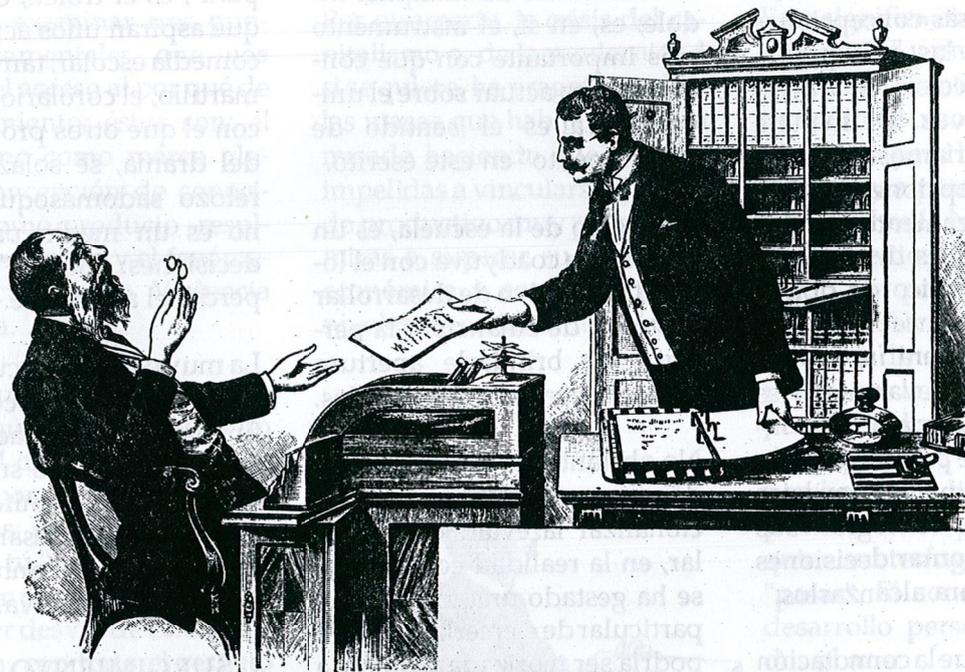




Evaluación y prácticas pedagógicas



"PONER NOTAS" LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

Luis Alfonso Parra A.
Universidad Pedagógica Nacional

Sobre la Educación, como sobre todo lo que conforma el universo simbólico que compartimos en nuestra cultura, hemos incorporado todos nosotros, en virtud de la convivencia con los estamentos educativos en un lento pero efectivo proceso socializador, un

conjunto de formulaciones que rara vez sometemos a comprobación o falsación y que conocemos con el nombre de creencias. Estas, concientes o no, determinan nuestra conducta y nuestra forma de concebir lo educativo.

En este artículo, mencionaré

una parte del conjunto total de creencias sobre la educación en torno al asunto concreto de la **Evaluación Escolar**, configurada culturalmente como un procedimiento para asignar unos valores numéricos al trabajo realizado por los estudiantes dentro del salón de clase, y plantearé algunos factores

que, a mi juicio, han gestado esta óptica sobre la evaluación.

Existen diversas concepciones evaluativas a las que, probablemente el lector haya accedido alguna vez. De manera sintética podríamos plantear que tales concepciones tienden, al menos teóricamente y a pesar de las diferencias de contexto social y académico de donde provienen, a concebir la evaluación de manera *instrumental*. Es decir, la evaluación es algo que "sirve para". Un instrumento que permite a quien lo aplica examinar qué tan lejos se encuentra de lograr sus propósitos y tomar decisiones pertinentes para alcanzarlos.

Cabe aclarar que la connotación de la palabra "instrumento" que aquí se toma nada tiene que ver con la usada en metodología de la investigación ni con los postulados sobre evaluación que devienen de la tecnología educativa.

