

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. REFLEXIONES Y AVANCES

DOCUMENTOS **PEDAGÓGICOS**
14



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

VICERRECTORÍA
ACADÉMICA

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS 14

Bogotá, junio de 2009

Universidad Pedagógica Nacional

Rector

Oscar Armando Ibarra Russi

Vicerrectora Académica

Clara Inés Chaparro Susa

Vicerrector Administrativo y Financiero

Ricardo Wilches Rojas

Vicerrector de Gestión Universitaria

Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Decano Facultad de Bellas Artes

Carlos Hernando Dueñas Montaña

Decano Facultad de Ciencia y Tecnología

Édgar Alberto Mendoza Parada

Decano Facultad de Educación

Eduardo Enrique Delgado Polo

Decano Facultad de Educación Física

José Alfonso Martín Reyes

Decano Facultad de Humanidades

José Ignacio Correa Medina

Autores:

Eliécer Arenas Monsalve

Martha Janneth Saavedra Alemán

Gloria García Oliveros

Esperanza Vera

Diana Feliciano

Guillermo Bustamante

Juan Carlos Tafur Herrera

Carmenza Sánchez Rodríguez

Isbelena Rodríguez Sánchez

Pedro Fernando Garzón Venegas

Francisco Cajiao Restrepo

Juan Carlos Orozco Cruz

Dino Segura

Fabio Jurado

Patricia Muñoz

Norma Bernal

Hilda Celeita de Rivas

Nubia Edith Céspedes P

Víctor Espinosa

Coordinación y compilación

Marina Ortiz Legarda

Preparación editorial, diseño y diagramación

Grupo de Comunicaciones Corporativas

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá, Colombia
2009

3. **Presentación**
7. **La evaluación desde la perspectiva de los estudiantes de Música: la otra cara de la luna**
10. **Evaluación en el proyecto curricular experimental para la formación de licenciados en Química**
12. **Proyectos de investigación en aprendizaje y evaluación de las Matemáticas**
17. **Un proyecto de evaluación en el Departamento de Lenguas**
20. **Reflexiones sobre evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Educación Física**
22. **Evaluación de los aprendizajes en el Instituto Pedagógico Nacional IPN**
29. **Incidencia de las políticas de calidad en los enfoques y metodologías de evaluación**
32. **La UPN y los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior-Ecaes**
35. **Cómo vamos en la construcción de una propuesta de evaluación integral dialógica y formativa**
43. **Conferencia**
Hacia un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación
53. **Conferencia**
La evaluación como imperativo del sistema educativo
68. **Conferencia**
Evaluación y control del saber
78. **Conferencia**
Currículo y evaluación

Presentación

**Clara Inés
Chaparro Susa**
Vicerrectora
Académica

La evaluación, en general, y la evaluación de los aprendizajes, en particular, constituyen uno de los grandes asuntos que deben abordarse en el marco de la discusión sobre la pertinencia y la calidad del sistema de formación de docentes y del sistema educativo en general de nuestro país; al igual que la discusión sobre currículo que es por excelencia su contexto y razón de ser. Dentro de este campo de análisis y reflexión construido principalmente por el magisterio, es necesario replantear de manera permanente las teorías, los modelos, las concepciones y prácticas que se desarrollan cuando se hace referencia a asuntos como los siguientes: 1) la ponderación del logro de las principales metas de nuestras instituciones educativas, que en su mayoría apuntan al desarrollo de aspectos formativos y de convivencia; 2) la formación de capacidades relacionadas con lo cognitivo, lo estético, la creatividad, la imaginación, la comprensión de lectura, la solución de acertijos o la habilidad para seguir instrucciones, aspectos que quedan generalmente por fuera de las evaluaciones; 3) el nivel de los aprendizajes que los estudiantes alcanzan; 4) la variabilidad de esos aprendizajes -debida a los factores socioeconómicos y culturales que entran en juego- 5) la validez de la deserción como indicador de baja calidad de una propuesta educativa; ó 6) la relación entre el nivel de formación docente y los resultados académicos de los estudiantes, entre otros aspectos.

El tema de la *evaluación de los aprendizajes* fue propuesto por la Vicerrectoría Académica como ámbito importante de reflexión durante el año 2008. El llamado que se hizo a las diferentes unidades académicas de la universidad contempló dos aspectos principales: por una parte, lo relacionado con las concepciones y prácticas que se tienen cuando se evalúa a los estudiantes de la UPN y, por otra, los enfoques que se manejan al tomar la evaluación de los aprendizajes como uno de los componentes importantes de la formación inicial de los futuros educadores.

La convocatoria partió del reconocimiento de una permanente reflexión sobre la evaluación, sus concepciones y manifestaciones, en los procesos de formación de las nuevas generaciones de docentes, reflexión que se ha venido desarrollando en cada uno de los programas tanto de pregrado como de posgrado de la Universidad, muchos de los cuales adelantan de manera sistemática y rigurosa, investigaciones sobre evaluación de los aprendizajes, que han sido base de cambios significativos para los actuales programas curriculares.

En este sentido recordemos el gran debate suscitado, hace menos de una década en la Universidad, a propósito del cambio en los procesos de evaluación de los aprendizajes, basado en la perspectiva de la evaluación por logros, y cómo los grupos de investigación y los maestros adscritos a diferentes programas de formación de do-

centes produjeron reflexiones y debates significativos. Con esta iniciativa se propició que los docentes de la UPN discutieran el significado de la evaluación y pusieran a prueba nuevas estrategias en este campo.

Sin lugar a dudas promover en la Universidad Pedagógica alternativas que pretendan modificar los sistemas tradicionales de evaluación es una iniciativa riesgosa y altamente tensionante, no sólo para los estudiantes que están acostumbrados a los protocolos clásicos de la evaluación, sus exámenes y notas, sino para los maestros que sienten, por un lado, una intromisión en los métodos pedagógicos y didácticos con los que desarrollan su actividad docente, es decir, una violación a su autonomía y a su libertad de clase y, por otro, una pérdida de poder. En los términos de uno de los investigadores que acompañó el ciclo de conferencias sobre este tema: “Por lo menos en una primera aproximación podríamos decir que quien evalúa posee el poder; en este sentido, para todos es claro que la posibilidad de administrar las calificaciones es una fuente de poder del maestro, que es utilizada para muchas cosas, desde lograr silencio para dictar la clase y mantener una posición sumisa y obediente ante los temas vistos, hasta conseguir que se elaboren las tareas que se imponen o se dé cuenta de la capacidad de memorización de los estudiantes. Cuando las pruebas son del Estado, hay un desplazamiento en los centros del poder; cuando son internacionales, las cosas varían, pero la existencia del poder se mantiene.”

El ejercicio de las prácticas de evaluación cualitativa-cuantitativa que se propuso, duró solo unos cuantos años; no alcanzó a ser investigado profundamente y sólo arrojó en nuestra universidad, una gran conclusión: no es posible una formación de los docentes bajo modelos de evaluación que no comprometan las calificaciones cuantitativas. Muchos maestros de la Universidad abogaban por la abolición del sistema de evaluación por logros. Eso de llevar portafolios e historias académicas de cada uno de los estudiantes era muy complejo y más el hecho de que los estudiantes pasaran de un semestre a otro debiendo logros (la clasificación de la promoción en excelente, bueno, aceptable, nota pendiente, reprobado y pérdida por inasistencia); para más de un maestro todo esto presentaba un grado de incertidumbre y de subjetividad mayores a los de las calificaciones cuantitativas, a las que se les otorga un grado de objetividad y neutralidad altos; por ello pedían a gritos volver al sistema de evaluación tradicional y así se hizo en enero de 2005 (acuerdo 002 de 2005 Consejo Académico).

Sin embargo algunos docentes articularon a sus seminarios y cátedras innovaciones relacionadas con los procesos de evaluación, algunos otros tomaron distancia de las formas generalizadas de evaluar los procesos de aprendizaje e incluso otros asumieron posturas más radicales al no comprometer los procesos de aprendizaje con evaluación alguna. De esta variedad de posturas y experiencias daremos cuenta a lo largo del presente documento.

La convocatoria realizada en el 2008 a la comunidad universitaria para debatir el tema de la *evaluación de los aprendizajes* al interior de los procesos de formación de los futuros docentes, adquirió especial importancia por varias razones; una de ellas

fue la coyuntura de la terminación anticipada del primer semestre de 2008, lo que puso a prueba los argumentos pedagógicos y didácticos que se venían manejando en el campo de la evaluación de los estudiantes; la situación que se vivió en dicha coyuntura dejó al descubierto la inmensa diversidad de planteamientos y prácticas que se dan en la universidad en este trascendental aspecto. La segunda razón tuvo que ver con una necesidad siempre vigente, cual es la de difundir o socializar todo el saber acumulado que existe en la universidad sobre este tema, lo que además resulta neurálgico en el proceso de acreditación y de aseguramiento de la calidad. En dicho proceso de acreditación, la universidad no puede darse el lujo de dejar archivados los estudios que ha realizado en diversos campos de la educación, la pedagogía y la didáctica; en particular, los aportes en evaluación son muy valiosos para fortalecer la identidad de la UPN como educadora de educadores.

La tercera razón se relacionó con la convocatoria nacional a universidades e instituciones educativas para su participación en el Foro Educativo 2008, que tuvo como tema central la *evaluación de los aprendizajes* y que atendió tres objetivos de acuerdo con la propuesta del Ministerio de Educación: a) Llevar a cabo una reflexión, profunda, amplia, sistemática y participativa con toda la comunidad académica de la educación superior sobre la importancia y el significado de la evaluación del aprendizaje en el marco de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior; b) Identificar, intercambiar y analizar experiencias sobre evaluación del aprendizaje que ocurren en diferentes espacios del desarrollo de la educación superior, a fin de contar con elementos significativos que ilustren sobre posibilidades de renovación conceptual y metodológica; y, c) Estructurar, con visión de futuro, líneas de discusión que continúen animando de manera permanente el debate, la construcción y la investigación sobre evaluación del aprendizaje en la educación superior.

Los textos y artículos que se entregan en la presente edición de Documentos Pedagógicos 14 constituyen la memoria de las actividades que se desarrollaron durante el año 2008, como resultado de la convocatoria realizada por la Vicerrectoría Académica y coordinada por la profesora Marina Ortiz Legarda.

En primer lugar, se llevó a cabo una Feria Pedagógica en la que se pusieron en escena los resultados de proyectos pedagógicos e investigaciones en el tema de *evaluación de los aprendizajes* llevados a cabo en la UPN durante los últimos años; participaron los departamentos de Música, Matemáticas, Química, Lenguas, Educación Física, Educación Comunitaria y el Instituto Pedagógico Nacional.

Se realizó, además, un ciclo de paneles en el que se presentaron ponencias y resultados de investigación de los programas citados. Igualmente, se llevó a cabo un ciclo de conferencias (se incluyen los textos completos) en las que se desarrollaron cuatro planteamientos diferentes sobre el tema de *evaluación de los aprendizajes*. La conferencia del profesor Fabio Jurado hace referencia a la arbitrariedad que significa hablar de calidad de la educación, según sean los resultados de las pruebas externas; además, desarrolla un planteamiento relacionado con la necesidad de construir un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación. El profesor Francisco Cajiao desarrolla un punto de vista según el cual, las prácticas de aula más comunes

evidencian cómo la evaluación está separada del aprendizaje, es decir, que la evaluación no forma parte del aprendizaje, como debería ser; pone de presente, además, una consideración epistemológica en la que, según él, pareciera que todas las sociedades están de acuerdo: hay mejor calidad cuando la gente sabe más, pero al indagar qué significa, en nuestro entorno, ese saber más, se concluye que es decir más cosas, tener más discursos, en una concepción que desdeña el saber práctico. El profesor Dino Segura, por su parte, caracteriza la evaluación como un elemento que incide en que el sistema educativo pierda sus horizontes, porque dicho sistema ya no se relaciona con el conocimiento sino con motivaciones externas expresadas en resultados, títulos o certificados. Por último, en su conferencia, el profesor Juan Carlos Orozco describe el papel que ha jugado la evaluación en diferentes momentos a través de la historia, y se refiere al momento actual como la concreción de una relación piramidal entre currículo, didáctica y evaluación, en la que ésta última ocupa la cumbre y determina a las otras dos.

Los textos que conforman la presente publicación son, entonces, una invitación a la comunidad universitaria para continuar discutiendo sobre uno de los temas que mantiene la atención de los docentes, y no para clausurar la discusión. Se trata, por el contrario, de abrir nuevos espacios de análisis donde los miembros de nuestra comunidad universitaria encuentren argumentos que motiven sus reflexiones y sus renovaciones curriculares.

La evaluación desde la perspectiva de los estudiantes de Música: la otra cara de la luna

**Eliécer Arenas
Monsalve**
Profesor de la Facultad
de Bellas Artes

■ Hay que reconocer que la articulación entre aprendizaje y evaluación sigue siendo problemática en el campo de las artes. Las dificultades inherentes a la Música y la Pedagogía como campos de conocimiento, sumados a la interferencia de asuntos relacionados con la burocracia escolar o las dificultades que se han presentado en los últimos semestres para el cierre normal de los ciclos académicos, han hecho que las evaluaciones se hagan precipitadamente, que los procesos queden inconclusos y pierdan su anclaje en el trasfondo del proceso formativo considerado globalmente.

Si revisamos los significados que tradicionalmente ha tenido la evaluación para maestros y estudiantes, se puede identificar una perspectiva según la cual la evaluación es un *mecanismo de control externo*, es decir, un mecanismo con el cual alguien que tiene la autoridad y el poder de mirar desde afuera lo que el estudiante hace o logra, da un concepto desligado de lo que el evaluado piensa que sabe y donde este último casi nunca tiene ocasión de conocer, compartir o discutir los criterios, las metodologías y los procedimientos de evaluación como parte de su proceso de formación. Tratándose de la formación de futuros maestros, esto resulta más que problemático. Es más, podría decirse que desde ese esquema es frecuente que el evaluado ni siquiera entienda por qué sacó la nota que le adjudicaron, que la considere injusta porque piensa que sabía aquello de lo que lo estaban evaluando o, en otro caso, que no entienda por qué le fue bien, si es consciente de que en verdad no sabía. Esos desencuentros entre lo que piensa el evaluador y lo que piensa el evaluado, son fatales a la hora de construir una cultura de la evaluación en la educación superior.

Preocupados por mejorar el papel de la evaluación en los procesos de formación en el campo de la educación artística, desde hace algún tiempo la facultad trabaja para que la evaluación este cada mejor articulada con el acompañamiento al proceso de aprendizaje, mediante la búsqueda de criterios concertados y discutidos colectivamente. Sobre este particular hay un asunto que llama poderosamente la atención: los procesos de evaluación que se hacen en una facultad, y en sentido amplio, en una universidad cuyo propósito explícito es la formación de educadores, se experimentan como algo que les acontece (o padecen) a estudiantes y profesores en un momento dado, pero no se entiende su importancia y su centralidad como parte estructurante del proyecto educativo. Es decir, aunque es cierto que los docentes evaluamos a los maestros en formación cada semestre, estamos lejos de tener una plataforma conceptual que nos permita identificar qué significa eso para los singulares procesos de la educación artística. Soy de la opinión que hay un tremendo desfase cuando creemos que la evaluación, como problema educativo central, compete a los maestros que se

encargan de los espacios académicos de pedagogía. La evaluación debiera ser una preocupación de todas las instancias, incluidas las instancias de la administración docente y del personal de servicio. La universidad es un sistema integrado que debe evaluar sus procesos en todos los niveles, de tal suerte que podamos apuntar a lograr mejores estándares de calidad y eficiencia. En ese sentido, hasta que los estudiantes, nuestros futuros maestros, problematicen qué significa evaluar cuando ellos mismos son evaluados; hasta que todos discutamos los criterios, hasta tanto incorporemos la manera como cada uno de los participantes del proceso de formación ve su proceso personal y su desempeño colectivo, la evaluación seguirá siendo el “coco” de los procesos de formación, el agujero negro.

