

LA EVALUACIÓN: ¿OBSTÁCULO O RECURSO PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA ESCUELA?¹

Sandra Sandoval Osorio, Olga M. Méndez Núñez, Juan Carlos Forero Rojas, Margarita Vargas Nieto, Gladys Jiménez Gómez*

Abstract

Evaluation processes are shown in two contexts. In the standard school context, where evaluation plays an important role to promote an economical and political way of seeing the development of our society. On the other hand, evaluation processes can be seen as an aspect of an emergent way the teachers are doing and conceiving research in the classroom.

RESUMEN

Se señala a la evaluación, por una parte como uno de los escenarios del sistema social: la Escuela, que actualmente se enmarca en un proyecto político específico y por otra parte, la evaluación en relación con prácticas educativas emergentes ligadas a un imaginario de investigación en el aula.

PRESENTACIÓN

Centrar la discusión en la situación actual de la educación en Colombia, permite reconocer la emergencia de propuestas alternativas para la enseñanza de las diferentes disciplinas, para las prácticas de formación de docentes, para la configuración de proyectos educativos institucionales y para las nuevas organizaciones de las comunidades educativas², todo ello, contribuyendo con otras formas de entender el contexto escolar. En estas alternativas se ha presentado un continuo movimiento entre las preocupaciones que el Estado define como principales en sus políticas educativas y las vivencias de una comunidad de docentes comprometida con la construcción de un proyecto cultural de país; en este sentido, se configuran escenarios, como el Simposio de

¹ Ponencia presentada en el marco del IV SIMPOSIO SOBRE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS PARA EL NIVEL BÁSICO (1998). Elaboraron la ponencia a nombre del Grupo Física y Cultura y del Proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio, RED-CEE, los profesores Sandra Sandoval Osorio, Olga M. Méndez Núñez, Juan Carlos Forero Rojas, Margarita Vargas Nieto, Gladys Jiménez Gómez Universidad Pedagógica Nacional. Santa Fe de Bogotá, D.C.

* Profesores Universidad Pedagógica Nacional. Proyecto Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio-RED-CEE, del Grupo Física y Cultura.

² Entre ellas los Consejos Académicos, JUME, JUDE, las Redes Pedagógicas, etc.

Enseñanza de las Ciencias, en donde se coloca en el centro, la posibilidad de fortalecer nuevas formas de ser escuela, maestro, comunidad.

Quiénes han sido partícipes de un encuentro común, en estos Simposios, han vivenciado la transformación de nuestras preocupaciones que han sido permeadas continuamente por nuestra experiencia de trabajo con maestros en ejercicio; es así como se recorre una ruta en que han sido materia de discusión el sentido de la enseñanza de las ciencias, la investigación educativa y la innovación escolar, que no son más que ámbitos de reflexión que se vuelven más significativos en tanto son objeto de debate y discusión de la comunidad académica, a la vez que propician un reconocimiento de los contextos escolares donde se desempeñan los docentes y mantienen viva una tensión entre expectativas individuales, escenarios locales y perspectivas colectivas.

Dicha tensión inaugura contextos de reflexión en donde las prácticas evaluativas se han convertido en una preocupación de la Escuela hoy, dejando de ser una urgencia y requerimiento de la práctica del aula y vinculándose a la necesidad de explicitar las concepciones que la orientan, los implícitos de su ejercicio, los riesgos de su aplicación desprevenida, así como los retos que le impone a quienes se comprometen con La transformación de la Escuela.

En el marco escolar, la evaluación se ha vivido como una práctica ritualista que combina sistemas de jerarquía, vigilancia y sanción, solo hasta hace muy poco empezó a ser objeto de debate y reflexión, pues aún permanece para algunos como un *a priori* de la Escuela, ¿qué maestro se atrevería a pensar una escuela sin evaluación?

Las dinámicas que se impusieron con la elaboración de Proyectos Educativos y lo que ello significó en términos de un reconocimiento de las autonomías institucionales, permitió que por un momento los maestros olvidaran el papel central que ha ejercido la evaluación como mecanismo de promoción, selección y jerarquización en la Escuela. No obstante, la *libertad* duró poco, y pronto surgieron decretos como el 2343 que aunque esté puesto en cuestión, obstaculizó la cantidad de alternativas que estaban emergiendo.

La intención de hacer balance del estado problemático en que la evaluación pone a la escuela, intenta de alguna manera, hacer explícitas las angustias de su formulación, y a la vez hacer más visibles los juegos de poder que se hacen inherentes a su ejercicio. Así mismo mostrar la importancia de mantener una tensión entre la responsabilidad individual del maestro y la reflexión colectiva frente a la práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, a continuación, se señalará la evaluación, por una parte como uno de los escenarios del sistema social: la Escuela, que actualmente se enmarca en un proyecto político específico; y por otra parte, la evaluación en relación con prácticas educativas emergentes ligadas a un imaginario de investigación en el aula.