La que se plantea aquí puede ser ejemplificada con el simple acto de tomar el bus: al leer los avisos de la ruta nos estamos sirviendo de la evaluación para decidir cuál tomaremos; al detenerlo, echaremos un rápido vistazo a las sillas y si hay vacías decidiremos si nos subimos o no; una vez montados optaremos, gracias a la evaluación, por sentarnos en la fila izquierda o derecha, o si nos ubicamos en la ventanilla o en el pasillo. En una palabra, la evaluación

es una capacidad cognitiva que nos sirve como medio para alcanzar fines de cualquier índole; es, en sí, el instrumento más importante con que contamos para actuar sobre el universo. Tal es el sentido de "instrumento" en este escrito.

En el caso de la escuela, es un medio que coadyuva con el logro del objetivo de desarrollar al sujeto, de emancipar la persona, de brindarle apertura para que use sus posibilidades.

No obstante los esfuerzos académicos para definir y operacionalizar la evaluación escolar, en la realidad colombiana se ha gestado una forma muy particular de ejercerla, que bien podría ser teorizada y ubicada bajo la clase de *enfoques finalistas* para confrontarla académicamente con la concepción evaluativa instrumental.

En el terreno práctico, pues, ha surgido una concepción finalista de la evaluación que no trasciende el acto mismo de evaluar; es decir, la evaluación es un fin en sí misma y nada más. En el caso de nuestro país, podríamos verlo en los varios niveles educativos formales más o menos así: sacar "A", entrar al colegio, sacar "5", pasar a secundaria, lograr un "10", obtener el diploma, pasar a la "U", obtener el diploma profesional y afirmar "Soy... cualquier profesión introyectada al Yo del aprendiz-".

Como se puede inferir, la evaluación así concebida no "sirve para"; es el trofeo, el Oscar al que aspiran unos actores de la comedia escolar; también es un martillo, el corolario del poder con el que otros protagonistas del drama, se solazan en un retozo sadomasoquista, pero no es un medio para tomar decisiones: Sacó "1" y punto, perdió el año y sale.

La muy elevada frecuencia con que se presenta la concepción finalista de la evaluación obliga a pensar en cómo surgió para entender sus manifestaciones y facilitar así, su desarticulación en provecho del anhelado fin: la calidad educativa.

1. SURGIMIENTO

Son múltiples los factores que han dado origen a la concepción finalista de la evaluación;





sería iluso pretender siquiera enunciarlos todos y mucho menos comprenderlos. Pero sí podemos examinar tres puntos fundamentales que nos facilitan el acceso al por qué de su surgimiento; éstos son: el capitalismo como marco global, la concepción de conocimiento como producto -resultado del anterior- y el fenómeno conocido como Violencia Simbólica.

El finalismo evaluativo se presenta, y quizá provenga en un alto nivel de allí, en forma de relación comercial: Yo te doy, tú me das; yo "pago" tu benevolencia, tú "cobras" mis sacrificios... Un parafraseo de Freire. Cualquier desvío de esta interpretación, con todo el respeto que el término inspira, es anatematizado. El capitalismo ha influido al menos de dos maneras sobre nuestra cultura para gestar el finalismo evaluativo.

La primera es la prédica de la necesidad del uso económico y racional del tiempo. Es conocido cómo la visión moderna del tiempo se opuso a la óptima medieval y antigua, pregonando la importancia de no desperdiciarlo para lograr niveles de desarrollo altos (desarrollo a la manera occidental, dirían unos; acumulación y reproducción de capital, dirían otros) en la mayor brevedad posible. Este aspecto se manifiesta en la exigencia de dominio de saberes

cada vez más abstractos para sujetos cada vez más jóvenes.

Por otra parte, la crisis del capitalismo o, de la modernidad si se quiere, ha pragmatizado a las masas que habitan nuestro mundo haciendo que se vean impelidas a vincularse al mundo productivo muy pronto con miras a superar su condición económica y asegurar ciertos niveles de calidad de vida. La



tan nombrada movilidad social, sólo que por la mera subsistencia.

Por lo tanto, la escuela es el espacio donde se busca el remedio a una enfermedad: el título de acreditación de sujeto apto para desempeñarse, para sobrevivir.

