la aplicación del instrumento (que las instrucciones no hubieran sido iguales en todos casos); de la manipulación humana de la información, de la interpretación²³.

Así, la consistencia matemática del criterio estadístico opacó el hecho de que por medio de los test se “trasladaron” algunas diferencias sociales a diferencias de “coe-

²³ Por ejemplo, el hecho de que los promedios en la Prueba de Aptitud Académica en Estados Unidos bajaran se explica por el nivel del grupo de estudiantes que se presentó a partir de determinado momento, y que había cambiado de composición social y de género [Cawelti, 35:150]; nunca se pensó que la prueba estuviera diseñada para un tipo de individuo, pasando por encima de las diferencias. También es el caso de que dos pruebas hechas con criterios y propósitos diferentes sirven para hablar de la misma población (SINECE, grado 3o.).

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 [Duarte et al., 48:47]. 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 evaluar 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.

Se da por hecho que *hacer un listado* de factores 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 ello²⁰ 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. 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.

Así, 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 neoliberal aplicado a la educación tiene unos objetivos muy claros. Y aquí es donde la

²⁰ En el documento del ICFES [75:5] 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».

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.

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 escuelas²¹, sin que haya sido definido por los PEI de cada una de ellas²²; pero es que hay políticas internacionales, que nos toca aplicar, para las que los textos están asociados positivamente al logro [Heyneman et al., 71]. 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 sobre todo 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.

²¹ Durante el 97 y el 98, a la entrada del MEN hubo pendones en los que se publicitó la entrega de cinco millones de textos escolares.

²² Claro que siempre podrá argumentarse que esa condición no se le puede poner a los textos *regalados*.

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 [Jurado y Bustamante, 77], 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., 71:134].

El modelo neo-liberal también quiere disminuir la repitencia, ampliar la retención, evitar la deserción, quedar bien en las pruebas internacionales [MEN, 99:3]; 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 los maestros: la Comisión de racionalización del gasto y las finanzas públicas [Rosas et al., 128:8] 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».

Pues bien, muchas de estas cosas fueron “encontradas” por los instrumentos en una generosa lectura estadística. 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., 128:10].

No se mencionan, 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, 96:91]. ¿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?

La evaluación “objetiva”

Durante el siglo XX, en búsqueda de transformarse en un saber “útil” y de mostrarse como ciencia» [Benedito, 9:160] la psicología construyó una perspectiva bajo las

siguientes consideraciones: el sujeto es comportamiento observable; es posible describirlo sin especulaciones, siguiendo la regularidad de sus manifestaciones; y dichas manifestaciones son medibles. Gracias a esta “cientificidad”, la *psicometría* asumió la evaluación educativa —con instrumentos cuyas aplicaciones tuvieron mucha acogida— precisando lo que entiende por objeto de evaluación, por población evaluada y por capacidad de los instrumentos para medir:

- El objeto es establecido por expertos en las disciplinas a evaluar. Por ejemplo, la responsabilidad de definir la mínima competencia en un examen nacional «deberá delegarse en algún grupo de educadores *profesionalmente competentes*»; y el nivel mínimo aceptable de competencia se debería determinar «con base en un consenso de juicios expertos» [Ebel, 49:165]. Que es exactamente lo que se hace en Colombia cuando se va a construir un instrumento de evaluación masiva.

- La población a evaluar debe satisfacer ciertas condiciones. Se cuenta con que el sistema educativo ha establecido previamente unos objetivos (formulados de acuerdo con unas normas fijas), así como mecanismos para lograr que se cumplan; de paso, se supone también que la acción del maestro está fuertemente regida por dichos objetivos. Por eso, en el caso colombiano, los programas ministeriales tenían objetivos (hoy tiene indicadores de logro), actividades e indicadores de evaluación claramente establecidos; se suponía que todos los niños, independientemente de las características de los maestros, recibían la misma instrucción. Es decir, se evalúa la población en la medida en que tiene algo en relación con lo cual puede considerarse homogénea [Simiand, 134].

- La capacidad de los instrumentos para medir se establece ajustando sus resultados a modelos matemáticos (estadísticos). Como las matemáticas parecen indiscutiblemente científicas, su uso ha operado como una prueba de la cientificidad de la evaluación [Benedito, 9]. Si unos resultados no se ajustan, de lo último que se duda es del modelo: primero se duda de la consistencia del objeto a evaluar establecido, de la aplicación del instrumento (que las instrucciones no hubieran sido iguales en todos casos); de la manipulación humana de la información, de la interpretación²³.

Así, la consistencia matemática del criterio estadístico opacó el hecho de que por medio de los test se “trasladaron” algunas diferencias sociales a diferencias de “coe-

²³ Por ejemplo, el hecho de que los promedios en la Prueba de Aptitud Académica en Estados Unidos bajaran se explica por el nivel del grupo de estudiantes que se presentó a partir de determinado momento, y que había cambiado de composición social y de género [Cawelti, 35:150]; nunca se pensó que la prueba estuviera diseñada para un tipo de individuo, pasando por encima de las diferencias. También es el caso de que dos pruebas hechas con criterios y propósitos diferentes sirven para hablar de la misma población (SINECE, grado 3o.).

ficiente intelectual” [Díaz Barriga, 46]. En consecuencia, esta evaluación se autodenominó “objetiva” y fue concentrando la atención en asuntos técnicos, ocultando su función de establecer el acceso al sistema, el ascenso por sus escalas, el juicio sobre el comportamiento, la asignación de premios o castigos, etc.

De tal forma, contribuyó a legitimar la separación entre lo administrativo y lo académico, a promover un modelo empresarial de escuela (cf. 1.7), y a mantener una idea de ciencia como acumulación progresiva de hallazgos, que no son otros que el develamiento de los secretos cuantitativos de la naturaleza, y verificación empírica de hipótesis, para formular leyes y prever el futuro.

Los formularios: ¿instrumentos objetivos?

Después de recurrir a las técnicas de elaboración de instrumentos, con respaldo estadístico y validación mediante pruebas piloto, parece 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. No obstante, otros presupuestos epistemológicos autorizan otras miradas. Por ejemplo, cuando se pone en entredicho la relación entre la serie *números* y la serie *conocimiento* [Benedito, 9], las conclusiones ya no pueden ser en relación con lo que los entrevistados saben, sino en relación con los intereses en juego.

Por su parte, Velázquez [146] 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 (cf. 1.9).

Esta forma diversa como los interlocutores asumen la prueba, no obstante *no va a ser tenida 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* [Simiand, 134]. 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 [MEN, 99] 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 [136] señala que, para los primeros, cualquier 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?» [Velázquez, 146:2], 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?» [:2]. Para intentar responder a estas preguntas, desde la propuesta de Velázquez [147] a continuación se ensaya una mirada sobre algunas preguntas de un formulario de factores asociados.

El formulario 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; noción que se trata de fortalecer en la escuela. 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 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, 96:97].

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.

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» [91:148-149].

Investigaciones en óptica revelan [Foerster, 61], 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, 4:20], 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 andariego 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 ideas objetables: es frecuente pensar 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” ahistóricas. 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 trashumante, para sí y para los demás, sino la necesidad de valorar esa especificidad en los espacios escolares. La política de los PEI, 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 edu-

cación, 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 andariego es malo”. La conclusión no se hace esperar: el informe del SINECE sitúa la extraedad como asociada negativamente al logro [MEN, 96:89].

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*.

1.7 Evaluación de docentes

El artículo 81 de la Ley 115 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 ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el Estatuto Docente.

En este artículo, a diferencia del 80, 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 80 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):

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 una 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, “pater-nalista”. 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.

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 evalúa.

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.

La evaluación de los docentes directivos es caso aparte. Como si la Ley 115 (en el artículo 82) ya no hubiera hablado de ella, el artículo 210 dice: «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 parágrafo 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:

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 propósitos se buscan separando la organización de la ejecución (lo administrativo y lo académico parecen entonces 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 (ya vimos este principio aplicado a propósito de los instrumentos de factores asociados).

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 transformar prácticas escolares.

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). En concordancia con esto, la ley [artículo 128] plantea que los cargos de dirección del sector educativo «en las entidades territoriales, serán ejercidos por licenciados o profesionales de reconocida trayectoria en materia educativa», y que «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 evalua-

ción, 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, 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 dicha asociación 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, 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 *Plan de Apertura Educativa* 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 le viene bien a un modelo que espera reducir su compromiso económico con la educación pública, propósito que ya se había colado desde la Constitución:

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 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» [99:11].

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» [: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, otra evaluación. 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.

1.8 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 aspectos²⁴, 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 un desempeño negativo detectado por 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.

²⁴ Es notable que el “rendimiento de los estudiantes” parece no considerarse un asunto institucional.

La suerte de los asuntos de infraestructura y apoyos didácticos, que van a ser evaluados, no queda definida en el artículo [80] que es el 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. Es decir, a más elementos para integrar, menos definición, es decir, menos posibilidad de concreción.

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 los evalúe. Pero, entonces, ¿para qué va el SNEE a evaluarlos? 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 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 (que es la misma relación anotada en 1.4 frente a las regiones).

¿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». 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 Constitución²⁵, 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.

²⁵ El artículo 29 de la Constitución dice: «[...] Toda persona se presume inocente mientras no se le haya declarado judicialmente culpable».

Veamos ahora las responsabilidades en esta evaluación institucional. El artículo 144, que habla de las funciones del Consejo Directivo, en el literal G le asigna la función de «Participar en la planeación y evaluación del PEI, del currículo y del plan de estudios [...]»; y en el literal J. la de: «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, pues según el artículo 145, literal D., se reunirá periódicamente para participar, entre otras, en «Todas las funciones que atañen a la buena marcha de la institución educativa»; o sea, todo. Y, entre esa infinidad de funciones, tiene que participar [literal C.] 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 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 evalúan. 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* 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 referirse 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; [...].

1.9 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 todo 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 1.6, a propósito de los exámenes de Estado y de la evaluación “objetiva”, hemos hablado de esta pragmática de la evaluación).

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 (cf. 1.6). 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 res-

pondidas, 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, «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 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), estu-

diantes premiados por tener puntajes altos en el ICES 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 ICES.

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, atribuidas 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 en una educación gratuita), 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 ICES [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!

1.10 Evaluación del rendimiento escolar

El artículo 19 de la Resolución 2343, que habla de la evaluación del rendimiento escolar, reitera la importancia de la evaluación en el proceso educativo, entendiéndola como un componente del proceso curricular que debe apoyarse en el PEI y que requiere, además, una retroalimentación permanente, un análisis constante, y una construcción y perfeccionamiento con base en lo propuesto en cada proyecto. Estos elementos concilian con la idea de “construcción social del quehacer pedagógico” en la que intervengan los diferentes actores de la comunidad educativa [artículo 5].