LA EVALUACIÓN EN RELACIÓN CON EL SISTEMA SOCIAL

El modelo que impone el pensamiento económico en el mundo moderno cada vez se yergue con más auge como razón suprema que orienta y determina la actividad del hombre contemporáneo, pareciera que cada vez se está más cerca de cumplirse con los designios del capitalismo mundial; la escuela no ha estado ajena a las políticas que derivan del poder del sector económico.

Dentro de estas ideologías, los discursos de Universalización o Globalización del pensamiento están al servicio de monopolios económicos que piensan y colocan en funcionamiento mecanismos de desarrollo y producción. Conceptos como *Calidad*, *Efectividad* y *Progreso* se ponen en escena para instaurar sus ideologías en el pensamiento individual, de tal manera que se vuelvan naturales e incuestionables. ¿Qué maestro se atrevería a dudar de que hay que garantizar una educación con calidad? ¿Qué directivo docente se opondría a la efectividad de su institución? ¿Qué comunidad rechazaría una política que asegure el progreso de sus miembros?

Es así como el debate en torno a estas políticas se realiza en función de las estrategias que sirven para elevar la efectividad de los mecanismos de producción dejando de lado la comprensión crítica de los conceptos mismos de calidad, efectividad o progreso. Para cualquier individuo la calidad es una necesidad creada, todos queremos elevar nuestra calidad de vida, se vuelve extraño preguntarse por su lógica argumentativa o su intencionalidad ideológica, pues está enraizada en el sentido común. Sin embargo al respecto es importante asumir la pregunta de Michel Apple: ¿Qué sentido común está siendo producido para permitir que ciertas políticas que parecen resultar en más desigualdad, aparezcan como legítimas?³

La Escuela como institución social no ha estado exenta de la inclusión de estos discursos en sus prácticas, y es aquí donde la evaluación cobra especial auge como estrategia que mantiene atada la institución educativa al paradigma político y económico reinante.

La Escuela empieza a ser entendida y valorada bajo presupuestos como el de Calidad, que antes de reconocer su carácter cultural la vinculan a modelos productivos que no respetan el carácter cultural de la actividad que allí se despliega. No obstante, esta intromisión esta validada en los contextos internacionales bajo el diagnóstico de una supuesta falta de efectividad de la empresa educativa, cosa que no solo es problema Colombiano sino que es común a los países de América Latina.

La calidad educativa responde a un modelo productivo de la educación, que introduce en la escuela la efectividad, eficacia e impacto como metas deseables de los procesos de enseñanza —mirada que está de más anotar— está atada a imaginarios de objetividad y universalidad imposibles de contemplar en una actividad humana en la que se involucran maestros y estudiantes como es la **actividad de conocer**.

En la perspectiva de monopolización del saber, evaluación y calidad son nociones mutuamente intrincadas y atribuibles al contexto escolar, y con ello los procesos evaluativos pasan a ser valoraciones sobre el avance, entendido en términos de desarrollo y progreso, en la adquisición de conocimientos disciplinares y el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas de los estudiantes.

Este modelo evaluativo supone una teleología ligada a una variable temporal, que corresponde a una comprensión desarrollista del proceso de aprendizaje, donde el acto de conocer es valorado en dimensiones axiológicas, actitudinales, cognitivas y procedimentales de una manera fragmentaria y yuxtapuesta. Esto es tan claro, cuando se pide que los logros sean clasificados en logros cognitivos y actitudinales entre otros, en donde el estudiante queda atado a la posibilidad de que se mida su interés por las ciencias o por el arte, y esta medida sea usada como elemento de evaluación de su

³ Citado en: Giovine, Renata. A Discurso educativo neoliberal y políticas del sentido común@ Revista Propuesta Educativa No. 17.

desempeño escolar. De la misma manera al maestro se le impone la tarea de establecer indicios, rasgos, características o evidencias de los aprendizajes, conduciendo finalmente a pensar el sistema educativo como conjunto de resultados más que como procesos.

Una última reflexión en relación con las políticas educativas, es el supuesto interés de la Ley General de Educación por propiciar el desarrollo de propuestas diversas en relación con las necesidades contextuales, bajo un pretendido *reconocimiento de la diferencia*, sin embargo es bien conocido el auge que ha tenido el concepto de **calidad de la educación**, que se enuncia como uno de los factores primordiales que ataca la ley en su formulación. Habría pues que analizar ¿hasta qué punto el discurso sobre calidad de la educación respeta las diferencias contextuales y potencia el desarrollo de propuestas alternativas?

Desde nuestra manera de concebir **el conocer** tiene mayor relevancia las diversas rutas que el individuo construye en su relación con el mundo, que la evaluación que está atada a resultados establecidos de antemano ¿o acaso no es eso lo que se quiere cuando le piden a los maestros tener los indicadores de logro redactados desde el comienzo del año escolar?, negando las múltiples posibilidades de creación y construcción colectiva que se pueden dar en la escuela. Bajo nuestra perspectiva cultural de entender la actividad de la escuela, se validan los procesos de reflexión y consenso de los colectivos de manera autónoma, reconociendo los macro y micra contextos sociales en los cuales la escuela está inmersa.