Quisiera llamar la atención sobre la urgente necesidad de reflexionar sobre qué significa y cuál es el lugar que ocupa la evaluación, más allá del asunto de la calificación, de la mirada normativa y de la función sancionatoria, para que cuando nuestros estudiantes egresados vayan a ubicarse en los escenarios de trabajo y se enfrenten con la evaluación, sepan qué hacer y se salgan de la espiral de imitación que normalmente los hace repetir, irreflexivamente, lo que han visto que los profesores de la universidad, educadora de maestros, hacen con ellos. Todos los aquí reunidos seguramente recuerdan que, de niños, cuando estaban indisciplinados los castigaban sometiéndolos a una previa, para calmarlos los evaluaban. Este antecedente es importante tenerlo en cuenta porque muy probablemente la evaluación se ha guardado en nuestro inconsciente, sencillamente, como un ejercicio de autoridad, una manifiesta señal de un poder externo que se nos impone. Si no logramos que nuestros estudiantes encuentren otros sentidos en ese mecanismo formativo, los esfuerzos aislados de algunos maestros que se atreven a pensar la evaluación desde parámetros diferentes será malentendida o tenida como una mera excentricidad.

Hay que ver el desconcierto que, con frecuencia, sienten los estudiantes cuando el profesor propone coordenadas distintas y caminos alternos para la evaluación. El componente de autoevaluación, por ejemplo, que invita a la construcción de un criterio autónomo crítico de los propios desempeños se convierte en algo desconcertante. Es razonable, no es fácil olvidar que en los 15 años anteriores a su llegada a la universidad la evaluación ha sido usada como un mecanismo de vigilancia externa, de control, y no una manera de pensar sobre lo que está sucediendo con el proceso de enseñanza-aprendizaje de un sujeto consciente de su proceso educativo.

Es importante destacar que para nosotros como facultad ha sido muy interesante analizar la forma como los estudiantes de Música perciben las evaluaciones que les hacemos. Gracias a los oficios de la profesora María Teresa Martínez, contamos con unos insumos interesantes, que unidos a mis propias indagaciones al respecto configuran el escenario empírico que fundamenta los puntos a los cuales me referiré en adelante.

En una primera aproximación, podemos decir que los estudiantes sienten que el proceso de evaluación instrumental –piano, canto, guitarra, trompeta, etc.– está basado en la exhibición de los logros musicales, en su desempeño. En el mejor de los casos se infiere de ellos un proceso subyacente. Casi todos los estudiantes sienten que participan muy poco de la posibilidad de la reconstrucción interpretativa, de la

construcción argumentada y razonada de lo que es una interpretación consistente. Piensan que, en general, se premia la interpretación que concuerde con la versión del maestro y que en la medida que se parezca a lo que el maestro quiere, la prueba resulta bien.

Otra de las percepciones sobre evaluación ante un jurado, es que apunta simplemente a establecer si el estudiante toca o no toca, en una opción binaria, dicotómica, simple, que empobrece la capacidad de la evaluación de ser una instancia realmente formativa. Acaso tenemos que discutir este criterio estrecho, que no tiene en cuenta una visión crítica, rica tanto técnica como culturalmente. Pondré un ejemplo: Podría darse el caso de un estudiante que desee presentar una versión “pervertida” de cierta obra de manera consciente, argumentando las razones y posibilidades que abre su interpretación no canónica, mediante una que rete ciertos estereotipos, los ponga en evidencia y los discuta. Me parece que aquí hay un espacio muy interesante por explotar y retos atrayentes que enfrentar, si con sensibilidad e imaginación leemos estas apreciaciones de nuestros estudiantes, apuntando a que ese momento tan interesante y formativo deje de estar sumido en la mera obediencia a cierta visión canónica y nos atrevamos a someter a una reflexión seria asuntos problemáticos que, infortunadamente, la mayoría de las veces, se dan por sentados.

Otra percepción que tienen nuestros estudiantes es que la evaluación está muy relacionada con juicios de valor ligados al estatuto de la persona y no a las características del proceso. Muchos estudiantes consideran que estos se ponen de manifiesto en un examen individual o ante un jurado y no apuntan claramente a calificar procesos, sino más bien a calificar a las personas. Durante la emisión del juicio no siempre se le dice al estudiante que está fallando en este o aquel punto; no se le sugiere que podría ser un planteamiento diferente para su interpretación o en qué podría consistir intentar otro camino para abordar las dificultades interpretativas del caso. A juicio de algunos estudiantes lo que se pone en juego en la evaluación no es el carácter contingente de un proceso sino su valor como músico, su talento o su idoneidad para el oficio. Como ya lo hemos reiterado muchas veces desde los productos académicos que hemos venido publicando desde el “Grupo Arte y Pedagogía”, encargado de producir conocimiento en las temáticas atinentes a la educación artística en la facultad, la ideología del talento ha sido muy problemática en las facultades de arte, y en el caso de música ha sido fatal, en tanto que los maestros no requieren pensar en cómo hacer una pedagogía que tenga en cuenta las carencias de los estudiantes, y les resulta muy fácil pensar en aquel sujeto idealizado que casi sin pensarlo, obtiene logros significativos y desempeños destacables. La sencilla ecuación: *quien no me entiende no tiene talento* propicia un escenario educativo facilista –para el maestro– y excluyente.

En ese proceso, requerimos de nuevas prácticas evaluativas, unas formas de hacer la evaluación del trabajo de los estudiantes más ligada a todo lo atinente a su construcción como agentes culturales que, desde la música y la educación, se piensan como agentes de cambio y productores culturales en pleno sentido. Por eso, esta facultad celebra con interés este encuentro y las posibilidades que abre de cara a una discusión amplia al respecto.

Evaluación en el proyecto curricular experimental para la formación de licenciados en Química

Martha Saavedra
Profesora del
Departamento de
Química

■ La reflexión sobre la Evaluación de los aprendizajes, como componente importante de la formación de futuros maestros, ha sido abordada por los profesores del departamento de Química en el marco del desarrollo del proyecto *La Evaluación en el proyecto curricular experimental para la formación de Licenciados en Química*.

El problema o la pregunta en cuya respuesta se pretende avanzar, ha sido formulada por los profesores y estudiantes participantes en el estudio, en términos de ¿Es posible un currículo para la formación de profesores de Química, orientado a responder el interrogante sobre lo que “ha de saber”, “saber hacer” y “saber ser” un profesor de ciencias para actuar en el entorno educativo colombiano y desempeñarse con calidad, de acuerdo con lo que la investigación didáctica y curricular hasta ahora ha identificado? Con este trabajo el Departamento de Química busca generar un espacio de investigación, donde se experimenten los modelos e ideas que las nuevas corrientes del pensamiento pedagógico y didáctico han producido en relación con la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en general, de la Química en particular, y sobre la formación inicial de profesores en Química desde esa perspectiva.

El desarrollo del proyecto tiene como pretensión básica el diseño, la experimentación y validación de un currículo para la formación de licenciados en Química, en relación con: a) El *saber químico*, asumido desde los presupuestos científicos y epistemológicos que fundamentan dicho saber y que constituyen, a su vez, el marco teórico del proyecto curricular expresado en contenidos (núcleos problemáticos), objetivos, estructura curricular (ciclos de fundamentación y profundización) y estrategias didácticas y evaluación; b) El *saber hacer*, en tanto dimensión pedagógica y didáctica basada en los presupuestos científicos y epistemológicos; c) El *saber ser*, como vivencias en espacios de trabajo académico, con el fin de formar profesores en Química con competencias propias del dominio afectivo, como la capacidad de emitir juicios de valor, tomar decisiones y respetar las ideas de las demás personas, entre otras.

Como parte de la discusión, la evaluación ha sido concebida como un proceso permanente de recolección de datos, y análisis de los mismos, acerca de la evolución del currículo, el desempeño de los estudiantes y el progreso en el logro de las competencias objeto de la acción educativa en el Departamento de Química; de esta manera, constituye la base fundamental para la toma de decisiones y la introducción de correctivos en aquellos aspectos de desarrollo curricular en los que se consideren necesarios. Por otra parte, la evaluación de los aprendizajes se considera como un proceso que debe tener un papel orientador y de estímulo al trabajo de los alumnos y que, además, debe contribuir a la generación de expectativas positivas hacia la ciencia; igualmente se asume que la evaluación debe extenderse no solo a los aspectos conceptuales de la formación, también a los procedimentales, los actitudinales y los

axiológicos; lo anterior, en una perspectiva en la que las habilidades intelectuales deben buscar de manera permanente el mejoramiento del aprendizaje y el perfeccionamiento del currículo.

En relación con los propósitos que se le asignen a la evaluación, se han identificado algunos que prevalecen en las instituciones educativas y que son objeto de análisis dentro del proyecto. Uno de ellos tiene que ver con la evaluación que se realiza para identificar dificultades de aprendizaje, conocida también como evaluación diagnóstica, la cual pretende caracterizar las dificultades particulares que se presentan para el aprendizaje de ciertos conceptos, en un estudiante o en un grupo de estudiantes. Otro de los propósitos identificados se relaciona con la evaluación que se lleva a cabo con el fin de orientar el aprendizaje de los alumnos; en este sentido, se le otorga gran importancia a toda la información que los docentes puedan recoger y emplear para apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. En cuanto a los propósitos relacionados con los usuarios de la evaluación, se tiene la evaluación destinada a proporcionar informes sobre el desempeño de los estudiantes; por lo general estos informes se envían a los directores de las instituciones, padres de familia, o entidades gubernamentales interesadas en la calidad de la educación.

El proyecto ha contemplado, diversas técnicas o formas de evaluación que también son objeto de análisis, a saber, entrevistas sobre el desarrollo del tema, preguntas individuales sobre un tópico particular a un estudiante o al grupo, observación directa del desempeño del grupo o de cada alumno en el laboratorio, la frecuencia de preguntas por parte del grupo durante el desarrollo del curso, la actitud de los alumnos, así como también la calidad de las intervenciones de los estudiantes

Algunos de los planteamientos que se han ido dilucidando en el transcurso del proyecto permiten ver que el hecho de establecer las dificultades que los estudiantes presentan para el aprendizaje de un concepto, ayuda al docente no solamente a regular el nivel de contenidos, también a introducir nuevas metodologías de enseñanza; y que para la evaluación del rendimiento de los alumnos en relación con los diferentes objetivos, se debe dar oportunidad a que ellos puedan demostrar sus alcances mediante la aplicación de varios instrumentos de recolección de datos.

Además, el uso exclusivo, así sea sumativo, de los resultados de la aplicación de un solo instrumento de evaluación no es aconsejable, debido a que algunos instrumentos son más adecuados para unos propósitos que otros, y el proceso total de evaluación debe ser el resultado de una aplicación balanceada de varias técnicas dentro de las cuales se incluyen los tests de conocimiento.

En esta forma, a lo largo del proyecto se ha ido estableciendo que, de acuerdo con las situaciones particulares, se pueden utilizar formas de evaluación como:

- Registros de observaciones
- Pruebas prácticas
- Reportes finales de trabajos de laboratorio
- Informes sobre búsquedas bibliográficas
- Reportes de investigaciones y proyectos
- Exposiciones orales
- Pruebas de conocimiento, tanto de selección múltiple, como de respuesta corta o de respuesta abierta, así como portafolios

Proyectos de investigación en aprendizaje y evaluación de las Matemáticas

Gloria García Oliveros
Profesora de la
Maestría en Docencia
de las Matemáticas

■ En el Departamento de Matemáticas, dentro de la línea de investigación *Evaluación de las Matemáticas*, se han realizado los siguientes proyectos: 1) Las prácticas de evaluación en las clases de matemáticas. Un estudio en Educación Básica (Ciencias-UPN Código 1108-11-11328) 2) El saber didáctico en la formación inicial del profesor de matemáticas: las prácticas de evaluación (Código CIUP-DMA 009-05) 3) Reinventando el currículo y los escenarios de aprendizaje de las matemáticas. Un estudio desde la perspectiva de la educación matemática crítica (Código IDEP-UPN 80-07).

El área problemática de la línea de investigación *Evaluación de las matemáticas* está conformada por cuatro aspectos: a) La evaluación de las matemáticas como campo de investigación; b) Políticas educativas, función de la evaluación: control para reformar; c) Pruebas externas ICFES, TIMSS, LLECE, SABER; d) La competencia como objeto de evaluación.

Por otra parte se considera, desde los fundamentos de la educación matemática, que la evaluación de las matemáticas está mediada por la comunicación en la clase, las tareas, la textualización del saber matemático y las normas fijadas histórica, social y culturalmente en la clase y en la institución escolar. Se seleccionó el Campo multiplicativo y el razonamiento multiplicativo como los ámbitos de desarrollo de la línea de investigación; para efectos del trabajo investigativo se asumen los siguientes elementos relacionados con el Campo multiplicativo: a) En tanto multiplicación, como relación cuaternaria entre cantidades o magnitudes; b) Grados de complejidad en las funciones lineales y bilineales; c) Los problemas multiplicativos son ante todo relaciones de covariación (incluyen la dependencia), comparación y múltiples comparaciones; d) Las relaciones están matemáticamente caracterizadas porque la comparación multiplicativa entre cantidades de magnitudes se realiza con una razón o una rata; e) El significado de la razón; f) Posibilidad de hablar de razones equivalentes sin conocer el tamaño de la razón; por ello el estatuto lógico de la razón es, en términos de relación de equivalencia, tener la misma razón; g) Características de las relaciones multiplicativas: la relación entre cantidades o magnitudes se mantiene invariante; lo anterior puede ejemplificarse en cualquier problema de multiplicación elemental, al analizarlo y así explicitar la función lineal o bilíneal que modeliza el problema.

En lo que sigue se presenta una síntesis de los elementos y aportes principales de los proyectos referenciados en el párrafo inicial.

1) Las prácticas de evaluación en las clases de matemáticas: un estudio en educación básica

Las preguntas de investigación que guiaron el proyecto fueron las siguientes: ¿Cuáles son los propósitos que los profesores asignan a la evaluación del campo multiplicativo? ¿Cuáles son los referentes conceptuales de los criterios para establecer el progreso de los estudiantes? ¿Qué tareas matemáticas se privilegian? ¿Cuáles son los instrumentos que se utilizan? ¿Cuáles son los criterios que organizan la enseñanza del campo multiplicativo?