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 siguen pidiendo —no sólo por parte de los docentes sino de la gran mayoría de la comunidad educativa— parámetros más específicos para realizar los programas, de líderes que les digan la forma de hacerlo, o de personas que realicen esos proyectos. Siendo consecuentes con esto, un gran número de expertos se ha encargado de describir fórmulas que les pueden brindar la certeza de que la labor que se está realizando, está bien hecha y 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.

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

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 aleja en nada de un juicio público en el que el acusado debe defenderse a pesar de su culpabilidad y en el que, de acuerdo con el 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 (es lo que hemos llamado heteroevaluación autodiligenciada). Las amonestaciones serán impuestas, en el mejor de los casos, con arreglo a lo que en el manual de convivencia se ha establecido y las promesas se seguirán ha-

ciendo frente a un jurado que promete ser justo, de igual manera se seguirán cometiendo injusticias y rompiendo promesas hechas en un momento de presión.

Otro punto que se tiene en cuenta es el de la importancia de la evaluación del rendimiento escolar para el «diagnóstico de la validez y pertinencia del currículo que se viene construyendo y perfeccionando en el PEI», como «insumo imprescindible para la evaluación permanente del proceso curricular que se adelanta en la institución educativa». Pero, cualquier forma como se presente el proyecto, sus propuestas, incluidas las de evaluación, serán evaluadas ya no por la comunidad que la creó sino por los agentes definidos por el gobierno para tal fin.

En el artículo 20 [Res.2343] se considera la evaluación como un elemento para la toma de decisiones, en el sentido de hacer modificaciones y ajustes necesarios: «[...] 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». Esta evaluación se realizará por grupos de trabajo, en los que se encuentran representantes de la comunidad educativa, pero posteriormente serán puestos a consideración de la Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico, la cual dará la aprobación final o determinará la necesidad de ajustes. O sea, 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 la resolución 2343, y a la de ser necesaria para la toma de decisiones que es la otra forma que toma allí la evaluación. Lo anterior para lograr el cabal desarrollo de los procesos curriculares en las instituciones educativas:

R. 2343, Artículo 21. El Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales, a través de los respectivos equipos técnicos a cuyo cargo esté la investigación, evaluación, supervisión y desarrollo pedagógico y mediante documentos, textos y materiales de orientación y difusión, en el ámbito nacional y en sus respectivos territorios, darán el apoyo necesario para el cabal desarrollo de los procesos curriculares en las instituciones educativas.

Cabría volver a preguntar: ¿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 necesariamente concilien con los términos acordados.

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

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.

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:

*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:*

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

No se especifica, en todo el documento, lo que significa “adecuado” o si esto forma parte del sentido que cada comunidad le desee asignar, en cuyo caso, ¿quién podría deslegitimar la posición asumida por la comunidad educativa?

Se sigue vendiendo la imagen de que el estudiante es creativo, innovador, constructor de nuevos conocimientos. Pero, ¿acaso somos capaces de validar la construcción de saber elaborado por el estudiante cuando no coincide con la imagen que tenemos del mundo? Nos sentimos responsables de invalidar una respuesta en la que un estudiante diga que la luna gira alrededor del sol, o, por lo menos de aclarar que la luna gira alrededor del sol *porque* gira alrededor de la tierra y ésta, a su vez, gira alrededor del sol. ¿Quién tiene la razón, si cada uno en su aula legitima lo que quiere legitimar y descarta todo aquello que no coincide con la imagen que tiene del conocimiento?:

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 presenta dificultades.

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 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:

Artículo 8º. 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.

En la resolución, al educador 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:

Artículo 8º. 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.

La evaluación aparece con un enfoque antes no planteado. La evaluación, no la labor educativa, queda supeditada al compromiso de sus agentes, y al significado que le hayan asignado, ya que posteriormente se vuelve a mencionar la importancia de una construcción social del sentido que, como ya vimos, 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: «[...] 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 [...]».

2. POSICIONES FRENTE A LA NORMA

2.1 ¿Un sujeto sin deseo?

Los docentes

En algunos enunciados de los docentes con los que se hizo 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.

Esta posición de pedir qué hacer es la que nos lleva a pensar en una producción de la subjetividad en la que al sujeto no le queda espacio para el deseo. El espacio de trabajo está tan lleno (el diseño instruccional ha contribuido notablemente a ello), que no queda un espacio para el sujeto. En caso contrario, en lugar de preguntar “¿qué hago?”, el sujeto podría decir: “¡deseo hacer esto!”. 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 se afanan por estar informados de la última norma para cumplir y no incurrir en conductas sancionables, 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). Por este tipo de actitud, pese a que mantuvo tan ocupado al país, ya la discusión sobre la Constitución Política de Colombia, pasó de moda; de la misma manera, pese a que no parábamos de hablar de la Ley General de Educación durante su redacción y durante el período anterior a su reglamentación, ahora le prestamos atención solamente frente a asuntos en relación con los cuales no se hayan expedido normas reglamentarias; y, así mismo, pese a que el Decreto 1860 de 1994 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, que es la última medida en relación con “contenidos” (indicadores de logro) y evaluación, componentes considerados fundamentales por los docentes.

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.

Por eso, cuando hemos mencionado la Constitución, no le asignamos neutralidad, rigor y coherencia, para ponerla como parámetro de decisión. Cuando ella es analizada, se encuentra que está poblada de voces. Aquí la tomamos como un referente a partir del cual se puede dar comienzo a algunas argumentaciones. Pensamos que

más allá de las normas están los intereses y eso puede verse en la siguiente secuencia: un Decreto puede derogarse por contradecir una Ley; una Ley puede ser declarada inconstitucional; y la Constitución no sólo puede ser reformada²⁶, sino que un movimiento político puede hacerla, realizando con ello proyectos ético-políticos, más allá de las condiciones legales existentes. Y siempre tiene que haber intereses, encarnados en sujetos y grupos específicos, que se movilicen en pro de esas derogatorias, de esas reformas, de esas nuevas condiciones.

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 propósitos 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 para 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, de tal manera que se aprecie:

- de un lado, que 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, y que, por eso, no hay formas para hacer realidad algunos derechos enunciados allí. En este sentido, cuando la mayoría de docentes 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 ellos no viven la institución educativa como una forma organizativa política.

- Y, de otro lado, que 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 colombianas²⁷; la Ley 115 es una colcha de retazos donde se expresan, desigualmente,

²⁶ Artículo 374. «La Constitución Política podrá ser reformada por el Congreso, por una Asamblea Constituyente o por el pueblo mediante referendo».

²⁷ «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

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).

Así, la ley no provendría necesariamente de una voz. En el caso de la Ley General de Educación, sabemos que confluyeron muchas voces; no solamente en el sentido en que cada uno es una multitud²⁸, 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.

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, 109:33].

²⁸ «Hemos escrito el *Anti-Edipo* entre dos. Como cada uno de nosotros era varios, eso hacía ya mucha gente» [Deleuze y Guattari, 41:11].

Los personeros estudiantiles

Un ejemplo de las posiciones frente a la norma puede tomarse del texto que prologa la resolución 2343 y que dice haber sido escrito por Personeros estudiantiles. El texto inicia diciendo: «Es de nuestro agrado lo que plantea la resolución [...] con este nuevo enfoque se nos está mirando como personas capaces de construir conocimiento [...]». Aprueban los planteamientos de la resolución, expresando que va a obligar a las personas a mirar a los alumnos: «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». Consideran justa la norma, porque plantea una evaluación del desarrollo integral del ser humano; además consideran que se encontró la forma de evitar la copia o el uso de “recursos visuales”, como ellos los llaman.

Al parecer, consideran que la norma 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 se va a transformar por la imposición de una ley, que la forma como se constituyen las personas es transformable por el hecho de presentar una norma que indique un nuevo deber ser para el docente.

El análisis exhaustivo que parecen haber hecho (dados los términos: «Hemos estudiado con mucho interés este documento y queremos expresar a usted, señora ministra, nuestras inquietudes al respecto»), les permite plantear tres interrogantes, que tienen que ver:

Primero, con la forma como el docente va a abordar la nueva resolución. Pero consideran unas alternativas, a manera de fórmulas, como ideales que, por estar dentro de la normatividad, serán suficientes para transformar el deber ser del docente: «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».

Segundo, con el nivel de desarrollo de los estudiantes. Pero concilian con una concepción del conocimiento como acumulable; se plantean el ideal de que todos deben alcanzar un nivel preestablecido, un punto común de meta, que hace a todas las personas iguales, con necesidades, características, deseos y formas de aprender iguales. Y consideran que el logro de ese ideal debe estar en manos del PEI: «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 educati-

vos 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». No obstante, la resolución restringió el sentido de autonomía. La comunidad interviene parcialmente en la evaluación de su PEI, pues, en realidad, la norma establece otras instancias para evaluar a la institución [artículos 78,151,161,168,192] o para determinar los criterios [artículo 84].

Y, tercero, con la correspondencia entre una evaluación como la del ICFES y la evaluación por procesos que se pretende. Perciben una inconsistencia entre 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) y el examen de Estado: «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?». No siempre los que fueron mejores estudiantes obtienen los más altos puntajes; en consecuencia, se premia a los mejores bachilleres con criterios como los mejores puntajes en esta prueba, e incluso, tienen reconocimiento nacional, sin que ella responda, necesariamente, al proceso educativo

Finalmente, las voces de los estudiantes representados por los personeros estudiantiles consideran benéfico que se legisle sobre 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.

2.2 Norma y actitudes de los docentes

Vamos a entresacar y a resumir algunas de las posiciones que se describieron en la norma, pues tienen una sorprendente similitud con posiciones de los docentes en el ejercicio de la evaluación (o cuando son evaluados).

- 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.

En los enunciados de los docentes la palabra “calidad” no falta; parece como si un discurso propagandístico hubiera hecho carrera en su hablar.

- La ley es muy reiterativa en poner el cumplimiento de la norma por encima de una idea de producción del conocimiento.

El docente busca “cumplir”, independientemente del sentido de lo que se le pide.

- El Estado ejecutará la inspección y vigilancia de la educación, mediante una evaluación. 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 evaluar para imponer 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.

El docente suele hacer una evaluación como vigilancia. Algunos se refieren a la promoción automática como obstáculo para hacer estudiar a los muchachos.

- Entre apoyo y sanción, la concepción que se defiende a la hora de pensar la Inspección y vigilancia es la de la sanción (la que figura como excepción en la norma); no se dice cómo se va a apoyar a las instituciones y al docente directivo para mejorar, cuando los resultados de la evaluación del sean negativos.