Estos principios riñen con los discursos de Calidad que privilegian la homogeneización de pensamiento sacrificando la diversidad, creatividad y autonomía de los colectivos sociales y en la que tal como afirma Pablo Gentili, hacen que en la escuela: no se avance hacia una sociedad del conocimiento, sino por el contrario, a una monopolización del saber⁴.

LA EVALUACIÓN Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EMERGENTES

Ahora bien, desde la crítica a la condición ritualista de las prácticas evaluativas surge la pregunta: ¿es inherente la evaluación al proceso educativo? Pregunta que remite a una reflexión sobre el sentido de la institución escolar. Asumir tal discusión permite establecer, en principio, dos posiciones frente al sentido de la escuela que se desarrollan a continuación. La escuela como un espacio de adquisición de conocimiento y, por otra parte, la escuela como un espacio de vivencias de conocimiento.

En la primera posición, la escuela es entendida como un espacio para la formación de los individuos, principalmente en los saberes, que les permita incorporarse a unas dinámicas sociales en las que haga uso de sus conocimientos, habilidades y destrezas. En este contexto, la evaluación es importante como sistema de jerarquización y promoción de los individuos para su incorporación a la sociedad.

Sin embargo, la escuela así tipificada no puede responder a las expectativas sociales por cuanto paradójicamente ese mismo modelo constriñe tales expectativas de progreso y desarrollo, en la medida en que se hace excluyente y discriminador.

Además asignando este sentido a la escuela, las estrategias pedagógico-didácticas que se privilegian consideran que todos los individuos conocen de la misma manera, por

⁴ Citado en: Giovine, Renata. Discurso educativo neoliberal y políticas del sentido común Revista Propuesta Educativa No. 17.

tanto, deben recorrer una secuencia lineal preestablecida, la único que varía es el tiempo empleado por cada sujeto, en este contexto la evaluación es una medición del nivel alcanzado a la luz de los cánones establecidos. Las actividades de recuperación apoyan a quienes en un tiempo establecido no lograran desarrollar ciertas habilidades, afianzar procedimientos o “aprender” ciertos conceptos. No obstante, cabe la pregunta, ¿qué es lo que se recupera: el tiempo, el proceso, la actividad?

Finalmente, las reformas educativas de las últimas décadas nos han enfrentado a modificaciones en las escalas de valoración, pasamos de las notas cuantitativas, a las cualitativas en dos versiones unas con letras y la última con los indicadores de logro, sin que se trascienda la discusión a problemáticas que resultan centrales como las imágenes de conocimiento, escuela y sociedad.

La segunda posición, la escuela como espacio de vivencias de conocimiento, introduce una mirada compleja que exige romper con una aplicación inconsciente de las prácticas monopolizantes impuestas por agentes externos y que han venido reafirmando un razonamiento a todas luces unidimensional, para abrir la puerta a la pluralidad de enfoques y dimensiones subrayando y no escondiendo los conflictos que afloran entre ellas. En esta concepción, el individuo es un ser creativo y transformador y la investigación educativa juega un papel protagónico en cuanto lo que trata es de dar cuenta de unos procesos de conocimiento complejos en el que el maestro se juega unas intencionalidades, es decir, se aborda la pregunta por el ¿Cómo se conoce? Y el maestro desde su práctica aporta a las múltiples formas en que dicha actividad tiene lugar, por esto los maestros se ven abocados a variar sus estrategias, sus actividades y hasta sus concepciones.

Los procesos se hacen relevantes para este grupo de trabajo en la medida que tienen que ver con una autonomía que no permite evaluar desde unos referentes externos y homogéneos. Son las dinámicas internas de los colectivos las que validan las acciones de los mismos, de esta manera, la idea de *validación contextual* se hace contraria a la de evaluación homogénea.

Por ejemplo, concebir en la escuela el conocimiento como proceso implica que más que los conocimientos adquiridos por los estudiantes importe el ejercicio de la racionalidad, de la argumentación, del planteamiento de hipótesis y no da lugar a una evaluación que en todos los casos implica establecer maneras homogéneas para todas las circunstancias y todos los individuos. Pero además, no se pueden yuxtaponer las calificaciones sobre los indicadores de cada una de las actividades para decir que los estudiantes están construyendo conocimiento.

En esta visión de escuela, no se tiene que juzgar la forma en que cada individuo aborda las vivencias de conocimiento, pues no se conciben ganadores y perdedores en un juego de posibilidades como es la actividad de conocer, es por ello que nos preguntamos *¿si las leyes gubernamentales realmente son expresión de las ideologías que se mueven en la comunidad académica de maestros?*

Para finalizar esta intervención, la discusión que se ha dejado planteada no es más que una invitación a desarrollar una Escuela más humana, no por qué incorpore una idea abstracta de humanidad, sino porque permita la participación del hombre en su construcción y transformación, sin eludir los conflictos, las contradicciones, los encuentros, o los antagonismos, pues estos son bienvenidos en las transformaciones culturales.