La metodología empleada tuvo dos ejes fundamentales: la Etnografía; como instrumento que potencia la mirada descriptiva, interpretativa y analítica para caracterizar las prácticas de evaluación en clase, relativas al campo multiplicativo; y los instrumentos para la recolección de la información: observación, grabación de imagen y sonido, documentos (planes de área y de aula en matemáticas), evaluaciones escritas, textos escolares y entrevistas. El análisis de la información se realizó desde las relaciones entre los siguientes tres criterios: organización didáctica de los contenidos matemáticos, ambiente de la clase y diálogos. La triangulación de los datos, obtenida de las diversas fuentes, permitió profundizar en el análisis e incrementar la validez y confiabilidad del estudio.

Como resultado de este proyecto de investigación se obtuvieron:

- Documentos institucionales que impulsan cambios mientras las clases no incorporan estos cambios.
- La valoración de las actuaciones de los estudiantes combina apreciaciones sobre comportamientos sociales con disciplinarios; casi nunca se incluyen valoraciones de procesos matemáticos.
- Persiste el énfasis de la enseñanza como determinante del aprendizaje.
- El conocimiento matemático se asume como dado, no se cuestiona.

2) El saber didáctico en la formación inicial del profesor de matemáticas: las prácticas de evaluación

En relación con la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Matemáticas –sexto semestre– este proyecto de investigación tiene como objetivo *Estudiar la evolución en el saber didáctico que muestran los estudiantes de sexto semestre para profesores de Matemáticas*, en torno a la *evaluación del campo conceptual multiplicativo*. El área problemática del proyecto está conformada por dos ejes: Evaluación del aprendizaje de las matemáticas y Formación inicial de profesores de matemáticas.

El proyecto se planteó dos preguntas de investigación: a) ¿Qué saben los estudiantes sobre: i) modelos de evaluación en matemáticas; ii) la relación entre aprendizaje de conceptos matemáticos y actividades diseñadas para valorarlos? b) ¿Cuál es la evolución en los saberes didácticos sobre las prácticas de evaluación en la clase matemáticas generados con una propuesta de formación de profesores de Matemáticas?

El punto de partida de la investigación en el aula son los problemas y desafíos de la práctica escolar que los profesores llevan al grupo; estos problemas y desafíos discutidos y analizados en equipo, tienen como mediación la lectura de artículos o estudios que contribuyan a comprenderlos y a encontrar alternativas de solución. A partir de esta comprensión un subgrupo prepara, con la colaboración de los demás, tareas y alternativas de intervención en la práctica. Las tareas y actividades propuestas son desarrolladas en clase por los profesores interesados, teniendo el cuidado de registrar (en notas de campo y en video y/o audio) los acontecimientos y las producciones de los alumnos.

Los profesores que desarrollaron las actividades en clase producen, con base en las informaciones obtenidas en el trabajo de campo, narrativas o historias de clase, las cuales son analizadas de manera sistemática por el grupo y después publicadas.

La investigación se convierte, de esta manera, en un estudio de caso, con la riqueza que aporta la diversidad y las visiones de los dos grupos, alrededor de dos ejes: a) La innovación y el desarrollo curricular en la enseñanza de las matemáticas en los niveles de educación básica y media; b) Las potencialidades pedagógicas de las clases, de carácter exploratorio e investigativo, en la formación y desarrollo de los alumnos, centradas en el siguiente aspecto:

- La organización de escenarios en la enseñanza es un intento por crear situaciones que permitan identificar problemas que tienen contenidos importantes desde una perspectiva del contenido del aprendizaje, de la importancia sociológica de aprender en la escuela, y de la posición misma de los niños.

El proyecto aplicó la metodología Investigación-Acción, con sus etapas de Planificación, Acción, Observación y Reflexión. El enfoque investigativo fue desarrollado a través de actividades que incluyeron el análisis de producciones académicas sobre el tema, la revisión teórica del problema de investigación, la realización del estudio piloto, el diseño y aplicación de unidades de análisis e instrumentos de recolección y la elaboración del Módulo de formación.

En relación con el aporte de la investigación a la formación inicial de los profesores de matemáticas algunas de las conclusiones elaboradas como resultado del estudio son:

- Hay dificultades para asumir y comprender las relaciones y diferencias entre aprendizaje y evaluación
- El tiempo didáctico es una de las limitantes más significativas en la construcción de organizaciones complejas.
- En la mayoría de las propuestas diseñadas se sigue reconociendo explícitamente un solo momento de evaluación, *al final del desarrollo de la unidad didáctica*.
- En un primer nivel de progresión estarían tres grupos de estudiantes que diseñaron organizaciones complejas del contenido matemático relacionado con variedad de instrumentos y momentos de la evaluación.
- En un segundo nivel está el grupo de estudiantes que en las tres acciones tiene un resultado aceptable.

3) Reinventando el currículo y los escenarios de aprendizaje de las matemáticas: un estudio desde la perspectiva de la educación matemática

Problema y preguntas del proyecto

El proyecto de investigación *Reinventando el currículo y los escenarios de aprendizaje de las Matemáticas*. Un estudio desde la perspectiva de la educación matemática, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cómo los proyectos interdisciplinarios de transformación curricular producen mejoramiento en las prácticas de enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes?

El problema, por lo tanto se ubica en el contexto general del proceso de enseñar y aprender e indaga por el por qué y el para qué del propósito del proceso educativo, en la búsqueda de un cambio radical en las formas estandarizadas del currículo y en las prácticas educativas, en tanto es necesario montar un escenario para el proceso educativo; es decir, establecer una situación en la que el proceso pueda encarnarse para dar un significado a las actividades individuales que los estudiantes deben realizar. La organización de escenarios en la enseñanza es un intento por crear situaciones, que permitan identificar problemas que tienen contenidos importantes desde una perspectiva del contenido del aprendizaje, de la importancia sociológica de aprender en la escuela, y de la posición misma de los niños.

Lo evidente es que las matemáticas *se esconden* tras estructuras y rutinas sociales, lo que les permite a los niños ver el uso de las matemáticas para modelar pero, en este escenario, la importancia de su uso radica en las consecuencias éticas y sociales. Se requiere, por lo tanto, la creación de escenarios de aprendizaje con significado para los estudiantes, en los cuales el proceso de modelaje matemático permite reflexionar y evaluar las posibles soluciones a los problemas e integrar las restricciones de las situaciones.

Como componente del problema se identifica también, por parte de los profesores, una baja formación en valores, ya que los estudiantes muestran, mediante sus expresiones gestuales, orales, escritas y gráficas, que se mueven en escenarios donde la “normalidad” parecen ser las actuaciones agresivas tanto físicas como verbales. Igualmente, los profesores hacen referencia al bajo interés que muestran los estudiantes para el aprendizaje, particularmente para aprender matemáticas y plantean que quienes no tienen un centro de atención definida sino dispersa, generan una dinámica complicada dentro del aula, y arrollan a aquellos estudiantes que tienen el deseo de involucrarse en las actividades propuestas.

Referente teórico

El referente teórico del proyecto se apoya en un estudio, revisión y recontextualización de las realidades colombianas de dos áreas centrales, a saber, la *educación matemática crítica y el aprendizaje basado en problemas y organizado por proyectos* (problem-based and project-organized learning, PBL) (PBL).

Elementos del estudio:

- La relación entre matemáticas, sociedad y poder.
- La relación entre matemáticas escolares y procesos sociales y políticos de inclusión y exclusión de diversos grupos.

- La relación entre matemáticas escolares y otras áreas del conocimiento.
- El desarrollo de prácticas pedagógicas dialógicas e inclusivas.
- La contribución de la enseñanza de las matemáticas a la democratización social.
- La colaboración entre investigadores y maestros para el desarrollo curricular y la producción de conocimiento al respecto.

Otros componentes del referente teórico:

- A nivel individual, el aprendizaje es una acción que requiere que la persona tome la decisión de comprometerse con el aprendizaje. (Skovsmose, 1994).
- La intención de aprender se relaciona con los antecedentes del estudiante y con su visión de las posibilidades de vida futura, es decir su porvenir. (Skovsmose, 1994; 2005a)
- El significado de la actividad educativa y de aprendizaje no depende necesariamente de los procesos de cognición internos en la mente del estudiante sino especialmente de la relación que el estudiante pueda hacer entre las actividades del aula, su mundo y en particular sus posibilidades futuras de vida. (Skovsmose, 2005b; Skovsmose et al., 2007). En otras palabras, el significado no es una variable solamente cognitiva sino también socio-política.
- Nuestro trabajo ha sido concebido dentro de la línea de Investigación–Acción que se sitúa en la intersección entre investigación acción diagnóstica (por cuanto está enfocada a la recogida de datos, su interpretación, su diagnóstico y la acción) y la investigación–acción empírica (por cuanto estudia un problema social mediante un proceso que supone un cambio en la acción).

Metodología

El esquema general de trabajo corresponde a las etapas que se han descrito como fundamentales de una investigación acción: Planificación, Acción, Observación y Reflexión, bajo la idea secuencial y en forma de ciclos (Kemmis, 1982).

Técnicas de recogida de datos; debido a que se intenta unos análisis profundos de comportamiento, resultantes de la actividad y de las intencionalidades de los estudiantes se hará un trabajo de campo que incluye:

- Participación intensiva y a largo plazo con los estudiantes.
- Registro cuidadoso de lo que acontece, mediante notas de campo y recogida de evidencia documental (trabajos de los estudiantes, videos).
- Reflexión analítica a partir de los registros realizados y de la documentación.
- Utilización de la descripción narrativa.

Resultados

- Consolidación de la línea de investigación en *Evaluación de las Matemáticas*.
- Cinco tesis de maestría (una premiada por la Fundación Radke) y un trabajo de grado en la Licenciatura.
- Participación en el Foro Educativo Nacional
- Participación en Foros Educativos Regionales
- Relaciones con grupos de las Universidades de Antioquia y Nacional.
- Consolidación del equipo como grupo interinstitucional

Un proyecto de evaluación en el Departamento de Lenguas

Esperanza Vera
Profesora del
Departamento de
Lenguas

■ La reflexión y análisis de las concepciones y prácticas sobre Evaluación de los aprendizajes en el Departamento de Lenguas se ha llevado a cabo en el marco de la ejecución del proyecto de investigación *Incidencia de una evaluación unificada y participativa en la enseñanza del inglés como segunda lengua*. El proyecto se fijó como propósito, transformar las prácticas evaluativas, tanto desde la perspectiva de los maestros como la de los estudiantes en el área de inglés, así como observar qué efectos traían consigo los cambios propuestos. Es decir, en relación con los profesores se buscaba cualificar el proceso de diseño, administración y evaluación de pruebas mediante la interacción entre ellos, con el fin de unificar criterios en esas tres áreas; y en relación con los estudiantes se buscaba lograr su participación activa en la evaluación a través de procesos de auto-evaluación y de coevaluación.

En relación con el propósito general, el proyecto *Incidencia de una evaluación unificada y participativa en la enseñanza del inglés como segunda lengua* se propuso los siguientes objetivos: 1) Hacer de la evaluación un proceso significativo, más sistemático, justo y útil; 2) Observar y analizar los efectos que podría tener el uso de un modelo de evaluación en el rendimiento académico y en las actitudes de los estudiantes hacia la evaluación; 3) Fomentar en los estudiantes el análisis crítico, la autonomía, la auto-evaluación y la co-evaluación.

El proceso de investigación se cumplió en dos etapas: la de Diagnóstico y la de Implementación del modelo. En la fase de Diagnóstico fue posible establecer elementos constitutivos de distintas áreas problemáticas, a saber, circunstancias que afectaban la calidad de la educación impartida en ese momento en los cursos de inglés; disparidad de criterios de evaluación del Departamento de Lenguas; disparidad de criterios para diseño de evaluaciones; falta de análisis de resultados obtenidos en evaluaciones; falta de mecanismos para controlar la culminación de programas de cada curso; no consideración de actitudes de los estudiantes frente a la evaluación; no concordancia entre lo que se enseñaba y lo que se evaluaba.

En la fase de implementación del modelo, que tuvo una duración de dos años y medio, y se aplicó en los Niveles Básico I y II e Intermedio I, se realizaron las siguientes actividades en el primer año: Investigación sobre evaluación, unificación de criterios, refinamiento de instrumentos para prueba piloto e implementación del modelo. Durante el segundo año las actividades giraron en torno a ajustes al modelo, aplicación de la prueba piloto, tabulación de datos cuantitativos, categorización de información cualitativa, análisis estadístico, interpretación de análisis estadístico y grabación de video con percepción de estudiantes sobre co-evaluación.

Para la fundamentación teórica del proceso investigativo se han tomado aportes de teóricos como Kulieke (1990), según el cual el proceso de evaluación debe ser multidimensional y constante, y debe brindar información no sólo acerca de las capacidades lógicas y verbales del alumno sino de sus habilidades interpersonales e interpersonales, sus estrategias de aprendizaje y su capacidad de aplicar el conocimiento adquirido a situaciones de la vida real.

Otro aporte significativo es el de Carretero y Limón (Pérez y Bustamante, 1996) quienes afirman que es importante que el estudiante se convierta en controlador de los procesos en los que interviene y realice un monitoreo de sus acciones.

Por su parte, Bachman y Palmer (1996) plantean que las competencias gramatical, textual, sociolingüística y funcional permiten al aprendiz expresarse, comunicarse o adquirir información en la segunda lengua, por lo cual es necesario promover también la competencia estratégica

Según Pérez y Bustamante (1996), la evaluación contribuye a promover intereses tales como la diversidad, la crítica constructiva y la participación que “tratan de explicitar las hipótesis en juego y de producir condiciones para que el sujeto las interroge”.

Como resultado del desarrollo de las actividades y del análisis de los datos obtenidos se puede concluir que la co-evaluación tuvo una gran acogida: el 71.4% mostró actitud favorable hacia la co-evaluación; el 80% opinó que pruebas de co-evaluación son muy útiles; el 83.1% dijo que todo el proceso de esta etapa es positivo y el 91%, que la auto-evaluación es un proceso enriquecedor y útil.

Con respecto a las prácticas de evaluación en general, en la opinión inicial el 23% opinaba que la evaluación ayuda a demostrar conocimientos; en la opinión final, el 63.4% consideró que las evaluaciones son buenas, productivas y bien diseñadas.

También se pudo establecer que la implementación de la auto-evaluación y la co-evaluación produjeron un incremento considerable en el rendimiento académico de los estudiantes de los grupos experimentales, en las tres pruebas formales, administradas para evaluar el progreso, identificadas como parcial uno, parcial dos y pos test.

Sobre la evaluación participativa, los estudiantes después de participar en el proyecto, la vieron como un proceso valioso que brinda información para auto-corregirse; ayuda a descubrir sus errores y a reflexionar sobre su aprendizaje de una manera honesta con ellos mismos; permite familiarizarse con las teorías sobre diseño de pruebas; presenta retos en el empleo de los conocimientos para evaluar a los compañeros de clase de una forma justa y sistemática; reconoce la creatividad; ayuda a cuestionar sus propias formas de evaluación y las de los demás de una manera constructiva; enseña, a través de la interacción, a ser tolerantes y respetuosos; y ayuda a prepararse mejor para el papel que jugarán como educadores.

Sobre la evaluación unificada los estudiantes consideran que les ayuda a cuestionar sus propias formas de evaluación y las de los demás de una manera constructiva; les enseña, a través de la interacción, a ser tolerantes y respetuosos; les ayuda a prepararse mejor para el papel que jugarán como educadores. Piensan que el trabajo colaborativo para unificar los criterios de exigencia y de evaluación, y el diseño de evaluaciones formales fue enriquecedor, y ha permitido aprender nuevas formas de evaluación basadas en la actuación (performance-based assessment), principios sobre diseño de pruebas, teorías sobre evaluación y estrategias de aprendizaje.