La evaluación del maestro generalmente conduce a llamar la atención; la “utilización pedagógica” de la evaluación no se concreta.

- La norma no se ciñe a sus competencias: además de los asuntos educativos, legisla asuntos pendientes para quienes tienen el poder de involucrarlo.

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.

- Algunos artículos consideran la evaluación como paso obligado de todo plan y proyecto, en el marco de la concepción administrativa impuesta para educación.

Para los maestros, toda actividad debe ser evaluada; casi que el sentido de lo enseñado es que va a ser evaluado. Es incluso una expectativa de los estudiantes mismos.

- En el Plan Decenal, la evaluación es una mirada *al final*, y que recae sobre los resultados. Para ello, convierte la *revisión* que estaba en la ley (y que autoriza el cambio) en *seguimiento* (término más ajustado a la verificación). Así mismo, la evaluación del docente y del directivo docente estatal es un ejercicio que se hace sobre *resultados y al final* de un período.

Los maestros evalúan resultados al final de un período, independientemente de que éste sea cada vez menor.

- 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. En la ley, objetivos y resultados se comparan «para establecer programas de mejoramiento del servicio público educativo».

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.

- 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.

El docente pide al niño “construir” conocimiento, pero lo evalúa en el sentido de informar sobre lo “visto en clase”. De otro lado, 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 (en el sentido del conocimiento terminado).

- El SNEE evaluará los PEI, con criterios 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. Como los criterios no son discutibles, un PEI puede ser premiado en la evaluación del artículo 73, y no obstante obtener 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.

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.

- Los PEI bien evaluados usarán estímulos e incentivos para *implantar* un PEI *semejante* en poblaciones pobres, dando fe de la evaluación del SNEE y bajo la creencia de 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.

La evaluación de aula se hace bajo los principios de: homogeneidad de los evaluados, evaluación objetiva y superioridad del que sabe.

- El SNEE evalúa el PEI (heteroevaluación).

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”).

- 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.

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.

- 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 masivas de opción múltiple con única respuesta verdadera.

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.

- 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...

En la evaluación, el maestro valida sus clasificaciones caóticas (“El Sol gira alrededor de la luna Vega”, dice una maestra que acaba de explicar que las lunas giran alrededor de planetas y éstos alrededor de soles)

- 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 *Suprema* 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.

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 preferidas (no así explicitar jerarquías en las relaciones).

- 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. 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.

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.

- 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).

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.

- Se habla de evaluar la *calidad* de la enseñanza impartida, los *logros* de los alumnos, la *eficacia* de métodos, textos y materiales, y la *eficiencia* 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.

Los docentes dan muestras crecientes de estar en esta moda nominalista (se saben las palabras y con ello parece que las cosas fueran distintas).

- 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.

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”.

- 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 incomprensión de esa diferencia (si es que la hay) que la reglamentación habla de una transición entre ambas formas de evaluar. 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.

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.

- El examen para establecer idoneidad académica descarga en el docente las consecuencias de la calidad de las instituciones formadoras de docentes.

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).

- El incentivo supuestamente desencadena un 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”.

El maestro habla de “motivación” como incentivo para una competencia igualitaria entre estudiantes. Así mismo, corre por los incentivos, pisoteando al vecino o llegando a acuerdos para repartirse la plata.

- En la norma, 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.

Los docentes desean dejar el aula e ingresar a la “carrera administrativa” (que además presenta beneficios económicos).

- 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. Así mismo, 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.

Con la evaluación, el maestro clasifica a los estudiantes y los distribuye por los peldaños que la escuela establece.

- 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».

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.

- 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. No hay relación explícita entre los proyectos que se presentan y aplican para solucionar los problemas encontrados durante distintas evaluaciones. Frente a infraestructura y recursos didácticos, a más elementos para integrar, menos posibilidad de concretar los apoyos; 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?

Las implicaciones de la evaluación de los docentes no son consistentes, así como los criterios que determinan el reconocimiento y la producción del texto legítimo pueden variar arbitrariamente.

- 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.

En el ámbito escolar, a veces la autoevaluación es el ejercicio de llenado de un formato que otro hace (“heteroevaluación autodiligenciada”).

- 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

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.

- 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. En otra situación parecida, el MEN habla de implantar un proyecto, acorde con sus 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.

Los criterios de evaluación del docente se suponen bien diseñados, pues determinan premios y sanciones y no cuestionan los presupuestos de la práctica. La idea de conocimiento que maneja el docente es la de algo a “implantar” en el otro bajo la autorización que da tener un conocimiento.

- 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 tiene criterios;

pero, si pudiera construirlos, no sería necesaria la evaluación, ya que se los estaría suponiendo capaces, cosa que la evaluación iba a averiguar.

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 elogiada del maestro).

- 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, al aspirante le toca deducir los criterios de evaluación. Así, la evaluación no *mide*, sino que *produce* una realidad educativa.

Los docentes también deducen la pragmática de la evaluación (cuando el 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). No obstante, el docente combate la trampa que suscitan las evaluaciones, para restablecer los valores.

- 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). Además, sólo una operación de medición, una evaluación cuantitativa puede decir quiénes son los dos primeros en el ámbito institucional (mientras que la reglamentación establece que la evaluación debe ser cualitativa).

El docente realiza diversas evaluaciones cuya validez, por encima de toda discusión, la da el propósito que en cada caso se realiza.

Las coincidencias entre norma y docentes 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

6. Las evaluaciones también buscan algo mediato, menos explícito; lo hemos llamado «finalidad»; por ejemplo, del orden de los fines de la educación o de la consolidación de un paradigma determinado. Las categorías, «propósito» y «finalidad», están muy cercanas; de ahí que algunos aspectos aparezcan en finalidad y en propósito, a causa del nivel de ejecución que representan (por ejemplo, cumplir la Ley no es del mismo orden para el Estado que para el docente).

7. 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 (test, pruebas, observación, etc.), como desde el punto de vista de las implicaciones de su agenciamiento (auto, hetero, coevaluación).

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

9. Como consecuencia de los actos evaluativos, tienen lugar unas acciones, a las que hemos llamado «Implicación» (promoción, cumplimiento de la norma, ingreso a una institución, sanción).

10. La manera para llevar a cabo las implicaciones de la evaluación, la denominamos «realización».

11. Por último, la evaluación se hace con base en unos «Criterios». Sobre esto interesa saber, por ejemplo, quién los establece, si están explícitos o para futura reglamentación, si se pueden revelar, si se participa o no en su establecimiento, etc.

Norma	Artículo 4	Artículo 168	Artículo 80	Artículo 72	Plan Decenal	Artículo 73	Artículo 78	Artículo 148 (2.D)
Orquestador	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado
Agente	Estado	Cuerpo técnico				SNEE	Secretaría de educación	Docente
Objeto	Educación	Educación			Resultados del plan	PEI	Curriculo	Rendimiento
Médium							- Currículo - Institución	Estudiantes
Propósito		Cumplir la ley		Cumplir condición de la planeación	- Cumplir condición de la planeación - Cumplir la ley	- Estímulos - Incentivos	Cumplir la ley	
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		Del MEN

Norma	Programa de incentivos	Artículo 192	Artículo 73	Artículo 78	Artículo 80	Artículo 148 (1.G)	Artículo 67 Constitución	
Categoría	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Constitución	Estado
Orquestador	MEN	- Nación - Territorios	MEN	Docentes	SNEE / SNP / Entidades territoriales	MEN	Estado	ICFES
Objeto	Desempeño de docentes e instituciones		PEI	Rendimiento	- Enseñanza - Desempeño - Logros - Métodos - Textos	Resultados	Educación	Rendimiento
Médium	- Maestros - Comunidad	- Institución - Educandos		Estudiantes		Planes y programas educativos		Estudiantes
Propósito	Premiar	Incentivos a: - Docentes - Directivos			- Calidad - Fines - Formación		- Calidad - Fines - Formación	Medir rendimiento
Finalidad	Mejorar la educación		Homogeneidad		- Programas de mejoramiento - Cumplimiento de la ley			Clasificación
Modalidad	Test				Diseñará SNEE	Autoevaluación		Test
Tiempo	Ad hoc.	Ad hoc.						Fin de 11°
Implicación					- Apoyo a deficientes - Sanción			Entra o no a la Universidad
Realización								
Criterios				Explicitos en el Plan de estudios	Diseñará SNEE			ICFES

Norma	Artículo 157	Artículo 81	Artículo 128	Artículo 83	Artículo 202	Artículo 84	Artículo 210	Artículo 82
Categoría	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado
Orquestador	JUNE			Sría educación Coleg. privados	MEN Entidades territ. vo	Consejo Directivo	MEN	Secretarías de educación
Agente	Educación	Idoneidad Actualización	Trayectoria educativa		Valores por categoría			
Objeto		Docentes	Docente	Docentes directivos privados	Institución privada	Docentes Administrativos Recursos Infraestructura	Docentes directivos estatales	Docentes directivos estatales
Médium								
Propósito	Cumplir objetivos		Promoción a docentes directivo		- Clasificar - Ponderar	MEN dirá		
Finalidad					Evitar abusos del régimen de libertad	Mejorar calidad de la educación		
Modalidad	Investigación estadística	- Puntaje - Examen - Resultados				"Autoevaluación"	A fijar	
Tiempo		- Cada 6 años - Al final			Periódica	Cada año, al final	A fijar	Al final
Implicación		- Aprobar - Segundo examen - Sanción	- Dejarlo - Promoverlo		- Se mantiene - Se Cambia	- Estímulos - Plan remedial		- Aprobar - Remedial - 2° examen - Sanción
Realización						Nación Sría Educación Municipios		- A docencia
Criterios		- ICFES - Un. Nacional			- Explicitos - Explicados	MEN dirá		A establecer por el MEN

Norma	Artículo 102	Artículo 144	Artículo 144	Artículo 144	Artículo 145	Artículo 151	Artículo 151	Artículo 153	Artículo 161
Categor	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado	Estado
Orquestador	PEI	- Consejo Directivo - ?	- Consejo Directivo - ?	- Consejo Académico - ?	Srías educación departamental y distrital	Srías educación departamental y distrital	Secretaría de educación municipal	JUME	
Objeto	Calidad	- PEI - Currículo - Plan de Estudios			Calidad			Servicio educativo	Servicio educativo
Médium	Textos escolares		- Docentes - Directivos docentes - Personal administrativo			Municipios	Municipios	Municipios	
Propósito	Adquirir				Cumplir la ley				
Finalidad	Autonomía								
Modalidad									
Tiempo			Cada año, al final	Cada año					
Implicación	Van a la biblioteca del establecimiento				- Incentivos - Sanciones				
Realización					Secretarías de educación departamental y distrital				
Criterios	Del PEI				MEN (ajustes de Secretarías)				