Este par de aspectos del capi-

talismo ha generado la creencia de que al colegio se va a aprobar; cueste lo que cueste. Esto significa obtener entre un mínimo "6" y un excelente "10" para poder continuar. Está autorizado el uso de cualquier estrategia para lograr el cometido, muy a pesar del discurso moral sobre la No justificación de los medios por los fines, voceado por padres, maestros y alumnos. El maestro puede cobrar -en dinero o en especie- por subir la nota y evitar la pérdida del año; el padre puede explayarse en dádivas a nombre de su hijo y el alumno puede hacer copia o usar cualquier subterfugio con tal de "pasar". El conocimiento y el desarrollo personal son dejados al azar.

Muy relacionado con el capitalismo, se encuentra la concepción del conocimiento como producto, lo cual hace que la escuela y, particularmente el maestro, sea una especie de centro de abastecimiento que ofrece sus productos debidamente procesados para ser consumidos rápida y efectivamente; el maestro vende y luego cobra también. Esta percepción se ha arraigado profundamente en nuestra cultura, generando la creencia de que el conocimiento es un abarrote que puede ser almacenado en una bodega llamada memoria, luego de asistir donde el que "sabe" para que nos cuente los últimos descubrimientos y

nosotros los archivemos. La evaluación, entonces, adquiere el carácter de inventario que se realiza periódicamente para determinar las ganancias o pérdidas de aprendizaje: el alumno sabe o no sabe.

El tercer punto, también desprendido del mismo contexto capitalista, que nos permite entender el surgimiento de la cultura evaluativa finalista es el de la Violencia Simbólica. Vemos aquí la universalización a través de los Imperios, de lo que Althusser llamó Aparatos Ideológicos del Estado. El dominio de todos los campos del conocimiento, incluida la Educación, ha sido patrimonio de los países que detentan el poder y que, en una actitud nada altruista y humanitaria -como pareciera-, donan becas de estudio para los países "periféricos", difunden la literatura científica y tecnológica con los "últimos avances" y prestan asistencia a los "pobres" del mundo, con el objeto de "señalar" cuál es el camino a seguir para alcanzar el nivel que ellos han logrado.

La adopción acrítica de concepciones cuyo espacio de producción no corresponde con nuestra realidad ha generado una actitud en los educadores de "técnicos" que "aplican saberes" sin el esfuerzo de la conceptualización. En consecuencia se aplican pruebas sin saber para qué ni por qué se hace, sin

considerar si son o no pertinentes dentro de las condiciones de la comunidad, medio geográfico o forma de interrelación dentro del salón de clases.

Los aspectos hasta aquí mencionados son determinantes en la construcción de concepciones finalistas sobre la evaluación que se manifiestan en las personas en forma de creencias. Estas son las que ahora veremos.

2. MANIFESTACIONES

El finalismo evaluativo se presenta en toda la estructura educativa del país, en todos sus niveles y en todos los miembros de la comunidad educativa. Se manifiesta en las creencias sobre evaluación que se difunden en el ambiente escolar. Miremos algunas:

- La evaluación escolar está conformada por el conjunto de pruebas, tests, exámenes y registros que el maestro hace de la labor académica de los estudiantes.
- La evaluación consiste en asignar un valor numérico o literal al trabajo de los estudiantes de acuerdo con el criterio del maestro.
- Todos los trabajos que realizan los estudiantes deben ser valorados.



- La labor del estudiante apunta a satisfacer la necesidad de obtener un valor suficiente para ser calificados de buenos o al menos de aprobados.
- Existen ciertos períodos para aplicar las evaluaciones.
- Si en la institución no se hacen estas "evaluaciones", no están respondiendo por los estudiantes.
- La evaluación es meramente académica.
- Las evaluaciones se preparan en el período previo a su aplicación, es decir, no forman parte del proceso de planeamiento inicial.
- La evaluación mide cuántos



conocimientos ha adquirido el estudiante.