Existen algunas limitaciones para continuar con la presente experiencia, las cuales han sido identificadas como reducción de la presencialidad en los cursos de inglés por la flexibilización del currículo; falta de tiempo de los profesores para trabajar en conjunto y regularmente; aumento en el número de estudiantes por salón; tensión entre la preparación de los estudiantes en la segunda lengua (L2) para los ECAES y la preparación para la docencia de la L2 (efecto negativo de los exámenes en la docencia)

Las sugerencias para retomar y avanzar en la aplicación de la propuesta son, entre otras:

- Incrementar el número de horas presenciales.
- Asignar horas para trabajo en equipo y para la preparación de clases y evaluación de los aprendizajes a los docentes catedráticos.
- Disminuir el número de estudiantes por salón.
- Aumentar los recursos humanos y tecnológicos disponibles para que los estudiantes aprendan la L2 más autónomamente.

Las sugerencias para avanzar en la aplicación de una propuesta similar en el contexto nacional serían:

- Tener en cuenta las variables contextuales de las universidades en cada región, para el diseño de los ECAES.
- Valorar también conocimientos y competencias pedagógicas no evaluables por medio de exámenes.

KULIEKE, M. Y otros (1990). *Why Should Assessment Be Based on a Vision of Learning?* North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), Oak Brook

PÉREZ, M. y Bustamante G (1996). *Evaluación escolar ¿Resultados o Procesos?* Bogotá. Editorial Magisterio.

BUSTAMANTE, G (1996) *Evaluación escolar: ¿Resultados o procesos?* Bogotá. Editorial Magisterio.

BACHMAN, L. y A. Palmer (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford.

Reflexiones sobre evaluación de los aprendizajes en la Facultad de Educación Física

Diana Feliciano
Profesora de la
Licenciatura en
Educación Física

■ La Facultad de Educación Física se ha venido cuestionando acerca del concepto de calidad propuesto desde las políticas nacionales, pues a partir de ellas se han generado dinámicas de control y homogenización en lo referente a los niveles de formación en educación superior. A partir de este referente, la facultad constituida por tres programas (Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Deporte y Licenciatura en Recreación) está construyendo un proyecto de facultad que oriente la organización desde lo académico, lo administrativo y lo financiero, posibilitando un mejoramiento continuo para cada uno de éstos.

Teniendo en cuenta que la Licenciatura en Educación Física tiene ya un recorrido bastante largo y que ha venido liderando algunos procesos a nivel nacional, se está trabajando en un proceso de articulación con los programas de Licenciatura en Deporte y Licenciatura en Recreación. Ello ha significado importantes posibilidades, en el sentido de entender que los procesos de evaluación pueden ser mirados desde fuera como un cumplimiento de las normas, como una respuesta a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional, y también como la oportunidad de preparar a los estudiantes para esas pruebas externas. Pero la realidad es que la dinámica que se da desde el grupo de maestros y de personas que están liderando el desarrollo de las licenciaturas, ha consistido en mirar la evaluación como un espacio para el mejoramiento continuo, y hay coincidencia entre los programas al considerar que la evaluación es una oportunidad para hacer un seguimiento riguroso de la calidad, que es la propuesta que se está desarrollando en los programas; se considera la evaluación como un espacio y una manera de apostarle a la formación de educadores con calidad humana, en tanto educadores que han decidido utilizar el deporte, la educación física y la recreación como medios para posibilitar cambios en la sociedad.

Adjudicar a la evaluación la finalidad de abordar la calidad del aprendizaje de los sujetos que se están formando, significa crear relaciones de interdependencia, en el sentido de aportarle al currículo desde las distintas dinámicas que cada uno de los programas tiene; significa igualmente revisar continuamente el hacer de los maestros, mirar los distintos desempeños que tienen los estudiantes y mantener, o mejor, consolidar los perfiles que posibilitan tener el nombre de Facultad de Educación Física.

Lo anterior, y teniendo en cuenta que se trata en este momento de la única facultad a nivel nacional, ha permitido creer en la posibilidad de estar apostándole permanentemente a una construcción de conocimiento epistemológico, que se visibiliza en un nuevo perfil de maestro egresado de cada una de las licenciaturas. En ese proceso, han surgido diversas estrategias desde los coordinadores de programa, entre ellas, la creación de espacios de diálogo con los maestros, con el fin de revisar las metodologías y establecer cuáles son las formas en que los estudiantes se han visto afectados por la evaluación; además, la verificación de la evaluación como un proceso permanente de formación en los estudiantes, como una respuesta a la necesi-

dad de retroalimentación resultante del diálogo entre los maestros y los estudiantes. Esta dinámica ha permitido evidenciar la experiencia de construcción conjunta de instrumentos para la evaluación que sean pertinentes a las características y a las posibilidades de los estudiantes y de los mismos programas. De esta manera se avanza en la construcción de una cultura de la evaluación vista hacia el mejoramiento y el desarrollo de las personas que constituyen la comunidad educativa e implícitamente en cada uno de los programas, lo cual posibilitará la consolidación de la Facultad de Educación Física de la Universidad.

En el proyecto de Licenciatura en Educación Física, se han ido instaurando momentos de acompañamiento en la evaluación, lo cual se hace a través de un proceso administrativo de coordinación; con ello se busca generar diálogos a lo largo de cada uno de los semestres, lo que ha permitido fortalecer el programa, siendo posible que docentes y estudiantes compartan una mirada sobre la forma como el trabajo se está desarrollando, e igualmente ha permitido allegar elementos que enriquezcan el proceso de acreditación. A pesar de las dificultades logísticas y las incomodidades en la infraestructura, ha sido evidente la calidad lograda en la formación como maestros de los estudiantes; esto queda demostrado plenamente cuando participan en eventos de orden nacional y dan cuenta de los niveles de fundamentación conceptual y teórica que han alcanzado, lo que los hace competentes en la lectura de realidades sociales y en la construcción de propuestas en el ámbito de la educación y del desarrollo humano.

Por las anteriores razones se puede afirmar que los procesos de formación y de reflexión sobre sus componentes, incluida la evaluación, llevan a los estudiantes a superar la inmediatez en la que se les ha querido instalar, que es la práctica por la práctica; por ello se encuentran estudiantes que tienen una fundamentación conceptual y teórica sólidas que es desde donde hablan, desde donde proponen. Se puede concluir que el proyecto curricular, como está planteado, sí está permitiendo formar un docente de Educación Física con unas características distintas, que son las que se necesitan para esta sociedad colombiana: docentes reflexivos, propositivos, que ven la educación como una opción para el desarrollo humano.

Sin ser un propósito del proyecto Curricular Licenciatura en Educación Física, el preparar a los estudiantes para las pruebas ECAES, los resultados obtenidos durante las dos convocatorias han sido bastante satisfactorias, especialmente el período 2008, donde el primer lugar a nivel nacional lo ocupó un estudiante del programa. Esto confirma la posibilidad de generar procesos de calidad desde un concepto más amplio y pertinente, acorde con las condiciones y características propias de la educación para una sociedad más humana.

Es una oportunidad para la Facultad de Educación Física finalmente, tener los anteriores referentes, porque sólo a partir del compromiso de todos los integrantes de esta comunidad será posible la construcción de un concepto de calidad en educación donde su principal propósito sea el desarrollo de todos sus integrantes. Sólo creando un nuevo concepto de evaluación para los aprendizajes donde se tengan en cuenta procesos de reflexión, retroalimentación y mejoramiento continuo, será posible hacer de nuestros nuevos profesionales, maestros distintos y comprometidos.

Evaluación de los aprendizajes en el Instituto Pedagógico Nacional

Patricia Muñoz,
Coordinadora de la
sección de educación
especial

Norma Bernal,
Coordinadora de la
sección de preescolar
hasta tercero

**Hilda Celeita
de Rivas,**
Coordinadora de la
sección de grados

4° a 8°

**Nubia Edith
Céspedes P.,**
Coordinadora de la
sección de 9°, 10° y 11°

Víctor Espinosa,
Docente del área de
Filosofía.
Coordinador del trabajo
de investigación con
estudiantes

■ En el Instituto Pedagógico Nacional se ha adelantado un proceso importante de reflexión y discusión en torno a las concepciones que se manejan sobre evaluación de los aprendizajes, su naturaleza, propósitos y sentido pedagógico, proceso en el que han participado activamente directivos, docentes y estudiantes y que ha permitido avanzar en el fortalecimiento de un discurso acerca de esta temática. Como resultado de dicho proceso, se dan a conocer los principales elementos de tipo conceptual y metodológico que caracterizan la evaluación de los aprendizajes en el Instituto Pedagógico Nacional.

Evaluación en el nivel 1

En el nivel 1, formado por los grados preescolar, primero, segundo y tercero, las preguntas se han formulado principalmente en términos de por qué, para qué y cómo se evalúan los aprendizajes de niños y niñas; las respuestas que se han elaborado hasta el momento plantean que la evaluación permite hacer seguimiento de procesos, habilidades y fortalezas, tanto en el desempeño grupal como en el desempeño individual, en el caso del primer interrogante. En relación con el segundo interrogante la respuesta establece que en el Nivel 1 se evalúa para diagnosticar en los niños y niñas fortalezas, características personales, intereses, ritmos de desarrollo, estilos de aprendizaje, dificultades y avances individuales y grupales. En respuesta al *cómo*, se identifican diferentes formas o tipos de evaluación que se llevan a cabo en la cotidianidad del IPN: continua, permanente, integral, participativa y sistemática.

En general, la evaluación de los aprendizajes ha sido considerada como un proceso necesario e importante en la realización de algunas tareas y el cumplimiento de propósitos clave en el compromiso de formar a niños y niñas. Se habla, en este sentido, del papel que cumple la evaluación en actividades y objetivos, como hacer seguimiento a los procesos educativos, identificar el desarrollo de habilidades y fortalezas de niños y niñas, soportar la toma de decisiones oportunas, diagnosticar fortalezas y debilidades, lograr y verificar la continuidad de los procesos, descubrir debilidades y convertirlas en fortalezas, definir procesos curriculares que incluyen metodologías y actividades propias de cada uno de los proyectos; todo ello con el fin de responder al compromiso de la formación integral de los estudiantes y lograr el mejoramiento de la calidad educativa.

Las prácticas que se tienen en evaluación de los aprendizajes en el nivel 1 del IPN se caracterizan como una evaluación continua, permanente y dinámica en cada una de las actividades escolares que se realizan en la institución, en lo cual se propicia la participación de todos los agentes con quienes se desarrollan dichas actividades;

igualmente, se señala que la evaluación está presente en los desempeños tanto individuales como grupales, con el fin de reorientar y potencializar cada una de las actividades que se programan para los desarrollos particulares de los niños y niñas a través de las propuestas curriculares pertinentes en cada proyecto de aula.

En relación con la sistematización de los resultados obtenidos mediante la evaluación de aprendizajes, en el Nivel 1 la evaluación se registra en un informe de carácter cualitativo, que se entrega trimestralmente a los padres de familia. El correspondiente informe de evaluación va acompañado de una escala de valoración que muestra la ejecución de desempeños del niño(a), en términos de: SI (Lo hace todas las veces); NO (Nunca lo hace); AV (Algunas veces lo hace).

Las valoraciones de NO y AV van acompañadas de recomendaciones y estrategias para mejorar, teniendo en cuenta las dimensiones de la formación.

Al finalizar el primer semestre se entrega un informe descriptivo de fortalezas y aspectos a mejorar en la primera etapa del proceso, con el fin de sugerir los apoyos caseros (externos) y los institucionales. En los grados primero, segundo y tercero se entrega un informe final que asigna los juicios de valor establecidos en el decreto ley 230.

Evaluación en el nivel 2

El Instituto Pedagógico Nacional IPN se ha caracterizado, desde su fundación, por tener una mirada innovadora e integral de la educación, basada en la enseñanza activa, en la movilidad del currículo y en la aplicación de los conocimientos. Particularmente en el nivel 2 (grados 4° a 11°) se ha tenido en cuenta ante todo el aspecto formativo y la combinación de la teoría con la práctica, ya que, en su condición de apoyo a la formación de maestros de diferentes instituciones educativas, el IPN ha trabajado constantemente por enriquecer sus procesos educativos en los que los estudiantes se asumen cualitativamente (en sus habilidades y destrezas) y cuantitativamente (mediante juicios de valor), cuando deben señalar los avances y dificultades de su desarrollo integral.

Desde comienzos de la década de los noventa ha sido tarea imperiosa de nuestra institución profundizar en el concepto de evaluación cualitativa, inquietud que se apoya y refuerza por los contenidos de las reglamentaciones surgidas a partir de 1.994 (Ley 115, Decreto 1860/94, Resolución 2343/96 y Decreto 230/2002).

La Evaluación se define o se considera como *el proceso que implica una acción continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa y formativa que impulsa un trabajo cotidiano y dinámico mediante el cual se valora el proceso enseñanza-aprendizaje, ligado siempre a una relación interdisciplinaria de saberes que lleven al estudiante hacia la formación de individuos críticos, analíticos y competitivos con el entorno local, nacional y mundial*. El anterior planteamiento conduce a que se pueda hacer una identificación del estudiante y del docente como individuos y seres sociales capaces de desarrollarse y enfrentar cambios permanentemente, para lo cual se utiliza la observación, el seguimiento, la confrontación y el refuerzo

de distintos aprendizajes. De esta manera se puede hacer un reconocimiento de los avances en el SER, en el HACER, y en el VIVIR con otros.

La Evaluación de los aprendizajes en el nivel 2 del IPN tiene en cuenta los siguientes factores: a) La observación sistemática de los desarrollos individuales de cada uno de los estudiantes, dentro y fuera del aula; b) Las diversas actividades que muestren las habilidades de los alumnos, lo que pueden hacer y lo que están tratando de lograr; c) El trabajo en equipo: debates, mesas redondas, seminarios, grabaciones en video y audio-casette, sociogramas, sociodramas, entrevistas; d) La realización de portafolios, trabajos, tareas, guías, sustentaciones orales, evaluaciones escritas, individuales y grupales; e) El registro sistemático y objetivo de comportamientos significativos en el observador del alumno; f) Los criterios establecidos dentro de cada área para efectos de la valoración

Como estrategias de apoyo se tienen las reuniones de grado y los comités de evaluación y promoción en los cuales se hacen compromisos con los estudiantes para que su desempeño mejore, se dialoga con los padres de familia, se analizan las causas de las dificultades y las posibles soluciones, y se determinan acciones específicas para la atención de los problemas.

En el nivel 2 del IPN se aplican o se tienen en cuenta diversos tipos de evaluación:

- La autoevaluación, que asume como reto la objetividad del proceso evaluativo.
- La coevaluación, que comparte con el otro el análisis de la consecución de los logros.
- La heteroevaluación, que asume diferentes miradas y aplicación de instrumentos para confrontar procesos y resultados.

La aplicación de los diferentes tipos de evaluación constituye un aporte importante en el compromiso con la formación integral de estudiantes capaces de construir la sociedad que todos deseamos disfrutar, y con la comprensión del hecho de que, tanto nuestros actos como nuestras omisiones, tienen consecuencias que se deben asumir, aceptar, aprender y desaprender. Contribuyen también a ubicar, identificar y diseñar procesos en relación con el avance en el desarrollo de competencias y en la adquisición de conocimientos por descubrimiento, apropiación y construcción; sirven, de igual manera, para confrontar la relación entre los objetivos propuestos, el proceso y el resultado y para retro-alimentar el diagnóstico, los procesos y las proyecciones.