Norma	Artículo 133	Artículo 99	Artículo 101
Categor			
Orquestador	Estado	Estado	Estado
Agente	Ad hoc	ICFES	
Objeto			Rendimiento académico
Médium	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

Como puede verse,

- el orquestador del proceso es el Estado. En otras palabras, hay una acción, la de legislar, la de establecer que las cosas se hagan de determinada manera, que queda más o menos oculta; se trata de algo que se entiende como una buena acción, de parte de quien la realiza, y de un “deber-ser” natural, de parte de quien la toma como punto de partida de su desempeño. En realidad, no se trataría de “orquestar” el acto evaluativo del maestro, por ejemplo, sino de la coordinación entre esos dos niveles de acción.
- quienes realiza la evaluación son: el Estado, la nación, el MEN, la JUNE, el SNEE, el ICFES, el SNP, las secretarías de educación, las JUME, las entidades territoriales, el cuerpo técnico de supervisores, el PEI, los colegios privados, los Consejos directivo y académico, una figura ad hoc, figuras por enunciar y el docente. Puede verse realmente quién evalúa (y es fundamental establecer qué evalúa, porque la jerarquización de objetos reacomoda los papeles de los agentes); pero es notorio que el docente aparezca menos veces que las figuras por enunciar, que los padres de familia no aparezcan directamente, que el ICFES y, particularmente, el SNP sigan cumpliendo sus funciones, como si nada hubiera cambiado, que el nivel departamental no tenga incidencia.
- aquello que se evalúa es, en su orden, el desempeño de los docentes (idoneidad, actualización, trayectoria educativa, enseñanza, métodos), el rendimiento (logros), el PEI (institución), la educación (servicio educativo), el currículo (plan de

estudios), la calidad, los textos, las categorías para cobrar en los colegios privados. Esto muestra cierto desajuste con la idea de evaluación integral, por un lado, y con las políticas educativas, por otro.

- El médium a través del cual se evalúa es, en su orden, estudiantes y docentes, mayoritariamente; le siguen docentes directivos y municipios; luego viene la institución y los administrativos; por último, la comunidad, los planes y programas educativos, el currículo, los textos escolares, los recursos, la infraestructura, la institución privada y los docentes directivos privados. El chivo expiatorio no ha dejado de ser el estudiante; salvo que ahora se le agrega otro: el docente.
- El propósito fundamental que mueve la evaluación es el cumplimiento de la ley; le sigue el otorgamiento de estímulos (incentivos); luego viene el mejoramiento de la calidad, el cumplimiento con un requisito de la planeación y la formación; y, por último, medir el rendimiento, cumplir objetivos, promover, clasificar, ponderar, o propósitos que el MEN enunciará. El propósito es, en su mayoría, formal y tautológico (se hace para cumplir una norma, como si ésta no tuviera un fundamento extranorma).
- La finalidad es menos explícita. En su mayoría, mejorar la calidad; luego están en el mismo rango, producir autonomía, cumplir la ley, clasificar, la homogenizar, evitar abusos del régimen de libertad e implantar un PEI sobresaliente; algunos aspectos están en finalidad y en propósito por el nivel de ejecución que representan (cumplir la Ley puede no ser del mismo orden de importancia para el Estado que para el docente, por ejemplo)
- En relación con la modalidad, son igual de frecuentes aquellas que se fijarán después, las que buscan resultados comparables, las que buscan medir, las que se hacen mediante test, las que se basan en los procedimientos estadísticos; le siguen las que buscan puntajes, la autoevaluación y las heteroevaluaciones autodiagnosticadas. Es decir, todo un paradigma de evaluación tradicional.
- El tiempo en el que se hará la evaluación es diametralmente opuesto al que se promulga, sobre todo en las normas reglamentarias: se evalúa al final (o al fin de grado once, o al final del año), en una abrumadora mayoría; le siguen evaluaciones permanentes, de seguimiento o periódicas; luego están los tiempos ad hoc; y, finalmente, la evaluación cada seis años.
- Las implicaciones de la evaluación, en su gran mayoría, son la sanción (lo que incluye no pasar, quedarse); le siguen los incentivos (estímulos, subsidios, exoneraciones); luego vienen los apoyos, el impedimento para continuar y el mo-

mento de transición (segundo examen, plan remedial). En pocas palabras, castigo y premio, los dos paradigmas del conductismo.

- Sólo un par de veces se explicita cómo realizar las implicaciones de la evaluación. En las otras, también muy pocas, se habla de la instancia que llevará a cabo la acción correspondiente, o de que el Estado reglamentará. Esto, sobre todo para los incentivos, es poco comprometedor.
- También de los criterios de la evaluación se dice muy poco (sólo están explícitos y explicados para el caso del régimen de libertad de los colegios privados): que le pertenecen al ICFES, que el MEN los tiene o que los establecerá o que deben estar en el PEI (incluye Plan de estudios). No obstante, esta situación es desafortunada, pues los criterios de evaluación son trascendentales en educación, pues con arreglo a ellos se produce y se reconoce el texto legítimo.

En los docentes

En el siguiente cuadro, la realización de las mismas categorías, en los enunciados de los docentes.

Agente	Docente	<p><i>Yo tengo varias maneras de hacer evaluación. Evaluó para saber si el niño aprendió determinado conocimiento, noción, actividad. Cuando la evaluación es a nivel de grupo, nos reunimos con algunas compañeras, cada una habla de sus alumnos, quiénes necesitan refuerzo, quiénes van bien en sus actividades y todo queda registrado en el libro de actas.</i></p> <p><i>Evaluar es ver qué rendimiento da el niño en relación con lo que se le transmitió.</i></p>
	Rendimiento académico	<p><i>Nos interesaba la letra; si era capaz de hacer un texto; si sabía sumar, restar, multiplicar o dividir.</i></p> <p><i>Se mira que el niño aprenda a leer y a escribir bien, que aprenda a hablar. Es importante que aprenda para defenderse en esta sociedad tan violenta.</i></p> <p><i>Cuando el niño entre al nuevo grado se le ve, el presupuesto de saberes, que es lo que el niño trae.</i></p>
Objeto	Habilidades, destrezas	<p><i>Tenemos que enseñarle, al niño, a que vaya a la tienda y compre el mercado y le den las vueltas.</i></p> <p><i>Yo primero observo lo valorativo y luego lo académico.</i></p> <p><i>El primer paso, era mirar sus relaciones en la escuela.</i></p> <p><i>Observábamos su comportamiento y sus valores.</i></p> <p><i>Para valorarlo, nosotros lo hacemos integralmente, se lleva un registro o control de asistencia, de sus actividades, si su adaptación fue rápida o lenta, si es independiente, cómo son sus hábitos de aseo, orden, sus compañeros, docente y directora.</i></p> <p><i>El evaluado es el niño.</i></p>
	Estudiante	<p><i>Uno mira es al niño, lo que hace, cómo se desempeña.</i></p> <p><i>El niño iba a escribir una palabra con combinación, y no supo, le cogió angustia y empezó a llorar.</i></p>
Médium	Boletín	<p><i>Miramos lo que le colocaban ahí [en el boletín], las observaciones que le ponían y luego las notas.</i></p>
	Docentes	<p><i>Yo le pregunto a la compañera el comportamiento del niño, cómo es su rendimiento, entonces eso lo tengo en cuenta para ver como actúo con él.</i></p> <p><i>Se le pregunta al docente, ¿cuál es el problema del niño? Y luego procedo a hacer un diagnóstico y veo si requiere tratamiento en orientación.</i></p>

Propósito	Control Verificación Seguimiento Estrategia preventiva	<p><i>¿Se da cuenta que no estaba poniendo atención? Yo los evalué periódicamente para saber cómo van. El cuaderno se convierte en la forma de seguimiento. Ya paso y les reviso. Ustedes estaban pendientes de jugar y molestar, pero con mucho gusto les voy a volver a explicar, los otros siguen haciendo la tarea, mientras que ustedes se quedan un poquito atrasados por no poner atención.</i></p>
Finalidad	Unificación	<p><i>El perfil de alumno de esta escuela es uno solo, hicimos uno sólo para formar a este alumno de acá. Estamos en la búsqueda de lograr los logros propuestos en el PEI. No todos los niños aprenden de la misma manera, unos van más lentos, pero va a llegar el momento en que despegan, en que van a nivelarse con los demás niños. Evalué observando al alumno. Uno está atento a lo que el niño hace en el recreo, por ejemplo, y así veo si lo que aprendió lo sabe aplicar.</i></p>
Instrumento	Test Pruebas	<p><i>Al finalizar cada trimestre se elaboran guías de cada área que los alumnos desarrollan en forma individual o grupal. A veces pido un resumen de lo que se hizo en clase, o les pido que hagan un trabajo o una exposición.</i></p>
Modalidad	Heteroevaluación	<p><i>Uno conoce muy bien a sus alumnos y sabe quién sabe y quién no sabe. La evaluación no es otra cosa sino la forma de ver cómo va progresando a medida que va haciendo. Aunque no se valíe por notas, es necesario hacer un seguimiento de los logros y dificultades que tienen los alumnos.</i></p>
Coevaluación		<p><i>Yo estoy evaluando de una manera continuada, haciendo que los mismos muchachos descubran cuáles son sus aciertos y cuáles sus debilidades y las superen. Lo importante es que ellos logren comprobar que a través de sus acciones ya lograron estos objetivos y así determinar su avance.</i></p>

Tiempo	Constante	<i>Lo importante es hacer una evaluación permanente y estar atenta a toda señal del niño.</i>
	Periódica (inferior a año lectivo)	<i>Sabemos que el evaluar no se hace en un momento, sino que se está haciendo durante todo el proceso educativo.</i>
	Año lectivo	<i>Al final uno sabe si ganó o perdió el año.</i>
	Cumplimiento de la norma	<i>Aunque uno no quiera tiene que atenerse finalmente a la norma.</i>
	Promoción	<i>Es importante que el niño sepa muchos conocimientos, para poder pasar.</i>
	Previsión	<i>Las actividades generan unos indicadores de fortalezas, debilidades para ver donde tiene que corregir.</i> <i>Cuando se evalúa continuamente, se puede saber qué problemas hay y así ponerse en alerta y actuar.</i> <i>Yo veía que muchos tenían la dificultad, entonces me tocó volver a trabajar sobre eso, volver a explicar.</i>
Impli- cación	Ingreso a una institución	<i>Es importante evaluar el conocimiento, porque sino, el niño se va a otra institución y en la otra le ponen diez divisiones, cinco multiplicaciones.</i> <i>La culpa es suya, ¡mire a ver! Porque el cupo depende de usted, chino hijue no sé tantas [la mamá al niño].</i>
	Sanciones	<i>Si el niño no alcanza mínimo unos cuantos logros que se propusieron, entonces se tiene que quedar.</i> <i>No entiendo por qué el niño se tiene que quedar. Si se queda en unos logros, pues entonces los va logrando en el próximo año.</i>
	Remisiones	<i>Si yo veo que el niño tiene un problema de aprendizaje, entonces toca mandarlo a don- de un especialista.</i>
Crite- rios	La norma	<i>Necesitamos saber redactar los indicadores de logro coherentemente.</i> <i>Hoy no contamos con las bases suficientes para llevar a cabo bien el proceso de eva- luar pues el mismo MEN se ha encargado de proporcionarle la irresponsabilidad al estudiante, pues a él le da lo mismo si aprueba o queda pendiente en dichos logros, ya que sabe que al final de cuentas va a pasar el año.</i>
	Del docente	<i>Uno evalúa lo que mira en el estudiante, tratando de ser objetivo.</i> <i>Cada uno evalúa como puede.</i> <i>Uno les ve que si trabajan bien, y además el interés, porque quizá un niño no logra aprender bien, entonces uno los tiene en cuenta.</i>

El análisis de los criterios encontrados en el trabajo evaluativo permite reconocer algunos elementos sobresalientes y que han adquirido gran fuerza entre el hacer y el decir de los docentes.