- La valoración final es el resultado de computar los valores parciales obtenidos durante las pruebas de cada período evaluativo.
- El maestro sólo debe evaluar lo que le corresponde dictar, es decir, no puede "entrometerse" en otras áreas.
- Una vez obtenida una valoración, no hay nada que hacer con ella, más que prepararse para la siguiente y "recuperar".
- Quien termina sus estudios con éxito, es decir, sin haber perdido un año, tiene el "honor" de ser calificado de buen estudiante.
- Las evaluaciones sólo deben abarcar las temáticas del período que las precede con excepción del examen semestral o anual que cubre únicamente lo que su nombre indica.
- Es posible que una colaboración que no es académica tenga injerencia sobre el resultado de una valoración de este carácter.
- La institución debe preocuparse sólo si el número de estudiantes con bajas valoraciones es muy alto. Mientras, no hay problema.

El listado expuesto sólo forma parte de un inmenso conjunto de creencias que muy probablemente negamos desde lo académico, pero que, en el fondo, sustenta nuestro proceder. Las relaciones complejas entre todos nosotros como sujetos de aprendizaje que somos o fuimos y los estamentos educativos y, a su vez, las de éstos con las teorías o concepciones evaluativas que tienen, reflexionadas o no, han producido sin número de postulados que se han asumido dogmáticamente, generando una cultura de la evaluación finalista.

El salón de clases, lejos de constituirse en el espacio donde tiene lugar la concentración de varios sujetos para protagonizar el acontecimiento de saber del que una vez habló el Movimiento Pedagógico, se ha convertido en un anfiteatro donde los participantes, histriotes obligados por la historia social y personal, aprenden pronto un papel para asumir, un rol que les permitirá llevarse los aplausos, después de más de once escenas, una cada año, que avalan la dedicación al trabajo en el cual, indirecta o directamente, todos los actores de la parodia han participado. Quienes sucumbieron sólo eran vagos, que no "merecían" el trofeo.

Esta es la percepción sobre lo evaluativo que la ley 115/94 y su decreto reglamentario 1860

nos invitan a revisar, pues lo que en el fondo plantean tales normas es una remoción de diversas actitudes sobre lo educativo por parte de todos los colombianos. Se trata de una transformación cultural, cambio conceptual o, para este análisis, desmonte de algunas creencias, falsándolas y reemplazándolas por los postulados que genere la reflexión de manera que iniciemos una práctica de la evaluación como instrumento.

El finalismo evaluativo está tan arraigado en nosotros que se muestra en la resistencia que ponemos a la transformación; tanto así, que llega a generar la opinión de que, con respecto a la evaluación, como a cualquier otro asunto de lo educativo, la Universidad "se encuentra en las nubes, pues no sabe cómo es la realidad". Esta



posición no permite ver en nuestra capacidad de apropiación y generación de conocimientos, una alternativa válida, práctica, apropiada y reflexiva para viabilizar la transformación de la escuela.

El camino a seguir es doble: reconocer el origen sociocultural de la creencia, es lo primero; el desmonte de la misma es lo

segundo. Esta tarea no es sencilla, pero necesaria; es el primer paso de la auto-investigación, primer peldaño del cambio. Invito a que revisemos cuáles de las creencias descritas tenemos, a que nos denunciemos otras que no se han nombrado aquí -y que sólo nosotros conocemos-, invito a contraargumentarlas todas. Así, creo, se construye el cambio.

BIBLIOGRAFIA

BEDOYA, I & M. Gómez. *Epistemología y Pedagogía*. Medellín: Ecoe, 1989.

GARCIA, C. *Producción y Transferencia de Paradigmas Teóricos en la Investigación Socio-Educativa*. Caracas: Tropikos, 1994.

HERNANDEZ, L. *Sociología de la Educación*. Bogotá: Vórtice, 1989.

MURCIA, F., J. "Investigación, Evaluación y Calidad de la Educación". En: *Revista Investigación Acción* No. 2, Bogotá, 1995.