Por otra parte, ha sido posible observar que el proceso de evaluación ha contribuido a la formación de personas conscientes de sus capacidades y comprometidas con ellas mismas y con la sociedad, y que además asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. Los procesos de evaluación, igualmente, aportan al desarrollo de la creatividad para resolver dificultades en la vida cotidiana y en la creación de seguridad y confianza para superar dificultades.

En el ámbito institucional se ha avanzado en la toma de conciencia, por parte de la comunidad educativa, sobre la necesidad de una permanente reflexión sobre la evaluación, sobre la pertinencia de los contenidos curriculares, los planes de mejo-

ramiento, los mecanismos de control y previsión, la aplicación de múltiples pedagogías y didácticas, y la naturaleza de los proyectos de innovación e investigación.

Evaluación en educación especial

El proyecto de educación especial que se desarrolla en el Instituto Pedagógico Nacional asume el planteamiento de UNESCO, acerca de la evaluación en este campo de la formación de los niños y niñas, según el cual "La educación especial es una forma de educación destinada a aquellos individuos que no alcanzan o es imposible que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad; la evaluación tiene por objetivo promover su progreso o adelantos hacia dichos niveles". A partir de este planteamiento se considera que la evaluación es una herramienta pedagógico-académica que contribuye a medir cualitativa o cuantitativamente el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con dichos resultados se producen nuevas estrategias pedagógicas y se renueva continuamente el proceso educativo.

Dentro de la Sección de Educación Especial la evaluación es de carácter continuo e individual, lo cual permite reconocer en el estudiante las fortalezas y debilidades, permitiendo así trabajar con las destrezas y mejorar las dificultades de cada uno; en cada estudiante se evalúan criterios específicos.

Se han construido algunas categorías que orientan la evaluación y el fortalecimiento de la formación del grupo de niños y niñas de educación especial: construcción de una respuesta, ya que el estudiante debe aprender a generar respuestas positivas o negativas según su contexto; habilidades intelectuales, porque se estimula al estudiante a generar respuestas haciendo uso de destrezas de análisis, síntesis y evaluación; autenticidad, que se refiere a otorgar un significado contextual a las actividades académicas y sociales que ubiquen al estudiante dentro de su principio de realidad; integración, en tanto las áreas académicas y las actividades sociales y culturales que interactúan entre sí y trabajan en conjunto por una educación integral; proceso y producto, porque permanentemente se evalúan y se valoran los procedimientos y estrategias que se emplean en la dinámica educativa; profundidad en lugar de amplitud, ya que las evaluaciones se construyen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, resolviendo y mejorando las necesidades educativas especiales de cada estudiante.

La práctica pedagógica en el IPN, como escenario de evaluación

El desarrollo de las prácticas pedagógicas en el Instituto Pedagógico Nacional ha tenido, a través de su trayectoria, el propósito de fortalecer promociones de maestros con capacidades y destrezas que se enriquecen con las dinámicas de la institución, y complementan significativamente la labor de formación de profesionales en pedagogía que viene desarrollando la Universidad Pedagógica Nacional.

Un poco de historia puede ayudar a ubicar el sentido que tienen las prácticas pedagó-

gicas en el IPN. La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en 1927, como un centro para la educación de “maestros y maestras de escuela inferior, superior y normal, y profesores aptos para la enseñanza didáctica”. Posteriormente, en 1952 con el regreso de Alemania de la doctora Francisca Radke, se crearía la práctica docente como una nueva acción que debía desarrollarse en la institución. En el año 1953 esta acción fue formalizada con la creación del Instituto de Bachillerato cuyo fin era servir como “lugar de práctica docente” a las estudiantes de lo que entonces era la Normal Universitaria Femenina, y en 1984 se le atribuyó el carácter de Centro de Práctica y Perfeccionamiento Docente. Posteriormente, el Acuerdo 038 del 4 de octubre de 1995, designó al Instituto Pedagógico Nacional como parte experimental de la UPN, y le asignó como uno de sus objetivos “Favorecer la interacción académica entre el Instituto Pedagógico Nacional y la Universidad Pedagógica Nacional, a través de prácticas pedagógicas en las diferentes disciplinas, en las investigaciones e innovaciones y en proyectos de extensión”.

En consecuencia el IPN se ha fijado como misión “Ser el centro de práctica, por excelencia, caracterizado por la formación de profesionales enriquecidos con la experiencia de una institución reconocida y fortalecida por los procesos de innovación, investigación, producción y difusión de políticas educativas orientadas a la construcción de una cultura educativa que oriente los destinos del país”; y como visión “Una práctica reconocida por ofrecerle al país una formación orientada hacia el liderazgo y hacia una educación con calidad que responda a los retos de la sociedad actual, contribuyendo a la valoración de la educación”.

El IPN ha orientado el proceso de prácticas pedagógicas de manera que esta no se reduzca a una experiencia más, sino que permita a los practicantes contextualizarse en una realidad social y cultural, de la cual no solo se puede ser partícipe como un individuo más, sino que desde sus saberes genere procesos, actividades y proyectos encaminados a satisfacer las necesidades del grupo social con el cual interactúa.

La práctica pedagógica es asumida en el IPN como un elemento constitutivo y esencial de la estrategia pedagógica, en la que ocurre un proceso de acompañamiento docente al maestro en formación a través de un ciclo conformado por la investigación, la reflexión, la producción de saber y la evaluación. En ese marco de acompañamiento docente se da cumplimiento a los siguientes propósitos de la formación de docentes integrales al servicio de la comunidad: a) generar espacios para desarrollar proyectos pedagógicos b) evidenciar la relación teoría-práctica c) generar competencias investigativas, comunicativas y actitudinales y d) promover la construcción de conocimiento.

Como resultado de la labor realizada durante los últimos años los docentes-tutores dan cuenta de una serie de beneficios para la formación de los maestros en la interacción UPN-IPN; dichos beneficios o ventajas se relacionan con la posibilidad de comparar la teoría con la práctica en una realidad educativa específica, lo cual se deriva de la puesta en escena del desempeño docente del maestro en formación; por otra parte la interacción entre el asesor-tutor y el docente en formación genera espacios para el desarrollo de proyectos innovadores y para la observación de procesos

en el aula, lo que posibilita, inclusive, acciones de auto-evaluación de la práctica y de la propia formación.

En particular, durante el año 2008 se fortaleció, con la práctica docente, el programa de educación de jóvenes y adultos que se ofrece los sábados; se rescató la práctica en las áreas de educación inicial, música, educación física, artes escénicas, biología, español, psicopedagogía y en casi todos los programas de la UPN; se logró el fortalecimiento de relaciones interinstitucionales no solo con universidades sino con fundaciones y otras entidades que enriquecen el trabajo diario del IPN; se dio la posibilidad de extender convenios de práctica en el exterior con presencia de docentes extranjeros y se realizaron encuentros de socialización de la práctica.

Además se consolidó la práctica con un número estudiantes en formación (180) y aproximadamente 35, que asisten esporádicamente, y con la presencia de varias universidades, además de la UPN, y de varias fundaciones; lo anterior porque al tener una institución fortalecida desde la práctica, se pueden generar cambios que reorienten los programas de formación docente de las universidades.

Evaluación en el IPN. La mirada de los estudiantes

En el IPN se llevó a cabo un encuentro entre estudiantes de grado 11° y profesores con el fin de realizar un acercamiento, a partir del diálogo y la reflexión, a las percepciones que a lo largo del proceso de formación han desarrollado sobre la evaluación en el Instituto Pedagógico Nacional. El evento se denominó “Del sujeto evaluador al sujeto evaluado” y durante él se realizaron sesiones de trabajo individual y grupal, que permitieron la construcción de algunos acuerdos sobre la evaluación de los aprendizajes que se pone en práctica en el Instituto Pedagógico Nacional.

Acerca de las definiciones sobre evaluación se identificaron algunas propuestas por los estudiantes: a) la evaluación es una medida expresada en números o letras, que se asigna a un estudiante sobre los conocimientos adquiridos; b) es un método que utiliza el maestro para medir los resultados de sus enseñanzas; c) medición cuantitativa de la cantidad de conocimiento que memoriza una persona en el lapso de dos meses; d) forma de garantizar que el profesor no se ha equivocado, cuando el estudiante aprueba, (pero ¿qué ocurre cuando no aprueba?).

Las características de la evaluación fueron descritas por los estudiantes de grado once de la siguiente manera: a) la evaluación es un proceso que no tiene en cuenta la singularidad del estudiante, porque no mide procesos individuales; b) la evaluación se reduce a una nota; c) la evaluación es la misma para todos: ¿todos debemos llegar al mismo punto? d) consiste en realizar los trabajos que se han dejado durante el bimestre, –algunos los hacen en la última semana– ¿deben pasar? e) calificación de tareas, trabajos, exposiciones, participación, guías, exámenes.

Sobre los propósitos o el *para qué* de la evaluación los estudiantes expresaron que, entre otros intenciones, la evaluación se hace para medir el conocimiento del es-

tudiante; para clasificarlo; para decidir si aprueba o reprueba el año; para realizar estrategias de ayuda ante las dificultades que presentan los estudiantes; para medir el desempeño del maestro; para lograr un mejoramiento continuo; para medir el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el punto de las conclusiones obtenidas del evento los estudiantes hicieron diversos pronunciamientos: a) no debemos ser evaluados b) sí debemos ser evaluados pero la evaluación es un proceso dialógico, y no debe hacerse solo por el conocimiento c) los ritmos con que aprendemos son distintos d) nos cuesta la autoevaluación, porque no queremos perder d) no todos deben pasar, hay que mirar que en ocasiones se sigue la ley del menor esfuerzo.

Incidencia de las políticas de calidad en los enfoques y metodologías de evaluación.

**Guillermo
Bustamante**
Investigador en
Evaluación

■ La forma como las políticas de calidad están incidiendo en las prácticas evaluativas en la UPN fue uno de los temas que surgió en el marco de la discusión sobre Evaluación de los Aprendizajes; el profesor Guillermo Bustamante, investigador sobre el tema, participó en uno de los paneles en el que hizo una serie de planteamientos, cuya síntesis se presenta a continuación.

La evaluación se reconoce como un tema interesante y significativo hasta el punto que podría incidir en un cambio trascendental en la manera como se orienta la educación. Un planteamiento de base hace referencia a que la escuela no es un dispositivo de carácter necesario ni natural, sino que tuvo una fecha de aparición precisa y así como hubo una larga época en que no existía como tal el dispositivo escolar, tampoco necesariamente va a durar eternamente y es posible que actualmente se hayan dado ya ciclos de debilitamiento del sistema escolar, al menos para algunos sectores de la población.

En alguna época se habló de la escuela como un aparato ideológico de estado, y se hacía referencia tanto a la dominación ideológica como al poder que tenían lugar mediante el dispositivo escolar; actualmente ese discurso se ha debilitado y en las manifestaciones estudiantiles y de maestros ya no se reclama en relación con el poder o en relación con la ideología que se transmite a través del aparato ideológico escolar, sino que se exige y se habla del derecho a la educación, de la obligación del estado de dar una educación de calidad. Es decir, lo que era una imposición ya quedó instalado como una necesidad, y en consecuencia el estado ya no requiere imponer por la fuerza la escuela, sino que ya la misma gente la pide; por esa razón, el estado se retira un poco en el sentido de establecerse más en el lugar del control del proceso educativo y ya no en el de su imposición; se dedica más a proponer unos estándares y a hacer evaluaciones, que a todo ese proceso de imposición del currículo y de seguimiento puntual de las actividades.

El asunto del posicionamiento del discurso sobre la evaluación y particularmente sobre la evaluación de la calidad de la educación, marca una transición muy interesante de la relación entre el estado y la educación que no se resume en el sentido de una transición del poder hacia el control. Por eso las preguntas necesarias en este campo deberían tener que ver con qué sentido tiene, para dónde va, y cuáles son los mecanismos que se están implementando en relación con los procesos evaluativos, tipo evaluación de la calidad en la educación básica, o exámenes de estado ECAES en la educación superior.

Esta transición ha hecho que la evaluación de los aprendizajes pierda importancia

y pierda valor en relación con la evaluación educativa como evaluación externa; es decir, hay una oposición lógica, no una oposición abierta ni una persecución, sino una oposición lógica entre evaluación externa y evaluación interna, porque cada vez más va siendo menos importante lo que un profesor diga de sus estudiantes, y las decisiones fundamentales que se toman en torno a la educación se basan en las evaluaciones externas; los profesores tienen encima una evaluación de la que se deben defender y contra la cual se deben pronunciar, basados en el hecho de que los criterios que usa la escuela para evaluar los aprendizajes no son los que se usan en las evaluaciones externas. Entonces, va perdiendo fuerza la evaluación de los aprendizajes del lado del dispositivo, del lado del maestro, y se va posicionando el tema de la evaluación externa, al punto de que las universidades destituyen profesores en cuyos programas los estudiantes no obtuvieron buenos resultados en los ECAES, comienzan a hacer investigaciones sobre este tipo de prueba y se preocupan, básicamente, por esos resultados.

Todo lo anterior tiene que ver con la relación que hay entre la evaluación y los otros dos componentes del dispositivo, que son la pedagogía y el currículo. Aparentemente el currículo es un primer momento en el que se diseña y se selecciona un saber; pero ese saber no se selecciona con criterio objetivo y científico sino con criterio cultural, pues se selecciona un saber para ser recontextualizado en el ámbito escolar. Y esa recontextualización, que sería la pedagogía, es un proceso muy complejo que depende del vínculo que el maestro tenga con el campo de saber específico.

Un aspecto en el que esa dependencia se expresa de manera contundente, es el concepto de competencia, que aparece de una forma en el campo de la lingüística o de la sociología, y toma otra, completamente distinta, cuando se aplica en educación, incluso opuesta en muchos de los criterios básicos. Por ejemplo el concepto de competencia comunicativa, se inventó para oponerse a las evaluaciones que discriminaban a las personas por los usos lingüísticos, y sin embargo el concepto de competencia es usado para hacer evaluaciones en las que se discriminan a las personas por sus usos lingüísticos; es decir, todo lo contrario de la supuesta intención inicial. Según esto, es como si el currículo apareciera primero, la selección cultural y una recontextualización del saber (la pedagogía) apareciera de segunda, y la evaluación apareciera en tercer lugar como si fuera la que establece, en la definición clásica, la relación entre los objetivos y los resultados.

Sin embargo, por la dinámica que ha venido dándose en este tema de la evaluación externa y el impacto social que tiene, la evaluación que parecería estar de última, en realidad es la primera para la mayoría de los colegios, que dedican muchísimo tiempo a la preparación de sus estudiantes para el examen del ICFES. La prioridad de la evaluación es evidente también porque la selección de los temas a enseñar, e incluso la selección de las maneras de enseñarlo tiene que ver con lo que va a ser evaluado, que es algo que los estudiantes saben muy bien, hasta el punto que no prestan ninguna atención a algo que se sabe, no va a ser evaluado. Se configura así una situación en la que lo importante es lo que tiene efectos pragmáticos, no efectos de tipo cognitivo; una situación en la que las personas no están en la escuela para aprender, están

para pasar los exámenes, para hacer amigos, para aprobar los años, para obtener un título; y eso es algo pragmático, de carácter social, que se hace a nombre del saber, pero que no tiene necesariamente un vínculo directo con el saber.