De los fracasos en educación han sido culpados, en su momento, diferentes factores; puede verse que desde hace algún tiempo la evaluación comparte esa culpa. Por eso, aparecen la promoción automática, la promoción flexible y, sin perder de vista éstas, se habla de evaluación por logros. 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 otros aspectos. ¿Qué observan los docentes en los alumnos? ¿Cuál es el *objeto* de la evaluación?²⁹:

- las relaciones con los demás: interacción con sus compañeros, con los maestros, con sus padres,
- desarrollo de hábitos: cómo saluda y se despide, el trato con los compañeros, sentimientos,
- pertenencia a la escuela,
- aspectos: académicos, socio-afectivos, motriz y lenguaje,
- desarrollo intelectual y del pensamiento lógico,
- 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,
- atención,
- memoria,
- capacidad de abstracción,
- autonomía y creatividad.

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 quien trabaja por su lado, entonces el niño no va a saber cómo integrarlas.

²⁹ No se intenta categorizar, más allá de los elementos mencionados, los enunciados de los docentes.

- Los docentes somos como islas que no tenemos contacto con las demás.

En pocas palabras, se ha ampliado la cobertura del objeto de la evaluación, 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 que es aprender; por ello, se ha hecho más énfasis en la necesidad de apoyo pedagógico en las instituciones escolares.

En relación con el «médium», uno de los discursos que circulan en boca de los docentes, se refiere a la necesidad de una autoevaluación docente. Se ha ido incorporado a su discurso la idea de una evaluación, una mirada retrospectiva sobre el propio quehacer. Es de conocimiento común que el docente tiene que evaluarse, que tiene que transformar su quehacer, mirar sus prácticas, sus metodologías, sus conocimientos y tomar posición frente a ello. Claro está, buscando mejorar la educación.

El cuadro que desarrollamos arriba, atendiendo a las categorías propuestas, muestra que dicha mirada es una ilusión, quizá con una intencionalidad que se juega para mejorar el quehacer y seguir ejecutando una labor sobre el niño y no sobre el docente; veamos:

- Por un lado el énfasis, como ya se ha dicho, está en el objeto de la evaluación, el niño como principal actor (que demuestra serlo en el análisis) y el docente como un ejecutor de una acción sobre el niño, movido por la necesidad de transformar sus prácticas.
- Por otro lado, ponemos de manifiesto que el objeto de la evaluación es observado a través del niño, del boletín y de los docentes, pero siempre refiriéndose al muchacho.

Una primera mirada sobre los dos aspectos anteriores confirmaría que el docente pone en juego su accionar y se pone como un objeto sobre el cual recae la mirada evaluativa; sin embargo, existe una gran diferencia y es que las implicaciones de la evaluación, recaen sobre el niño. Primero, sobre sus conocimientos, aptitudes, actitudes (objeto); segundo, recae sobre la observación hecha a través de él (médium), su boletín de notas, y de lo que los demás digan de él. Las implicaciones serían: el saber o no saber, el ser indisciplinado o no serlo, y finalmente el ser promovido o no.

El docente se evalúa, pero ninguna consecuencia pesa sobre su accionar (como sí sucede con el niño). El niño no puede cuestionar al docente, y si lo hace su posición no es la de tratar con un par. De esa manera, cualquier docente se puede defender en el medio educativo, siendo tradicionalista o no, aplicando el conductismo, el constructivismo, el estructuralismo, el interaccionismo, siendo bueno con los niños o regañón, manteniéndose, en la institución... porque tiene un nombramiento.

Se trata de mostrar una imagen en la que, como docente, se es parte responsable de la educación (por eso es bueno autoevaluarnos), pero su acción sigue siendo ejercida sobre los demás que se juegan bajo su mirada, sobre sus decisiones, mostrando una imagen aparente de participación y encontrando un fin en el que la decisión es sólo desde su mirada.

Frente a las «implicaciones», se puede observar que se expresan en función del niño: el conocimiento de los avances de su trabajo, su bienestar, su promoción, la prevención de sus dificultades, las sanciones que es necesario aplicarle, los tratamientos especializados a que debe someterse. Como sea, la presión sobre el niño recae desde muchos frentes: la institución, los currículos, la promoción, la familia, la sociedad, el trabajo, “las realizaciones personales”. Para lograrlo, se han implementado un sin número de estrategias que buscan que el niño pueda ser promovido; entre éstas, se puede contar una que ha adquirido especial importancia: “la remisión a especialistas”.

A pesar de que los docentes hablen de la necesidad de evaluar su quehacer, y de que la misma ley atribuya responsabilidades frente a la educación en Colombia, las implicaciones de la evaluación no recaen sobre el docente, la sociedad, o el Estado; no son aprobados o reprobados por sus acciones. De su parte está la posibilidad de cambiar o no, sin que con ello se vea afectado, y en definitiva el Estado como agente orquestador asume la posición que considere necesaria, sobre los agentes departamentales, municipales e institucionales.

En relación con otros criterios: se habla de una mirada personalizada e integral sobre los niños; sin embargo, se busca un perfil del estudiante de la institución. Se habla de las diferencias, pero en términos de tiempo; de esta manera, no es que los niños aprendan de manera diferente, sino que aprenden a diferente ritmo, o sea, todos llegamos al mismo punto, tarde o temprano. Se promulgan la coevaluación, la interevaluación y la autoevaluación, pero la palabra final la tiene el docente, sobre lo que el niño puede demostrar. Se habla de que se han logrado hacer innovaciones mate-

realizadas en los PEI, pero hay preocupación por el paso del niño de una institución a otra; en definitiva, ¡hagamos todos lo mismo!, para que el paso no sea difícil.

2.4 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 contados, 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”.
- “Es necesario conciliar, llegar a acuerdos, buscar estrategias para trabajar en equipo”.
- “Es necesario conocer el espíritu de la ley, estudiar las nuevas tendencias en educación para que esto funcione”.

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 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 (como el de Cedetrabajo, hecho en 1997) 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

un “Elogio de la Incertidumbre”, como la llamara De Roux, o de un “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 deslegitiman lo que el docente hace pero tampoco dan 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 “visible”, encuentra obstáculos difícilmente salvables, y el principal de ellos es la falta de ganas de asignarle nuevos sentidos a la labor educativa: no estamos suficiente ni auténticamente inconformes con lo que denunciamos.

Ante alternativas de docentes investigadores que han problematizado su forma de pensar, ante propuestas encaminadas a ajustar la evaluación a la realidad del niño y ante ideas de evaluación como negociación, como iluminación o como construcción, el docente procurará seguir las al pie de la letra, o ignorarlas a favor de la norma y del manual de instrucciones que dirige su quehacer y que cubre todas las posibilidades de respuesta y acción que pueda tener el niño. Ni la intención de llevar estas propuestas a los docentes ni la intención de recibirlas ubica que sólo percibimos en la forma como nuestra visión sesga; de ahí que ante la diversidad de propuestas (cuando la hay), puedan escucharse expresiones como “es lo mismo pero con otras palabras”, acompañadas del reclamo de soluciones concretas.

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 consolidarse³⁰ ideas que fueron apareciendo como posibilidades y que posteriormente adquirieron una forma inobjetable, se fueron rechazando nuevas po-

³⁰ Para Desrosières [43:20] Consolidar algo quiere decir darle la habilidad de durar, de ser transmitido de mano en mano y de resistir posibles deformaciones.

sibilidades, 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 la intencionalidad de transformar la mirada, de acceder a alternativas que no consideramos como posibilidad. 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.

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 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 quisiéramos decir.

Discursos como “todos estamos de acuerdo en que la evaluación es un instrumento de control”, o “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 fórmulas 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, mientras una profesora de primer grado dice: “yo promuevo a mis niños porque saben leer y escribir, aunque no tomen dictado”, otra profesora de la misma institución dice: “si los niños no toman dictado, es porque no saben leer y escribir bien”, y otra colega afirma: “yo los promuevo al grado siguiente aunque lean despacio”.

Lo anterior implica reconocer que hay pendiente una discusión alrededor de aquello que no es perceptible, de lo connotativo en la evaluación (por ejemplo: ¿qué es saber

leer y escribir?). Aquello que cada uno pone, para que cuando se procure llegar a elementos “concretos”, esa concreción no se dé, o se dé de acuerdo con condiciones que, al llegar a trabajar en el aula, resultan imposibles o, al menos, difíciles de cumplir.

Lo no perceptible no hace referencia a aquello que no vemos por causa de un descuido o de falta de tiempo, sino a aquello que nos hace creer 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 hemos colocado en su cuaderno, puede transformarse la acción en el aula; o que hace falta una “sensibilización” para que las personas afronten una situación problemática; o que somos conductistas, constructivistas, etc., de acuerdo con lo que se considera de moda.

La idea va más allá: poder mirarse, tomar distancia, saber qué elementos forman nuestro actuar, las concepciones con las cuales elaboramos el diario trabajo docente, qué cosas, tendencias, teorías se consolidaron en cada uno, que nos hacen actuar como lo hacemos, que nos permiten tomar decisiones frente a lo evaluativo, aquello que hace que evaluemos a un estudiante de determinada manera y a otro de manera distinta. Encontrar esas cosas que juegan en nosotros, con las que privilegiamos una forma de actuar y una forma de hablar, y que impiden una relación diferente con el saber, con el hacer; saber que apporto elementos para que se sigan dando discusiones circulares; que manejamos ciertas concepciones del deber-ser, del deber-hacer, del deber-conocer cuya inserción en la red de lo social no tengo clara.

3. PARADIGMAS QUE SE MATERIALIZAN

3.1 El sujeto como espectador

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.

Las metafísicas

En los enunciados a propósito de los cuales hemos hecho los análisis precedentes, hay una metafísica³¹ —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”), me-

³¹ 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.

diante 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.

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 termodinámica³²; 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”).

Variantes internas de la posición frente al conocimiento

Esta concepción de conocimiento tiene unas variantes internas, 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 eva-

³² 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).

luación 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 pregunta;

- 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, $X=4$, #O#→FN+FV³³);
- 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.

³³ Esta última es la “fórmula” de la oración en la lingüística generativa transformacional.

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 [Zuleta, 152] (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 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 interpretado por, esa posición.

Hacer el currículo y evaluar

En tal contexto, determinar el currículo, o mejor, hacer los planes de estudio³⁴, 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 tiem-

³⁴ Para la educación básica colombiana, por ejemplo, la Ley General de Educación 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 [...]” [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” [art. 78].

po 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 convoque una serie de complejidades y complicaciones que ocupan a todos los agentes educativos; 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 otra³⁵). En terminología todavía más especializada, hacerlo mediante instrumentos “estandarizados”. En otras palabras, evaluar *independientemente del sujeto*. Vemos cómo una evaluación a prueba de sujeto

³⁵ 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 PEI. 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?

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 matemáticas, cuya posesión de un objeto abstracto formal aparentemente la hace incontrovertible, por lo menos para este paradigma (cf. 1.6).

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 en alguna circunstancia las innovaciones educativas van contra los logros de los estudiantes —esta joya es una de las tantas “verdades” encontradas por el SINECE en Colombia—; o que Pedrito sacó “4” o sacó “1”; si se hacen afirmaciones como éstas, hay dos alternativas: o eso es así, 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.

Variantes internas de la posición frente a la interrelación

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.

En este formato general que para la evaluación implica la asunción de este paradigma del sujeto como observador, se inscriben unas formas particulares de llevar a cabo esa acción, dependiendo de cómo se ve el aprendizaje y de qué funciones asignamos a maestro y a alumno en su génesis³⁶. Por ello, no se considera que los cuatro modelos que se verán a continuación funcionen *efectivamente* ni *separadamente*. Se sugiere, más bien, que articulados en diferentes intensidades, son formas de concebir la educación que, por supuesto, inciden en las modalidades que ésta adquiere, pues

³⁶ En esta reflexión, se usa el modelo semántico-comunicativo de Luis Ángel Baena [6].

los sujetos y sus concepciones son parte de lo que determina la naturaleza del evento educativo.

- Según un primer modelo, el sujeto se forma a sí mismo, 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. En términos del análisis de los eventos, el alumno forma al alumno; funciona, entonces, como agente y como paciente de su formación. La comunicación humana podría integrarse como un factor más que interviene en algún momento durante la experiencia, pero no tendría en ella un papel fundamental. Es el caso de una posición asumida en la *Misión de ciencia, educación y desarrollo*, según la cual el niño viene *predispuesto por la naturaleza* y la intención de la educación no sería forzarlo, sino *crearle las condiciones favorables* para un desarrollo natural. El peso está dado al dispositivo congénito del niño; el acierto educativo sería no dejar perder la predisposición.

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 —nada tiene que aportar otro si el sujeto se forma a sí mismo—, 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 no es que deba evaluarse a sí mismo³⁷, sino que indefectiblemente lo hace; cualquier evaluación externa sirve para establecer el estado de desarrollo del otro (diagnóstico), pero no se le ofrece al otro como evaluación de su proceso, pues resulta incomprensible e inaplicable para mejorar proceso alguno cuando no responde a dicho estado, o pre-

³⁷ Así, como deber-ser, aparecerá en otro modelo.

supone una necesidad de verificar el estado de desarrollo, es decir, un estado meta-cognitivo muy complejo.

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).

- 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 hombre de mañana”³⁸). Por esto no es casual que la etimología de la palabra *alumno* sea “no iluminado”, que la de *educar* sea “guiar”, que la de maestro sea “está más alto”. Parece como si los diversos niveles educativos hubieran defendido milenariamente la idea de que el “objeto” de su trabajo fueran personas “carentes de luz”. Esta metáfora es antiquísima y está presente en muchas culturas. Así, 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, basada en una palabra verdadera, justa, bella, que implica que el alumno haga lo que le digan (pero no necesariamente porque entienda), respuesta indicativa de que el objeto está siendo transformado conforme a las intenciones del agente. 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).

El alumno no existe como un otro; es el objeto que resultará modificado. Este modelo de heteroestructuración, estaría cerca de lo que Habermas denomina *acción instrumental*; de ahí que tenga sentido una frase como: “La disciplina tiembla el espíritu”, en la que el espíritu del sujeto resulta templado por la acción del otro, él mismo no hace nada (los “contenidos”, por ejemplo, serían secundarios).

³⁸ Parece ser que el neoliberalismo está haciendo las gestiones para que comencemos a decir: “castiga al niño de hoy para no tener que educar al hombre de mañana”, o “para no tener que invertir en la educación del hombre de mañana”.

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. El que sabe y forma al otro (o alguien que esté a su altura) 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”).

- 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. Sin embargo, este código no aparece completamente como parte constitutiva del evento, en la medida en que supuestamente habría una transparencia [Sercovich, 133] del lenguaje hacia las cosas, compartida por los hablantes. 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 re-

cordar la reacción de los profesores cuando se habla de una evaluación a los docentes por parte de los estudiantes; inmediatamente preguntamos: “¿y es que acaso ellos tienen criterios para evaluarnos?”. 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 prerrequisito 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 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 “distráido”, 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. Sin embargo, esto no es inconciliable con formas matizadas de la heteroevaluación: “autoevalúate de manera justa”; es decir, como lo haría otro.

De ahí que parezca lo más lógico preguntar por qué la gente no estudia, sin 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 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 aprendiz 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 del 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 (cf. 1.9): lo primero que aprenden los estudiantes es si al profesor hay que hablarle bastante, guardarle silencio, hacerle preguntas, sentarse adelante, etc., para mantenerlo contento. En esta línea de análisis, 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, del que ya hemos hablado. Y esto no sólo se cumple para el caso de buscar 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 (esto lo veíamos a propósito del *Programa nacional de incentivos*). La evaluación valida la supuesta transmisión, crea características de la educación, pero no produce nada de lo que la justifica explícitamente. En el aparte Premios, castigos y pragmática de la evaluación vimos una comprobación por otro camino: a la evaluación se le ha respondido sistemáticamente con la trampa.

- Para el Cuarto modelo, la educación podría ser pensada como una “transacción” [Baena, 8], 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.

Más que de lo verdadero, lo justo o lo bello, el “objeto” de la transacción está en relación con la construcción que el maestro haya podido hacer a propósito de ciertas formas de significación que, bajo determinadas circunstancias, han llegado a considerarse como tales. El instrumento con el que se realizan ambas acciones es la capacidad para construir significación, distinta en cada hablante, dado que está determinada 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. Y la autoevaluación sería un insumo de la co-evaluación.

De forma desigual, los cuatro modelos enunciados 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 evaluación?); 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.

3.2 El mundo como producción cultural

¿Otra metafísica?

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 sí³⁹ (se trata, entonces, de una materialidad distinta a la reconocible en el paradigma anterior).

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

³⁹ 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.

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 distinto⁴⁰; y no sólo eso, el telescopio contribuyó a hacer infinito el tamaño estimado del universo⁴¹, 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? [Sábato, 130:18].

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 misma⁴². 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

⁴⁰ “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, 130:18].

⁴¹ 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 [Koyré, Alexandre. *Del mundo cerrado al universo infinito*. México: Siglo XXI, 1979: 36-37].

⁴² ¿“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, 28:116].

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?

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 Borges⁴³).

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 porme-

⁴³ «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» [Borges, 15:439].

norizada que la inquisición creó no invitó a multiplicar las perversiones? [Foucault, 63].

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 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 existencia⁴⁴. 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?

En qué queda la evaluación objetiva

a. Por la experiencia que hemos tenido con las evaluaciones masivas en el país, podemos decir que los llamados “expertos” han establecido los objetos de evaluación con criterios cambiantes y muchas veces contrapuestos, en la medida en que se definen frente a teorías que tienen esas propiedades y que no son validables bajo diver-

⁴⁴ «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 porqué que, más allá, haya realidad y apariencia» (Lacan, 89:248-249).

sas posiciones epistemológicas. O sea, se han promovido “verdades” independientes de las condiciones sociales en que se producen.

Si consideramos que nuestras prácticas convierten la experiencia humana del mundo en significación [Baena, 7], la definición del objeto de evaluación no es tan obvia, pues el uso del lenguaje, más allá de lo reconocido como “real”, promueve a la existencia lo predecible, lo posible, lo realizable, lo inferible, lo expresable, lo declarable, lo bello, etc. [Baena, 5].

El conocimiento aparece como medible cuando se lo concibe como una representación, depositable en un lugar, acumulable, terminado [Ibáñez, 73]. Pero, el conocimiento puede no concebirse bajo la fórmula aristotélica de “adecuación del intelecto a la realidad”, sino como realización de lo real [Bachelard, 3], como producción de “gramáticas” específicas. Si el conocimiento se considera válido por los procesos históricos de la disciplina y por sus condiciones sociales de posibilidad, la producción de aquello reconocido como conocimiento es humana, y las comunidades que se dedican a ello actúan con los mismos principios sociales de otro tipo de asociaciones [Elkana, 52]. Así, los comportamientos considerados como “subjetivos” son principios que impulsan el desarrollo de estas disciplinas [Foucault, 62:28], funciones intrínsecas del espíritu científico [Bachelard, 4]. Es decir, la validez es relativa, cambiante, no le conquista todos los espacios a la incertidumbre; estas características son sociales, no son saberes exclusivos de “expertos” (aunque la dinámica cultural los haga existir y aparecer en posición privilegiada).

Ahora bien, si el conocimiento es concebido como una condición de la acción, como enmarcado en paradigmas sociales que determinan aquello que puede ser problematizado y aquello que no, como una interacción entre hipótesis propias e hipótesis del medio social; si se lo relaciona con los intereses sociales; si los procesos del sujeto se conciben como contradictorios, transformables, con componentes no cognitivos, con niveles de aplicación no complementarios, determinados por los contextos de aplicación, etc... entonces, el objeto a evaluar tiene que ver con los criterios con los que las distintas culturas (y las disciplinas, en particular) delimitan lo que es conocimiento; y tiene que ver con la construcción cultural de los distintos tipos de saber.