Con los ECAES ocurre lo mismo; esta prueba ocupa el último extremo de la serie que comienza con la evaluación en grado tercero, luego grados quinto, séptimo, noveno y undécimo. Y en resumen, constituyen un bautismo del sujeto de las estadísticas que son las que aparecen profusamente en todos los medios de comunicación junto con opiniones de las personas sobre los temas más diversos, relacionados con asuntos fortuitos como la moda y la farándula.

Entonces, los ECAES tienen una correspondencia con la evaluación que comienza en preescolar e imponen una lógica, que es la lógica de la evaluación masiva, en un ámbito que es todavía más extraño a esa lógica de armonización. Aparece aquí una contradicción que puede ejemplificarse de la siguiente manera: en Colombia las universidades tienen autonomía y, por ello, por ejemplo en Psicología puede haber cuatro o cinco tendencias diferentes que pueden ser, incluso, opuestas entre sí. Se podría hablar de la Universidad Nacional y de la Universidad de la Sabana que tienen posturas completamente distintas; aquí la pregunta es por qué si las universidades tienen posiciones tan distintas, haciendo uso de su autonomía, cuando se hace un examen ECAES para todos los que se van a graduar de sicólogos las preguntas son las mismas; con qué derecho se les da primero autonomía a las universidades para que hagan sus programas de investigación, sus programas de formación, y luego se hace un mismo examen para todos. Esto es porque la condición de la evaluación masiva, es una condición de homogeneidad, que no la tiene el país, ni la tiene en su presupuesto la formación universitaria.

La UPN y los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior

**Juan Carlos
Tafur Herrera**
Coordinador de
Aseguramiento de la
calidad

■ El tema de la calidad de la formación en la educación superior y en particular la de los docentes del país, ha sido objeto de reflexión permanente. Diferentes normas se refieren a estos campos por la relevancia de su función en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo, imperativamente requerida por la Constitución Política de 1991, como responsable del desarrollo del proyecto normativo de nación.

En virtud de lo anterior, los procesos de autoevaluación en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de cada uno de los programas académicos, tanto de posgrado como de pregrado, constituyen un referente práctico e importante desde el cual se ha venido consolidando la calidad de los programas de formación de maestros en las unidades académicas; además, desde allí se proyectan las exigencias propias de la sociedad y el estado que deben hacerse visibles y presentes en el significado de la calidad, como aporte de la formación de maestros al desarrollo social y cultural del país.

Es así como la acreditación de calidad de los programas académicos de la UPN, se ha venido pensando desde las facultades y desde las unidades académicas, las cuales evidencian la continuidad de logros y éxitos alcanzados en la acreditación previa, y buscan establecer el cumplimiento de los requisitos de alta calidad propuestos para los programas de formación de profesionales en la educación, generando propuestas de desarrollo y gestión académica que avanzan de manera significativa.

En tal sentido y de manera consecuente, la UPN le ha apostado al desarrollo y esto se evidencia en la excelencia de sus programas académicos, con la independencia que los mencionados procesos permiten y generan valor agregado lo suficientemente enriquecidos desde su deber ser con la estructura de sus políticas institucionales que vislumbran el significado y robustecimiento de los lineamientos académicos establecidos en el Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional, en tanto y en permanente autorreflexión.

Los procesos académicos por ejemplo, significan en las acciones de autoevaluación ejes centrales y fundamentales con mayor trascendencia y peso, dado que en ellos se consolidan acciones sustantivas del deber ser de las Instituciones de Educación Superior, que para el caso de la UPN se han generado como producto de la autoevaluación, de reflexiones relacionadas con el pensamiento acerca de la concepción del currículo y las formas inmersas y profundas para la investigación y la proyección social. Concepción curricular, que más allá de posibilitar, exige “participación de la comunidad universitaria, con un compromiso cotidiano de búsqueda y proyectos que integren la docencia, la investigación y la extensión como criterios de construcción del currículo”¹

Además y desde la mirada externa, se consolidan opiniones que convergen en el reconocimiento de la Universidad Pedagógica Nacional, “como una institución de un saber propio”², producto de la exigencia académica y de sus funciones sustantivas

1. Ibid.

2. Apuntes pedagógicos 2005- Universidad Pedagógica Nacional.

que superan la estructura lineal del CNA y trascienden argumentaciones de reconocimiento de la sociedad y del estado (ECAES)

La UPN asume el proceso de autoevaluación, no sólo como “tarea permanente de las instituciones de Educación Superior” para los fines de “acreditación”, tal como lo establece la ley 30 de 1992, ni como un “ejercicio de la suprema inspección y vigilancia” (como “verificación de que en la actividad de las instituciones de Educación Superior se cumplan los objetivos previstos” en la ley 30), sino especialmente como el reconocimiento del desarrollo de actividades académicas que asumen el ejercicio de la autorreflexión permanente contando con elementos de gestión académica que posibilitan la evidencia plena de la autonomía universitaria, consagrada en la Constitución Política de Colombia y la misma ley 30, en lo relacionado con el derecho a “crear, organizar y desarrollar [...] programas académicos, definir y organizar [...] labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales”, tendientes a la calidad de la educación superior.

Cuestiones que si bien entendemos, se dilucidan frente a procesos operativos y lineales que realizan las IES (Instituciones de Educación Superior) con posturas desahoradas por el afán de cumplir con las “características específicas de calidad”, y entrar en las elites de la Educación Superior por el plus de calidad más como el fin que por el medio, donde afectan el ejercicio conceptual de la Autoevaluación, la evaluación, las estructuras y por ende en currículo.

En esta perspectiva y teniendo en cuenta los aspectos de autoevaluación y autorregulación con miras a la mejora de sus programas académicos, la Universidad plantea, la evidencia de manera significativa de productos tales como las construcciones de sistemas curriculares (avances científicos y tecnológicos; contextualización social, económica y política; interdisciplinariedad, integración y diálogo de saberes y conocimientos; flexibilización y apertura curricular; adopción de sistemas de créditos; proceso de auto y heteroevaluación continuos; apropiación e interpretación crítica de los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información; reflexión permanente sobre el saber; existencia de diversos métodos y saberes que posibiliten encontrar identidades convergencias y diferencias, entre otros).

Por eso y para la Universidad Pedagógica Nacional lo anterior se constituye como la mirada sincrónica mediante la apelación a la propia evaluación de sus actores, convertida en reflexiones específicas y particulares, que contextualiza, verifica y articula una visión de conjunto, toda la experiencia que se realiza en cada uno de los frentes en los que se cumple la tarea cotidiana que pone en marcha la intrincada red de nuestra vida institucional, mediante el desarrollo de procesos de autoevaluación y autorregulación permanente, producto de la disposición de los objetivos, planes, programas y proyectos establecidos, donde dinámicamente está comprometida con la eficiencia y eficacia en términos de la excelencia académica, desde la perspectiva de la mayor calidad posible, pensándose ella misma en lo qué es, cómo es y según lo que en ella viene ocurriendo; para obtener como consecuencia procesos de mejoramiento académico continuos.

Por eso emerge la capacidad de analizar en forma colectiva la cultura de la autoevaluación que prevé nuevos horizontes del desarrollo educativo local, nacional e internacional, que animan la vida de la universidad, con una clara mirada prospectiva, con un punto que se destaca de privilegio de su desempeño dentro de la responsabilidad, el compromiso y el proceso de planificación de la universidad

Con estas acciones, y con el cumplimiento de sus objetivos misionales da cuenta de la prestación del servicio educativo, teniendo como premisa básica la excelencia desde la planeación que permite desde sus procesos el control, la evaluación y la retroalimentación, generando la mejora continua que inciden en la oportunidad y calidad de los diferentes procesos académicos y como consecuencia, sin proponerlos los mejores resultados en los Exámenes de Calidad de la Educación Superior (ECAES); para programas en educación.

Cómo vamos en la construcción de una propuesta de evaluación integral dialógica y formativa³

**Carmenza
Sánchez Rodríguez**

■ Los foros educativos (institucionales, locales, regionales y el nacional), más allá de un requisito normativo o simplemente un medio para justificar y legitimar la implementación de una política, pueden valorarse y aprovecharse como espacios en los que colectivamente se discuten puntos de vista y de manera participativa se construyen lineamientos y propuestas de políticas públicas.

**Isbelena
Rodríguez Sánchez**

**Pedro Fernando
Garzón Venegas**
Observatorio
Nacional de Políticas
en Evaluación
Universidad
Pedagógica Nacional

En este sentido, la realización de los foros sectoriales en la Localidad de Kennedy, es una apuesta por la discusión acerca de la evaluación, la calidad y las políticas educativas alternativas del Distrito, que se reflejan en la Transformación Pedagógica y la Formación por Ciclos. Sin desconocer, nuevamente, los aspectos críticos o neurálgicos de los foros a nivel distrital y nacional, es preciso reconocer la importancia de estos espacios y trabajar conjuntamente por su permanencia, como una oportunidad para fortalecer los procesos pedagógicos y generar transformaciones en las prácticas.

Para los autores de esta reflexión, la participación en los foros sectoriales representa una posibilidad para conocer los interrogantes, las inquietudes, las críticas, los consensos y los disensos, en relación con las políticas educativas sobre evaluación de los aprendizajes en Educación Básica y Media. Sobre este particular, es grato reconocer que en los diversos contextos educativos, las discusiones sobre la evaluación y su riqueza como una estrategia que permite formar y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, son más frecuentes y tienen mayor relevancia. La experiencia de los foros sectoriales muestra con gran claridad que los diversos estamentos coinciden en la importancia de debatir acerca de las políticas evaluativas y la evaluación misma.

Sin embargo, aún hay mucho camino por recorrer y se evidencian algunas tensiones que subyacen a las políticas y prácticas educativas y que es preciso visibilizar con el propósito de avanzar en la construcción de un enfoque pedagógico para la política. Estas tensiones se encuentran relacionadas con: la autonomía, el discurso y la práctica, la desarticulación de los procesos evaluativos, lo pedagógico y lo normativo, la escuela y los nuevos retos, los diversos enfoques de la calidad, la participación, la investigación, la inclusión y la formación de docentes.

3. Este artículo forma parte de las reflexiones que realizó el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación de la Universidad Pedagógica Nacional, en torno a la evaluación de los aprendizajes en la Educación Básica y Media, tema central del Foro Educativo Nacional 2008. El ONPE participó en los foros sectoriales, locales y municipales en Kennedy, Montería, Ibagué y Soacha.

1. Los avances en la consolidación de un discurso sobre la evaluación integral y los retos para llevarlo a la práctica

Las discusiones pedagógicas y epistemológicas actuales han impactado los discursos en el ámbito evaluativo. Sin embargo, no se evidencia una reflexión a partir de las visiones sobre el conocimiento, el aprendizaje, la docencia, las relaciones de poder, los fines y propósitos de la evaluación, los supuestos pedagógicos (concepciones sobre educación, enseñanza, evaluación, aprendizaje, didáctica, currículo, estudiante, docente, etc.), epistemológicos (concepciones sobre el conocimiento, la forma de producción del conocimiento, la verdad, la validez, el sujeto cognoscente, los objetos de conocimiento, etc.), ontológicos (las concepciones sobre mundo, ser, ser fundante, etc.) y axiológicos (las concepciones sobre los valores éticos y estéticos), presentes en los discursos, normas y prácticas evaluativas.

En este mismo sentido, a pesar de que los discursos de los diferentes estamentos en los foros muestran una visión de la evaluación integral, participativa, formativa, permanente, pertinente a las necesidades de los estudiantes, sus contextos e intereses, una práctica de seguimiento y acompañamiento necesaria para el mejoramiento de los procesos educativos, estos discursos no se han apropiado para transformar las prácticas cotidianas de los docentes en las aulas, para lograr el empoderamiento de los estudiantes como responsables de sus procesos de aprendizaje y tampoco han promovido nuevas formas de relación entre docentes y estudiantes. Aquí valdría la pena preguntar si la evaluación debe preservar el orden o transformar la escuela.

2. La evaluación como oportunidad para el desarrollo de la autonomía o como instrumento para la conservación de posiciones heterónomas

Las opiniones expresadas a lo largo de los foros sectoriales muestran que el tema de mayor controversia es el Decreto 230 de 2002, y la necesidad de reformarlo o derogarlo. Los diversos estamentos manifiestan de manera generalizada que el mencionado decreto favorece la mediocridad, atenta contra la calidad de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desestima los esfuerzos de los estudiantes más dedicados en relación con los menos dedicados. De igual manera se propone retornar al sistema de calificación por números o eliminar algunos de los indicadores cualitativos tales como "ineficiente" y sobre todo "aceptable". Es poco lo que se valora del decreto y básicamente sólo se le cuestiona el asunto controversial del 5% de reprobación o del 95% de promoción por institución.

Llama la atención el deseo generalizado de los diferentes estamentos de retornar al antiguo sistema de calificación, de usar la evaluación como un dispositivo de control y disciplinamiento y como una herramienta para mantener la autoridad del docente, llegando inclusive a proponer sanciones de tipo económico para quienes no logren los resultados esperados en los aprendizajes.

Cuando enfatizamos en la necesidad de volver al antiguo sistema, eliminar los porcentajes de promoción y reprobación y retornar a las notas, pareciera que en últimas

estamos renunciando a una apuesta por la autonomía y su desarrollo. En esta dirección, en una de las mesas de trabajo de estudiantes se afirmaba que el Decreto 230/02 no había funcionado porque los jóvenes no estaban preparados para autorregularse. Un retorno al sistema tradicional de educación puede verse como un retroceso del camino avanzado, como una renuncia a nuestro derecho y oportunidad de desarrollo de la autonomía de los docentes y estudiantes. Un retorno a la escuela conductista y heterónoma en la que imperan diferentes dispositivos de coacción y sometimiento, de estímulo y respuesta. En esta dirección, la evaluación puede perfilarse, si se desea, como uno de los dispositivos más eficaces para coaccionar, clasificar, someter o estimular a otros. Como una poderosa herramienta para ejercer el poder sobre los demás. ¿Es este el tipo de educación y de evaluación que queremos?

En este sentido, quizás sea válido reconocer que la educación debe estar orientada a la formación de sujetos autónomos y que la evaluación, según la forma como se conciba y desarrolle, puede favorecer o atentar contra el desarrollo de la autonomía. Por tanto, consideramos pertinente conectar la discusión acerca de la evaluación con el problema de la autonomía. Entendiendo la autonomía como la capacidad colectiva de pensarse, sentirse y posicionarse para la toma de decisiones solidarias y la responsabilidad, igualmente colectiva, por las consecuencias de las decisiones tomadas. Lo que implica una posición solidaria que se caracteriza por la capacidad de cada uno de ponerse en el lugar del otro, situación fundamental para el alcance de consensos.

En este marco, la educación y la evaluación, vistas ya no como mecanismos coercitivos, pueden favorecer el desarrollo de una autonomía colectiva con la participación de docentes, estudiantes, directivos docentes, madres y padres de familia y empresarios a través de procesos de discusión, argumentación, construcción de propuestas y búsqueda de metas comunes.

3. Lo pedagógico como una oportunidad para la interpretación e innovación de los marcos normativos

En el ámbito jurídico, las normas surgen para dar respuesta a ciertas situaciones donde se amenaza o vulnera un bien jurídico. Las normas que regulan los asuntos civiles tienen un carácter supletorio, esto significa que ellas han sido elaboradas con el fin de garantizar unos mínimos que preserven los derechos de las personas que la norma protege. En el caso educativo, estas normas deben ser entendidas como mínimos establecidos para garantizar los derechos de los estudiantes que, de ninguna manera, pueden limitar las prácticas educativas. La interpretación de las normas debe ser hecha desde la responsabilidad social de los docentes e instituciones, que no se agota con el cumplimiento de los mínimos establecidos en la norma.

En el ámbito pedagógico las acciones se orientan a la formación integral del ser humano, el desarrollo de sus capacidades, talentos, sentimientos y muy fundamentalmente, de su autonomía y libertad. Si lo pedagógico se limita al cumplimiento normativo no será posible trascender para avanzar en propuestas humanizadoras que atiendan a los contextos, necesidades, intereses, expectativas, sueños y poten-

cialidades de nuestros estudiantes. Parafraseando una de las intervenciones de los directivos en el foro se podría afirmar que si existe un proyecto educativo pertinente, pensado desde y con la comunidad, la discusión sobre el cumplimiento de la norma es secundaria e irrelevante.

4. La desarticulación entre la evaluación y los contextos y procesos educativos

Los actuales planteamientos pedagógicos han hecho énfasis en la evaluación como un asunto complejo, articulado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, que no puede ser pensado como un proceso aislado, sino que su discusión se enmarca en relación con las propuestas formativas, curriculares, políticas y éticas de las instituciones. En este sentido, la pertinencia de las propuestas evaluativas debe ser leída desde referentes como el PEI, los modelos y enfoques pedagógicos y los fines y propósitos de la educación, el currículo propuesto y los planes de estudio, etc. La implementación de una nueva propuesta pedagógica como la Formación por Ciclos y las características de una evaluación pertinente a la misma, debe ser discutida desde los referentes conceptuales, metodológicos, epistemológicos, éticos y políticos de dicha propuesta, que supone además, el conocimiento de la misma por quienes la van a discutir e implementar, y una nueva organización de la escuela, el currículo, la didáctica y la evaluación.

Se podría concluir que para la mayoría de estamentos participantes en el Foro, los referentes conceptuales, metodológicos, pedagógicos y los fines y propósitos de la propuesta de Formación por Ciclos son desconocidos, obstaculizando la posibilidad de discutir y hacer propuestas de evaluación pertinentes.

Si la evaluación no es concebida como un proceso articulado a los demás procesos educativos, puede ser percibida como una práctica administrativa sin ningún tipo de utilidad pedagógica, más relacionada con el cumplimiento de requisitos de carácter administrativo como la selección, la promoción y la clasificación. Esta situación ha generado una visión de la evaluación más asociada a prácticas de control que a procesos formativos, acentuando el carácter calificativo de la evaluación, haciendo difícil superar su carácter sancionatorio, estrechamente vinculado a indicadores numéricos.

5. La escuela de cara a los nuevos retos sociales, políticos y pedagógicos

Actualmente, existe la tendencia a responsabilizar a la escuela de todo cuanto ocurre, no sólo en la institución educativa también en la sociedad, *la pérdida de valores, la violencia, las pandillas, los grupos satánicos, los embarazos no deseados, la falta de participación política, la intolerancia, el ejercicio de la ciudadanía*, etc. Las exigencias a la escuela y al docente se hacen desde diferentes órdenes. Cumplir estas demandas se hace imposible, inclusive para un estado, aún cuando pudiese articular toda la política y direccionarla al cumplimiento de éstas.

Por otro lado, existen muchos factores de diferente orden que inciden no sólo en los comportamientos también en los aprendizajes de los estudiantes, (los estudios sobre estos factores asociados son abundantes: el nivel social y económico de la familia, el nivel educativo de los padres, los vínculos afectivos del niño, etc.), que escapan al control de la escuela. Sin embargo, la escuela debe posibilitar una lectura comprensiva y crítica de esas realidades con el propósito de transformarlas, de mostrar nuevos mundos posibles, alternativas creativas frente a las limitaciones de esas realidades y nuevos sueños para los estudiantes y sus comunidades. Esto exige de la escuela pensarse autónoma y solidariamente no como una instancia reproductora de saberes sino como una comunidad empoderada que es capaz de pensarse a sí misma para superar la inmediatez de los recursos, las normas y las limitaciones del contexto.

6. La calidad entre el enfoque pedagógico y el administrativo

Comúnmente los argumentos de las políticas educativas hacen referencia a términos abstractos sobre los cuales parece existir consenso. Uno de estos términos es la calidad. Sin embargo, los inconvenientes surgen cuando se precisa dar contenido a éstos y se evidencia que dicho contenido “es asignado de acuerdo con las concepciones que sobre el mundo, el aprendizaje, la enseñanza, la educación, el conocimiento, la escuela, etc., posee un grupo social en un contexto específico y en un momento históricamente determinado. Por esta razón, es imposible hacer exigencias de calidad desde perspectivas generalizantes u homogenizantes”⁴. En cada contexto es preciso definir explícitamente el significado atribuido por el grupo social a esta categoría.

El debate pedagógico no debe ser confundido con consideraciones de tipo económico referidas a las condiciones necesarias para la prestación de un servicio de calidad como el número de estudiantes por docente, el número de graduados por año, la cobertura, condiciones y salarios dignos para los docentes, la infraestructura, entre otros, que corresponden al Estado. El debate pedagógico sobre la calidad de la educación es un debate sobre “su naturaleza y modo de ser”⁵, que no se limita a las demandas del mundo laboral ni a los resultados de las pruebas sino que responde esencialmente a las demandas sociales y culturales de un contexto específico”⁶.

7. Los espacios de participación social y política vistos como escenarios de legitimación de las políticas

En la concepción tradicional de lo político y en la comprensión del Estado, se cree, erróneamente, que tanto lo político como las funciones del mismo no atañen a los sujetos individualmente considerados, es decir, que frente a las decisiones de la política es poco o nada lo que se puede hacer, teniendo en cuenta además, que estas políticas se han constituido en exigencias de los organismos internacionales a los

4. SANCHEZ, Carmenza. (2005). *Algunas consideraciones en torno a la evaluación como medida de calidad de la educación*. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación. Bogotá. Boletín No. 4.

5. CAMPO, Rafael (2000). *Del control a la búsqueda de sentido*. Revista Javeriana. Número 663. Bogotá.

6. SANCHEZ, Carmenza. *Una mirada crítica de las políticas educativas*. Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación (en prensa)

gobiernos y estados. En consecuencia, cuando la ley establece la obligación para las autoridades públicas de abrir espacios para la discusión de las políticas en un determinado sector, los actores sociales consideran que la participación no es efectiva por cuanto ésta no va a cambiar las orientaciones de la política pública sino que, por el contrario, va a servir para legitimar las decisiones que se tomen.

Desde esta perspectiva, la discusión de las políticas es vista por los docentes como un mecanismo de legitimación para las normas que serán impuestas. Por ello perciben la política como ajena a sus expectativas, intereses y necesidades. La falta de participación de los maestros en la construcción y formulación de las políticas ha constituido uno de los obstáculos más grandes para su implementación, lo cual se evidencia en asuntos como el Decreto 230 de 2002 y la Formación por Ciclos. Esto ha generado la resistencia de los docentes a implementar la política o a dar una discusión sobre los fundamentos, intencionalidades, fines y propósitos de las políticas, desviando la discusión a lo instrumental y lo técnico. Por esto se hace necesario generar, desde los saberes de los docentes, políticas pertinentes a sus necesidades y contextos para resignificar la política como un asunto público que no sólo atañe a los estados o gobiernos.

8. La diversidad: entre el reconocimiento y la exclusión

Nuestra Constitución Política reconoce la diversidad étnica y cultural de nuestro país y las políticas apuntan a la inclusión a través de los programas de integración al aula regular, los programas para desplazados y los programas para discapacitados. A pesar de los avances en los discursos sobre el reconocimiento de estas diferencias sociales, económicas, individuales, etc., que generan diferencias en el aprendizaje y plantean otros retos para la enseñanza, no se ha pensado la evaluación desde estas diferencias.

La ausencia de una reflexión sobre la necesidad de pensar procesos de evaluación más flexibles y ajustados a las particularidades de cada uno de los estudiantes y a sus ritmos evidencia la persistencia de ciertas ideas sobre la evaluación y el aprendizaje, según las cuales todos aprenden lo mismo, de la misma manera, en el mismo tiempo, con el mismo método y, por tanto, pueden ser evaluados de la misma forma. Valdría la pena preguntar si los resultados de la evaluación evidencian falencias en los procesos educativos o si simplemente no se han generado procesos de evaluación que permitan dar cuenta de los avances de estas poblaciones en sus procesos educativos. Una evaluación que pretenda dar cuenta de estas diferencias nunca podrá ser una práctica homogénea, será, esencialmente, una práctica inclusiva y respetuosa de las diferencias.

Por esta razón se hace necesario debatir el papel de la escuela como espacio de inclusión social, que obliga a pensar el problema de la inclusión como un asunto ético, social y político más que como un asunto de apertura de espacios. La escuela debe pensar la inclusión como recurso y oportunidad para el aprendizaje y no como una limitación del mismo, “oportunidad para revisar críticamente los supuestos en que se basa nuestra convivencia y renovar nuestra idea de la educación democrática”⁷. En este sentido, la mesa de discapacidad, considera que la propuesta de Formación

7. TERRÉN, Eduardo. (2008) La escuela como espacio de inclusión social. En http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=724

por Ciclos ha permitido hacer evaluación sensible a estas diferencias o tenerlas en cuenta para la promoción que implica que no pueden realizar evaluaciones iguales para todos deben pensar una evaluación específica para cada uno de los estudiantes.

9. La investigación como alternativa para la participación, la construcción y el seguimiento de las políticas públicas en evaluación

“La investigación educativa es concebida desde el IDEP como la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo, que a su vez se convierte en un proceso de aprendizaje para quienes participan en él, de tal modo que ese aprendizaje le permita considerar una acción informada y reflexiva sobre la propia práctica. La problematización que hace el docente de su quehacer de manera sistemática y crítica, en búsqueda de explicaciones o interpretaciones del mismo, ha permitido la cualificación de su profesión y por tanto el perfeccionamiento de su ejercicio”⁸.

A pesar del énfasis hecho sobre la investigación educativa como alternativa para la comprensión y transformación de las realidades, en las discusiones sobre las políticas educativas y la evaluación ésta no aparece como referente para las prácticas educativas en el aula, ni para la discusión o para la evaluación de las políticas. La comunidad de maestros no ha concebido su práctica cotidiana como una posibilidad para la construcción de conocimiento.

Por esta razón sería importante posicionar la investigación en las instituciones educativas, buscando el reconocimiento de las prácticas y saberes de los docentes, como profesionales reflexivos, capaces de aportar en la construcción y seguimiento de propuestas alternativas para la evaluación.

Este reconocimiento permitiría, además, favorecer el posicionamiento de las comunidades y los docentes como protagonistas y gestores de procesos de mejoramiento y transformación permanente a través de la investigación.

10. La formación: entre la oferta y la pertinencia

En las últimas décadas, la educación ha sido un tema central y su atención es prioritaria porque es considerada como un factor estratégico para superar la pobreza y el subdesarrollo. Esto ha generado un marcado interés por el mejoramiento de la calidad en las políticas educativas. En este contexto, el maestro es considerado como uno de los principales responsables de la calidad y las recomendaciones se han direccionado hacia la implementación de políticas integrales sobre la profesión docente, enfocadas hacia la creación de sistemas de carrera profesional y un sistema adecuado de condiciones laborales y bienestar docente, junto a un sistema de evaluación y de formación permanente. Los gobiernos han destinado un presupuesto para atender este último aspecto. Sin embargo, el balance realizado por las instituciones muestra que la formación no ha sido pertinente por cuanto no consulta las necesidades de cada una de las instituciones desde sus contextos e intereses, ni desde los nuevos retos planteados a la escuela como la inclusión, el desplazamiento, las necesidades educativas especiales, etc. En este mismo sentido se ha hecho un II-

8. SALCEDO, Ruth Amanda (2008). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/educación/expedocen/expedocen8a.htm>

mado a las facultades de educación para que actualicen sus programas y currículos y los ajusten a las necesidades de las comunidades en las cuales se van a desempeñar sus egresados, y a las secretarías de educación para que en la contratación de los programas de formación se tenga en cuenta las necesidades de las instituciones y las solicitudes de los docentes, más que la oferta de las universidades.

A manera de conclusión se podrían proponer algunas preguntas para la reflexión en torno a la Formación por Ciclos, la evaluación integral, dialógica y formativa y el Decreto 230. En relación con la propuesta de Formación por Ciclos valdría la pena preguntarse ¿Qué escuela y qué tipo de organización debe darse en la misma para avanzar en la propuesta? ¿Qué tipo de evaluación es pertinente? ¿Qué condiciones físicas y laborales requieren los docentes para adelantar la propuesta? ¿Cómo articular e integrar el currículo para que responda a las exigencias de la formación por ciclos? ¿Es posible articular el Decreto 230 de 2002 a la propuesta de formación por ciclos? ¿Cuáles son las exigencias para la formación de docentes e instituciones formadoras de docentes que plantea la propuesta? ¿Cómo articular los PEI a la propuesta de Formación por Ciclos? ¿Cómo articular los fines y propósitos de la Educación Básica, Media y Superior? y ¿Cómo articular las normas y propuestas nacionales y distritales?

Por último, es preciso hacer énfasis en la necesidad de mantener y fortalecer los espacios de discusión y construcción colectiva, ya no como el cumplimiento de lo normativo o como una respuesta a una situación coyuntural, sino como una dinámica institucional que permita el intercambio constante de experiencias, puntos de vista y propuestas que redunden en la consolidación de comunidades autocríticas, reflexivas y autónomas, capaces de generar políticas educativas alternativas, sensibles a sus necesidades y contextos. No se puede perder de vista que la educación, la escuela y sus protagonistas, tienen la enorme responsabilidad social de contribuir a la comprensión de la realidad y a la generación de propuestas de transformación de la misma.

Referencias bibliográficas

- BATANAZ, Luis Palomares (2007). *Desarrollo de la autonomía de los centros educativos y estímulo a su responsabilidad*. Sociedad Española de Pedagogía, documentos. <http://www.uv.es/soespe/LCE-Batanaz.htm>. Consultado el 13 de febrero de 2007.
- CAMPO, Rafael (2000). *Del control a la búsqueda de sentido*. Revista Javeriana. Número 663. Bogotá.
- KANT, Immanuel (2002). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? Traducción de Rubén Jaramillo. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, colección señal que cabalgamos, No. 5, año 1.
- HABERMAS, Jürgen (2000). *Sobre aclaraciones a la ética del discurso, Erläuterungen zur Diskursethik*. Traducción e introducción de Manuel Jiménez Redondo. Consultado el 6 de septiembre de 2008. http://www.ucm.es/info/eurotheo/e_books/habermas/index.html.
- SALCEDO, Ruth Amanda (2008). *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*. <http://www.lablaa.org/blaavirtual/educacion/expedocen/expedocen8a.htm>.
- SANCHEZ, Carmenza. *Una mirada crítica de las políticas educativas desde el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación* (en prensa).
- TERREN, Eduardo. (2008) La escuela como espacio de inclusión social. En http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=724.