El conocimiento puede ser aludido en una prueba, pero no necesariamente aprehendido, pues contestar un examen como lo espera el evaluador no implica saber un tema o dominar una disciplina [Lobrot, citado por Díaz Barriga, 46].

Cuando un sistema educativo realiza una “medición” y encuentra, por ejemplo, que «sólo el 5% de los estudiantes es capaz de descubrir la intención del texto» [MEN,

94:12], no sólo parece detectar un déficit efectivamente existente, sino que obliga a muchas personas a proceder con ese como un dato real.

Si, en lugar de eso, con los mismos instrumentos, se leen los resultados de manera que pueda preguntarse «¿por qué el sistema educativo no ha sido capaz de llevar al 95% de los estudiantes a descubrir la intención del texto?», parece quedar interrogado el sistema educativo mismo; pero entonces no tendría sentido hacer la evaluación, pues se asume el papel del que no sabe y evalúa (en cuyo caso interpretaría de la primera forma), o se hace el que sí sabe y entonces encuentra que, en lugar de andar haciendo evaluaciones masivas, debería hacer lo suficiente para lograr lo que se había propuesto, que tiene sus propios niveles de valoración, sin esperar al grado de incertidumbre que implica señalar la dificultad de juzgar la infinidad de procesos involucrados y, en consecuencia, la necesidad de recurrir a soluciones rápidas.

Y, si en lugar de esas dos lecturas, hubiera la posibilidad de preguntar, para el caso en mención, por qué se considera el descubrimiento de la intención de los textos como algo deseable; si ocultar las intenciones no es acaso una de las estrategias comunicativas; y si la vida escolar está orientada al descubrimiento de intenciones de los enunciados en todos los contextos (o si esa pretensión resulta inaplicable cuando implica cuestionar ciertos niveles jerárquicos)... entonces en ese caso ya resulta claro que no hay objeto por aprehender, sino una disputa en la que muchas teorías pueden reñir por hacer existir objetos con mayores o menores complejidades, con mayores o menores vínculos, con mayores o menores compromisos éticos; algo que no tiene fin. Y si, a pesar de todo, se persiste en gastarse los recursos en evaluaciones masivas, esta última posición no podría afirmar más que: desde una perspectiva, que en este momento podemos explicitar de la siguiente manera... que tiene tales y cuales conflictos con tales otras teorías en la definición de su objeto abstracto-formal, hemos construido un instrumento en cuyo proceso no sabemos qué otras voces se han colado, y con arreglo a una manera dada, pero en el entendido de que hay otras, de entender e interpretar los resultados, parece verse lo siguiente... que no es más que una forma de tomar en las manos algo para decir que está múltiplemente determinado y que el intento constituye una aproximación a algunas de esas determinaciones, mientras muchas de las otras ni siquiera sabemos que existen.

b. En relación con la población, podemos decir, de un lado, que el estudiante es comportamiento observable, si se asume la perspectiva de que la ciencia “ve” la realidad como es y sólo investiga lo “observable” [Federici et al., 56]. No así cuando concebimos que el comportamiento es una entidad abstracta, que forma parte de una construcción teórica, pues el investigador “recorta” la acción de los sujetos por donde su interés, su experiencia y su conocimiento le permiten [Campos et al., 29:598].

Y, de otro lado, podemos decir que la población no es homogénea: porque los temas no se “reciben” por igual, pues las prácticas sociales han generado formas distintas de aprehender la experiencia humana (Bernstein [12] los llama “códigos”⁴⁵). Porque entendemos en función de hipótesis sobre el funcionamiento del mundo, y no hay forma de que los ámbitos de aplicación de esas hipótesis, coincidan⁴⁶. Porque la única homogeneidad de la población es la que se produce mediante la identificación con otros en grupos, lo cual reduce la capacidad crítica del sujeto y fortalece la agresión contra la diferencia [Freud, 66], mientras que el sujeto no se deja coercer y la heterogeneidad aparece a través de lo que llamamos “mala conducta”, “desinterés”, “problemas del aprendizaje”. Y porque, en lugar de estar referida a un código común, la “comprensión” enfrenta las competencias de los interlocutores, que se producen gracias a lo que cada uno es y a lo que cada uno hace, condiciones diferentes para cada uno.

La búsqueda de homogeneidad, justificada en la pretensión de evaluar objetivamente, se justifica más bien políticamente, pues presupone —hace existir— un tipo de sujeto que permita el funcionamiento social.

c. En relación con el instrumento, habría que decir que las “verdades” matemáticas, que parecerían garantizar su científicidad, no se refieren necesariamente a “realidades exteriores” al razonamiento mismo, sino que son un acuerdo previo, un juego sistemático con ciertas normas [Bourdieu et al., 16]⁴⁷. En lugar de haber una aproximación entre matemáticas y realidad, parece haber una relación de incertidumbre: mientras más se aproxime a la realidad, la geometría se hace más inexacta, y mientras más exacta es, más se aleja de la realidad (Einstein).

Que las evaluaciones masivas se validen en aplicaciones experimentales con poblaciones reales, no impide que la “realidad” de esa población sea promovida a la existencia por los instrumentos mismos [Desrosières, 43] (es lo que hemos dicho en relación con los exámenes de Estado).

⁴⁵ El código es definido por Bernstein [11:91] como «principio regulativo, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de realización y contextos evocadores».

⁴⁶ Si son parecidas, como dice Carretero [30], recobra importancia el tipo de apego a ellas, el cual es individual.

⁴⁷ Esto tiene que ver con el efecto de “realidad” producido por la perspectiva y que es situado por Fox Keller [1994] como metáfora de la ciencia moderna.

De lo anterior se desprende la necesidad de subordinar los instrumentos de evaluación a la reflexión social, pues los problemas que les subyacen son fundamentalmente de esa naturaleza, no solamente técnicos; los modelos estadísticos han sido lo que le da sentido al proceso (por ejemplo, ocultándose).

Antes de concluir

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 constituídos 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 autorrepresentación; que aprendemos para no tener que aprender más [Bruner, 20:110]; que nadie está obligado al saber académico; que nadie está constituído 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?

Quien entiende las cosas así, hace prevalecer la norma de mayor jerarquía (al contrario de la secuencia que se enunciaba más atrás): 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.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La evaluación puede ser entendida como un acto que oscila entre la condescendencia y la resistencia a que otro nos enjuicie con criterios determinados por el tejido social y, en consecuencia, existentes de alguna manera por nuestra colaboración. En ese sentido, también puede ser entendida como un acto que oscila entre la condescendencia y la resistencia a enjuiciar a otro con criterios que están cruzados por el tejido social y, en consecuencia, el otro colabora en hacer existir de alguna manera.

Así, todo acto de autoevaluación es un acto de mirada desde el otro, pues no podemos extraernos de la interestructuración que indefectiblemente tiene lugar por ser seres sociales en el lenguaje; donde la autoevaluación es una heteroevaluación autodiligenciada. Y quien ejerce un acto de heteroevaluación, necesariamente realiza una mirada sobre sí mismo, pues su acto revela la forma particular como se inserta en la constelación social; donde la heteroevaluación es una autoevaluación heterodiligenciada.

Cualquier acto evaluativo forma parte de la interestructuración (o sea, sólo hay interevaluación), pero puede aparecer como un juicio de alguien, e incluso como un juicio objetivo, gracias a las formas de complicidad-poder entre sus comprometidos.

Bibliografía

1. AGUILAR, Virginia. «El examen como instrumento de control social». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
2. 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.
3. BACHELARD, Gaston. *Epistemología* (textos escogidos por Dominique Lecourt). Barcelona: Anagrama, 1971.
4. _____. *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI, 1979.
5. BAENA, Luis A. «Actos de significación». En: *Revista Lenguaje* No. 19-20. Cali: Univalle, Noviembre de 1992.
6. _____. «Lingüística y significación». En: *Revista Lenguaje* No. 6. Cali: Univalle, 1976.
7. _____. «Lingüística y significación». En: *Revista Lenguaje* No. 17. Cali: Univalle, Diciembre de 1989.
8. _____. «Transacciones». En: *Revista Lenguaje* No. 16. Cali: Univalle, Diciembre de 1989.
9. BENEDITO, Gloria. «El problema de la medida en psicología». En: *Psicología: ideología y ciencia*. México, Siglo XXI, 1975.
10. BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1968,
11. BERNSTEIN, Basil. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot, 1990.
12. _____. «La educación no puede suplir las fallas de la sociedad». En: *Lenguaje y sociedad* (varios autores). Cali: Univalle, 1983.
13. _____. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata/Paideia, 1994.

14. 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.
15. BORGES, Jorge Luis. «Tlön, Uqbar, Orbis Tertius». En: *Ficciones*. Obras Completas. Buenos Aires: Emecé, 1974.
16. BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; y PASSERON, Jean-Claude. *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI, 1994.
17. 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.
18. BRIM, Orville. «Actitudes frente a los test de inteligencia». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
19. BRUNER, Jerome. *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós, 1987.
20. _____. «Aprendizaje y pensamiento». En: (Varios Autores) *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
21. BUSTAMANTE, Guillermo. «Criterios contrastados sobre Proyecto Educativo Institucional». En: *Revista Pretextos pedagógicos*, No. 2. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, Mayo de 1995.
22. _____. «Editorial». En: *Revista Pedagogía y saberes* N° 8 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.
23. _____. «Evaluación por procesos: ¿donde la evaluación pierde su nombre?». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
24. _____. «¿Es posible evaluar "objetivamente"?». En: *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?*. Bogotá: Magisterio, 1996.
25. _____. «Lingüística y educación». En: *Revista Lenguaje* No. 16. Cali: Univalle, Diciembre de 1989.
26. _____ y JURADO, Fabio. «Reflexiones sobre la evaluación, a propósito del lenguaje en la escuela». En: *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?*. Bogotá: Magisterio, 1996.
27. CABALLERO, Piedad. «La evaluación escolar». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

28. CALVINO, Italo. *Palomar*. Madrid: Alianza, 1985.
29. 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).
30. CARRETERO, Mario. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires; Aique, 1994.
31. CARRILLO, Iberia. «Hacia nuevos enfoques en evaluación educativa». En: Revista *Opciones pedagógicas* N°4. Bogotá: Universidad Distrital, 1990.
32. _____. «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.
33. 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.
34. 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.
35. CAWELTI, Gordon. «Prueba nacional de competencia: una solución falsa». En: *Educación y escuela...* (Latapí, 1991, citado).
36. 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.
37. CHAPARRO, Gladys. «La enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela primaria colombiana, durante la primera mitad del siglo XX». Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, avance de investigación, 1996.
38. CHARRIA, María Elvira (coord.). «Estudio sobre la evaluación del aprendizaje del lenguaje» (Documento de trabajo). Bogotá: MEN, Noviembre de 1990.
39. 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).
40. COSTA, Marta Elena. «Aportes de las ciencias del lenguaje para la consideración de la calidad en educación y su evaluación». En: *Revista Iberoamericana de Educa-*

- ción* N°10. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, Enero-Abril de 1996.
41. DELEUZE, Gilles Y GUATTARI, Felix. *Rizoma*. Bogotá: Oveja Negra, 1977.
 42. DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. *Plan de apertura educativa*. Bogotá, 1991.
 43. DESROSIÈRES, Alain. «¿Cómo fabricar cosas que se sostienen entre sí? Las ciencias sociales, la estadística y el Estado». En: *Archipiélago* No 20. Barcelona, 1995.
 44. DÍAZ, Mario. «Aproximaciones al campo intelectual de la educación». En: *Revista Universidad del Valle*, No. 4. Cali: Univalle, Abril de 1993.
 45. _____. «¿Es posible evaluar objetivamente? Una aproximación crítica». En: *Evaluación escolar: ¿resultados o procesos?*. Bogotá: Magisterio, 1996.
 46. DÍAZ BARRIGA, Ángel. «Una polémica en relación al examen». En: *Revista Iberoamericana de educación* No. 5. Madrid, 1994.
 47. _____. «Problemas y retos del campo de la evaluación educativa». En: *Revista Evaluación y cultura* N°1. Bogotá: Universidad Distrital, Abril-Junio de 1993.
 48. 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.
 49. EBEL, Robert. «La argumentación a favor de la prueba de competencia mínima». En: *Educación y escuela...* (Latapí, 1991, citado).
 50. _____. «Las calificaciones escolares. Su cuestionamiento». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
 51. _____. «La evaluación y el maestro». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
 52. 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.
 53. 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.
 54. ESTÉVEZ, Cayetano. *Evaluación integral por procesos*. Bogotá: Magisterio, 1996.

55. FACUNDO, Ángel y Rojas, Carlos. *La calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla*. Bogotá: FES, 1990.
56. 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.
57. _____. «Lenguaje, voluntad del saber y calidad de la educación». En: *Revista Educación y Cultura*, No.12. Bogotá: FECODE, Junio de 1987.
58. FERNÁNDEZ, Alfredo. «La evaluación del trabajo académico». En: *Revista Evaluación y cultura* N°2. Bogotá: Universidad Distrital, Julio de 1994.
59. FERNÁNDEZ, M. *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1994.
60. 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.
61. VON FOERSTER, Heinz. «Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden». En: Fried, Dora (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
62. FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1973.
63. _____. *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI, 1977.
64. _____. *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI, 1986.
65. FOX KELLER, Evelin. «La paradoja de la subjetividad científica». En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994
66. FREUD, Sigmund. «Psicología de las masas y análisis del yo». En: *Obras Completas*, Vol.18. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
67. FROEMEL, Juan Enrique. «Intentos de clasificación de los modelos evaluativos». En: *Revista Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.
68. 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.

69. 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.
70. HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1991.
71. 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.
72. HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; ROCHA, Alfredo y RODRÍGUEZ, José Gregorio. «Reconceptualización de los exámenes de Estado» (Documento de trabajo). Bogotá: ICFES s/p, 1995.
73. IBÁÑEZ, Tomás. «Ciencia, retórica de la "verdad" y relativismo». En: *Archipiélago* No 20. Barcelona, 1995.
74. ICFES. «Prácticas evaluativas en la educación básica y media. Diseño de investigación». Bogotá, ICFES, Diciembre de 1995.
75. _____. «Cruce entre la variable logro y los factores asociables correspondientes a plantel-rector, docentes y estudiantes». Bogotá: ICFES s/p, 1996.
76. _____. «Información sobre estudiantes». Formulario de factores asociados. ICFES, 1992.
77. JURADO, Fabio y BUSTAMANTE, Guillermo. «Evaluación polifónica y comunicación pedagógica». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
78. _____ 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.
79. _____ y _____. «Por una diversidad de textos en el aula de clase». En: Revista *Opciones pedagógicas* N°12. Bogotá: Universidad Distrital, 1994.
80. 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.
81. LACAN, Jacques. *El objeto del psicoanálisis*. Barcelona: Anagrama, 1979.

82. LAFOURCADE, Pedro. *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*. México: Trillas, 1982.
83. LATAPÍ, Pablo (Coord.). *Educación y escuela. II Aprendizaje y rendimiento*. México: SEP-Nueva Imagen, 1991.
84. LEE, Rebeca. «Evaluación iluminativa». En: Revista *Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.
85. 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.
86. LLARENA, Rocío. «Evaluación del personal académico». En: Revista *Evaluación y cultura* N°2. Bogotá: Universidad Distrital, Julio de 1994.
87. 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.
88. KOYRÉ, Alexandre. *Del mundo cerrado al universo infinito*. México: Siglo XXI, 1979.
89. LACAN, Jacques. *Seminario I. Los escritos técnicos de Freud*. Barcelona: Paidós, 1981.
90. MARIÑO, Germán. «Dos anotaciones sobre una evaluación realizada con el enfoque iluminativo». En: Revista *Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.
91. MARX, Carlos. *Manuscritos: economía y filosofía*. Madrid: Alianza, 1989.
92. MENIN, Ovide y SANJURJO, Liliana. «La evaluación del proceso de aprendizaje». En: Revista *Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.
93. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Avances de Saber*, N°1. Bogotá: MEN, Marzo de 1993.
94. _____. *Avances de Saber*, N°2. Bogotá: MEN, Abril de 1993.
95. _____. *Avances de Saber*, N°3. Bogotá: MEN, Mayo de 1993.
96. _____. *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.

97. _____. «Ciclo de foros sobre el Plan de Apertura Educativa. Tema: La evaluación de la calidad de la educación». Mimeo, 1991.
98. _____. *El salto educativo. La educación, eje del desarrollo del país*. Bogotá, MEN, 1995.
99. _____. *La escuela: el lugar predilecto de las niñas y los niños. Por una mejor educación para la Colombia que soñamos. Programa Nacional de Incentivos*. Bogotá: MEN, 1996.
100. _____. *Plan decenal de educación (1996-2005)*. Bogotá: MEN, 1996.
101. MOCKUS, Antanas; HERNÁNDEZ, Carlos Augusto; GRANÉS, José; CHARUM, Jorge; CASTRO, María Clemencia. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad colombiana de pedagogía, 1994.
102. MORENO, Enrique. *Examen de una polémica “en relación al” examen*. México: Universidad Autónoma de México, 1996.
103. 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.
104. MORIN, Edgar. «La noción de sujeto». En: *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
105. 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.
106. 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.
107. _____, CARRILLO, Ilberia 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.
108. _____. «La evaluación: instrumento de poder o acción cultural». En: Revista *Pedagogía y saberes* N° 8 (Monográfico sobre evaluación). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1996.

109. NORIEGA, Carlos Augusto. *Fraude en la elección de Pastrana Borrero*. Bogotá: Oveja Negra, 1998.
110. NOT, Louis. *La enseñanza dialogante*. Barcelona: Herder, 1992.
111. _____. *Pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1994.
112. 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.
113. 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.
114. ORDÓÑEZ, Carlos. *Administración y desarrollo de comunidades educativas*. Bogotá: Magisterio, 1995.
115. _____. «Sobre la evaluación de la calidad de la educación en Colombia». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
116. _____ 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.
117. 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.
118. PERAFÁN, Andrés. «Criterios para una evaluación epistemológica de la pedagogía». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.
119. _____. «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.
120. PÉREZ, Mauricio. «La evaluación de procesos. Herramientas de aula». En: *Procesos evaluativos y cultura escolar*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

121. 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.
122. 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.
123. RESTREPO, Bernardo y otros. «Diseño teórico del marco evaluativo». En: *Revista Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.
124. RICHARDS, Howard. *La evaluación de la acción cultural*. Santiago de Chile: CIDE, 1985.
125. 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.
126. 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.
127. _____; 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.
128. ROSAS, Gabriel et al. «Racionalización del gasto público en educación». Bogotá: Departamento Nacional de Planeación, 1996.
129. RUEDA, Mario; DELGADO, Gabriela y JACOBO, Zardel (coords.). *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*. México: CISE-UNAM, 1994.
130. SÁBATO, Ernesto. *Uno y el universo*. Buenos Aires: Sudamericana, 1984.
131. 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.
132. de SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza, 1989.
133. SERCOVICH, Armando. *El discurso, el psiquismo y el registro imaginario*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1977.

134. SIMIAND, François. «El estadístico debe saber lo que hace». En: *El oficio de sociólogo* (Bourdieu et al., 1994, citado).
135. SIMON, Fritz. «Perspectiva interior y exterior. Cómo se puede emplear el pensamiento sistemático en la vida cotidiana». En: Watzlawick, Paul y Krieg, Peter (comps.). *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa, 1995.
136. STUBBS, Michael. *Lenguaje y escuela*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1984.
137. STUFFLEBEAM y SHINKFIELD. *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós, 1989.
138. 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.
139. TEBEROSKY, Ana. *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori, 1992.
140. THORNDIKE, Robert. «Decisión educacional y evaluación». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
141. 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.
142. 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.
143. TORRES, Orlando. «Profesión docente y evaluación participativa». En: *Revista Evaluación y cultura* N°2. Bogotá: Universidad Distrital, Julio de 1994.
144. TRIADÓ, Carme y FORNS, Maria. *La evaluación del lenguaje*. Barcelona: Anthropos, 1989.
145. 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.
146. VELÁZQUEZ, Enrique. «Descripción de los cuestionarios sobre evaluación de la calidad de la educación, aplicados por el ICFES en 1992». Bogotá: ICFES s/p, 1995a.
147. _____. «El dispositivo: pruebas de Estado». Bogotá: ICFES s/p, 1995b.

148. _____. «Pragmática de los exámenes escolares masivos». Bogotá: ICFES s/p, 1995c.
149. 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.
150. WALKER, Horacio. «La evaluación iluminativa». En: *Revista Aportes* N°39. Bogotá: Dimensión Educativa, Octubre de 1993.
151. YAMAMOTO, Kaoru. «La evaluación en la enseñanza». En: *Aprendizaje escolar y evaluación*. Buenos Aires: Paidós, 1984.
152. 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.
153. _____. «Elogio de la dificultad». En: *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1994.

Normas y políticas:

- Ley 115/94.
- Decreto 1860/94.
- Resolución 2343/96.
- Constitución Política de Colombia.
- Misión de ciencia, educación y desarrollo.
- Plan de Apertura Educativa