Conferencia

Hacia un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación

Fabio Jurado
Docente e investigador
del Departamento de
Literatura y del Instituto
de Investigación en
Educación,
Universidad Nacional
de Colombia

27 de agosto de 2008

■ Gracias por esta oportunidad para exponer el avance de una experiencia que, sin duda, es la más reciente, en relación con un asunto tan complejo y generador de tensiones como es el tema de la evaluación.

Durante los años de 2007 y 2008 se adelantaron foros municipales y foros departamentales en todo el país sobre la evaluación de los aprendizajes. Participé en algunos, y es de verdad conmovedor encontrar en regiones, como Guaviare y Putumayo, un gran interés entre los maestros por discutir el tema de la evaluación. Sobre todo en el Guaviare, observé un entusiasmo entre grupos de familias por analizar, junto con los maestros, el problema sobre cómo evaluar a los estudiantes y cómo evaluar a las instituciones escolares.

El foro de San José del Guaviare nos demostró que sí es posible llegar a acuerdos entre los distintos estamentos que participan en los procesos de formación escolar. Al menos en el transcurso de dos días pudieron abordarse, sin tapujo alguno, los problemas más sentidos por estudiantes, padres/madres de familia y profesorado en torno a los aprendizajes y su evaluación. Y entre los grupos de trabajo se involucraba el alcalde y la secretaria de educación del municipio, así como representantes del sindicato. Lo resalto, porque es una manera ejemplar de mostrar cómo la educación es un compromiso de todos los que conviven en una población y porque un tema como la evaluación nunca tendrá modelos únicos ni decisiones unilaterales.

Precisamente lo que vamos a exponer aquí es la síntesis de una experiencia adelantada en Bogotá, cuya memoria ya está publicada, y cuya iniciativa debe mucho a la anterior administración de la Secretaría de Educación de Bogotá. Debo decir que desde hace algunos años teníamos la inquietud, en el grupo de investigación que coordino, sobre cómo afrontar la posibilidad de constituir un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación, inquietud que surgió, sobre todo, hacia finales de la década de 1990 cuando observábamos cómo los resultados de las evaluaciones externas poco aportaban a la cualificación y a la transformación de las instituciones educativas; al hacer los balances tratábamos siempre de introducir innovaciones, ya fuese como asesores del ICFES, o ya como responsables del proyecto de evaluación de competencias para Bogotá. Siempre aparecían los dilemas, las contradicciones y las complejidades; intentábamos provocar transformaciones para romper con las concepciones, con los universos de creencia y con las representaciones que sobre la evaluación han prevalecido en la comunidad familiar y educativa.

Los grupos de investigación siempre esperan el momento y el lugar oportuno para iniciar los proyectos que rondan en la cabeza de sus miembros; son esos anteproyectos que están ahí, pendientes de que una institución los ayude a vivir. La iniciativa surgió, insisto, en la Secretaría de Educación de Bogotá; nos solicitaron pensar so-

bre cómo constituir un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación para Bogotá; se trataba de un sistema integral de evaluación y no de un sistema de evaluación integral, que es otra cosa, si bien igualmente necesario.

En algunos de nuestros libros hemos llamado la atención sobre ese carácter arbitrario que cobija a todos nuestros países, cuando se habla de la calidad de la educación según sean los resultados de las pruebas externas. En todos los países se aplican pruebas externas, si bien hay algunos matices que marcan diferencias entre unos y otros, como la experiencia de Uruguay en la que se involucran grupos de maestros e inclusive miembros del sindicato. Pero en ninguno de los países, se ha intentado construir un sistema integral de la evaluación de la calidad de la educación, según nuestras exploraciones iniciales.

El sistema integral de evaluación contrae la connotación de la versatilidad y de la multidimensionalidad. Integral quiere decir que no hay un único modo de caracterizar la educación de un país, sino que habría que fundamentar distintos modos de hacerlo; por lo tanto, se requieren diversos instrumentos, diferentes estrategias, apostar por varias posibilidades para los acercamientos a lo que sería caracterizar la calidad de la educación de un país; en nuestro caso, se trata de establecer una aproximación, no una definición taxativa, a la caracterización de la calidad de la educación que ofrece una ciudad como Bogotá.

El primer punto crítico fue, entonces, que no encontramos información sobre experiencias relacionadas con la constitución de un sistema integral de evaluación, lo cual hacía más agudo el reto; el segundo punto crítico, era el de cómo explicitar un concepto de calidad de la educación sin caer en el lugar común; para ello era necesario hacer una reconstrucción del concepto y luego proceder con una toma de posición que sirviera a nuestros propósitos. Comenzamos por hacer un balance de lo que se proponía en la Revista Iberoamericana de Educación, en el año 1996, un número dedicado al tema de la evaluación.

Lilia Toranzos, es una profesora argentina que ha dedicado mucho de su tiempo a pensar el asunto de la evaluación y de la calidad de la educación. Hay dos ámbitos semánticos que Lilia Toranzos considera para establecer una aproximación a lo que podría ser la calidad de la educación. De un lado, está la concepción más recurrente, la que aparece en el discurso oficial sobre la educación en todos nuestros países, cual es la de asumir la calidad desde la eficacia, entendida como la forma en que el sistema educativo hace posible que los estudiantes aprendan lo acordado en los currículos; desde esta perspectiva, el estudiante que tiene un "buen rendimiento académico" es aquél que sabe dar cuenta de aquello que la escuela le pide, y sabe dar cuenta porque reconoce los códigos regulativos de cada una de las asignaturas y de sus profesores. Se trata de determinar qué tanto sabe devolver (en la evaluación) "el conocimiento" que le impartieron, independientemente de si aquello que le impartieron tiene algo que ver con la vida o no; entonces, a menos *repetencia* de asignaturas o de cursos, más calidad y por lo tanto más eficacia. Todos conocemos los casos de los estudiantes a los que les va bien en el colegio, que tienen buenas notas, buenas calificaciones, que son condecorados con diplomas, con medallas y premios; digamos que estos son los casos visibles de la eficacia, porque, en síntesis, hay buenos resultados.

Una segunda acepción que señala Lilia Toranzos sustenta la calidad desde aquello

que es relevante en el aprendizaje escolar; de cómo los contenidos que se seleccionen responden a lo que los sujetos necesitan ya sea en lo intelectual, en lo moral o en lo afectivo, y su proyección en la vida social y política. Igual que en la acepción anterior, se trata de un resultado que se reitera en todos los discursos que se promueven hoy sobre la educación, pero se diferencia de la concepción anterior porque abre el concepto al considerar lo moral, lo afectivo y lo político, que es lo que hoy se llama educar para la ciudadanía. Pero insistamos en que se esperan sólo resultados que el sistema educativo debe mostrar y que regularmente se instala en el discurso educativo de las agencias gubernamentales, delegando en los maestros tal compromiso, como si la escuela decidiera, ella sola, sobre los destinos humanos.

La tercera acepción que señala Toranzos muestra la calidad asumida en un contexto adecuado para el aprendizaje; esta tercera acepción, referida a la pertinencia, es la que nos interesa y es la que aparece también en UNESCO. En este punto lo que habría que destacar es la necesidad, en efecto, de preguntarse por la pertinencia de aquello que la escuela ofrece. Pero asimismo, preguntarse por los recursos infraestructurales con los que cuenta el sistema educativo y cada institución educativa; es decir, los medios con los cuales se puede materializar aquello que llamamos lo pertinente; también se consideran aquí la idoneidad y la identidad pedagógica del profesorado como una condición fundamental para definir la calidad; en este contexto adecuado, que señala Lilia Toranzos, lo principal es la gestión educativa, asumida como liderazgo académico.

La perspectiva de la Unesco sobre la calidad de la educación

¿Cómo lo plantea la Unesco? Vale la pena leerlo directamente en el documento más reciente, un documento del año 2007. Señala la Unesco, entre uno de los puntos centrales de la calidad, el relacionado con la relevancia: “una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros” (Unesco, 2007: 5).

Todos los maestros tenemos que apoyarnos en estos presupuestos promulgados por la Unesco, porque no son el resultado de caprichos de personas, no son ideologías de personas en particular; son por supuesto universos ideológicos frente a la educación, pero no podemos ver aquí la perspectiva ideológica como algo peyorativo, sino como algo inherente a un asunto tan complejo hoy como es la educación. Son puntos de vista que están en juego, y los destaco porque son el resultado de acuerdos entre investigadores, ministros de educación, políticos, etc.; puntos de vista que se hacen públicos cuando se llega a los acuerdos, si bien quedan como una impronta en el papel.

Otro aspecto que destaca la Unesco es la equidad, en el que se identifica principalmente *el nivel de las oportunidades, la inclusión social, política y cultural*, un asunto que en Colombia está bastante rezagado. Al respecto, les comparto esta experiencia: recientemente estuve en Guatemala, en la Universidad de San Carlos, en el ámbito de una Red latinoamericana en evaluación que estamos constituyendo. Esta universidad quizás sea un buen ejemplo sobre lo que es el sentido de la equidad; los estudiantes cuando terminan la educación media, que es de tres años, presentan la

prueba de admisión a la Universidad de San Carlos. Los estudiantes que no aprueban el examen de admisión tienen el derecho, de manera gratuita, a tomar un programa preparatorio durante diez meses en la universidad; cuando aprueban este programa preparatorio, son promovidos a la carrera elegida, y obvian la prueba de admisión; esto es lo que llamamos sentido de equidad o sentido de la oportunidad; de esto se trata darles la oportunidad a los jóvenes, porque aquellos que no aprueban el programa preparatorio, pueden continuarlo y pueden insistir, hasta que logran entrar a la universidad o renunciar a ella porque se dan cuenta que no es lo suyo.

La Universidad de San Carlos tiene ciento veinte mil estudiantes, para un país, Guatemala, de quince millones de habitantes. Comparemos con Colombia; la Universidad Nacional tiene, en la ciudad de Bogotá, veinte y ocho mil estudiantes y atiende a casi cincuenta mil a nivel nacional, y Colombia es un país de cuarenta y cinco millones de habitantes; cuál es el sentido de la equidad aquí. En nuestro país sabemos que si el estudiante no pasa la prueba, no pasó y punto; tiene derecho a presentarla las veces que quiera, pero no le ofrecemos nada más; y más grave es que no contemos con una educación media que inicie a los jóvenes en ciertos ámbitos de formación para el trabajo.

Igualmente, en el tema de la equidad Unesco destaca la importancia de considerar la accesibilidad física, es decir, tener en cuenta las distancias razonables entre la casa y la escuela, tanto para los niños y los jóvenes como para los profesores. Y precisamente uno de los aspectos delicados en Bogotá es que, por ejemplo, un profesor que trabaja en Ciudad Bolívar pero vive en Suba, siempre va a estar pendiente del momento en que pueda cambiarse de escuela para estar más cerca de su casa; y es preocupante porque la movilidad de los profesores cada año en Bogotá es una interferencia muy grande para lograr procesos sostenidos.

En el aspecto curricular el tema de la accesibilidad se abordaría considerando un aprendizaje más pertinente, desde la interlocución y el acompañamiento del profesor; el criterio de la interlocución y el acompañamiento en esta perspectiva también es clave, pues no se trata de enseñar contenidos sino de proponer situaciones y problemas desde los cuales los profesores acompañan e interactúan con los niños y los jóvenes; y no se trata de un capricho sino del reconocimiento de que éste es el universo de los niños y de los jóvenes hoy; los niños no quieren que les enseñemos sino que interactuemos con ellos; y esto tiene sentido porque el aprendizaje que se da por fuera de la escuela formal es más potente, porque es el aprendizaje que se vive con el mundo virtual de hoy. Por otro lado, la accesibilidad económica hace también parte de la equidad: garantizar que la ausencia de cupos no sea un impedimento para acceder a la escuela. Bogotá ha avanzado en este aspecto porque ha diseñado programas que garantizan al menos los niveles de alimentación básica escolar, para que los estudiantes logren responder a los ritmos que se van construyendo en el interior de la escuela.

Otro planteamiento muy importante que hace la Unesco –y conviene que comprendamos la diferencia– es éste: la educación no es un servicio, es un derecho: “los

derechos pueden ser diferidos, pospuestos y hasta negados; mientras que un derecho es exigible y justiciable por las consecuencias que se derivan de su violación e irrespeto”.

La calidad de la educación para la SED es el “Conjunto de condiciones básicas que aseguren que los niños, niñas y jóvenes puedan ingresar al sistema educativo, permanecer en él y progresar en su desarrollo socio-afectivo e intelectual. Esta premisa supone una concepción compleja de la calidad, que va mucho más allá de las evaluaciones de conocimientos e incluye la perspectiva de los derechos humanos en toda la gestión escolar” (SED, 2006). Me parece muy atinado este modo de dar cuenta de lo que sería la calidad de la educación, y habría que desmenuzar cada uno de los términos claves que están allí, para abrir y ampliar el concepto.

Si nos apoyamos en fuentes latinoamericanas y en las experiencias adelantadas en el país, se concluye, y habría que resaltar que son muchos los estudios en el tema de la evaluación, que pocos países como Colombia han logrado sostener un ritmo constante de producción académica en el tema de la evaluación. Se pueden encontrar libros escritos por maestros de educación básica, como los que surgieron de los proyectos de investigación financiados por el IDEP en los años 2004 y 2005.

Al intentar hacer un estado del arte sobre el tema de la evaluación de la calidad de la educación encontramos dos fuentes que nos sirven de horizonte en nuestro propósito, al menos como fuentes para el diálogo crítico; de un lado, la obra de Jorge Seimbol y, de otro, la obra de Gerard Figari, de quienes tomamos como referentes, sobre todo de Figari, unas categorías para pensar el sistema integral de evaluación de la calidad.

Para hablar de calidad integral de la educación, y de un sistema de evaluación de dicha calidad, hay que considerar los contextos socioculturales, el contexto institucional y el didáctico-pedagógico. En relación con ello, cuando Figari habla de evaluación integral se ubica más en las instituciones educativas, da el paso de lo general a lo más particular, y señala que es importante preguntarse primero *qué se evalúa y en función de qué se evalúa*. Esto parece un asunto de sentido común, pero sí hay un asunto de fondo cuando el maestro en el aula se hace esas dos preguntas: qué es lo que hay que evaluar y en función de qué hay que evaluar; igual ocurriría con las instituciones educativas, cuando al final del año deben hacer la autoevaluación, si se cuestionaran sobre lo que hay que evaluar en el marco de la autoevaluación y en función de qué ha de hacerse esa autoevaluación. En general, me parece que son dos preguntas que siempre debemos formularnos al inicio de cualquier proyecto de evaluación.

Lo más importante de Figari es que propone analizar la calidad del dispositivo educativo y no la calidad de la educación; la pregunta central que propone es: ¿Cómo evaluar el dispositivo educativo? Y señala los siguientes aspectos para evaluar el dispositivo educativo: En primer lugar, evaluar lo decidido, lo intentado e inducido, es decir, las decisiones que se toman para poner en escena un dispositivo u otro; en

nuestro caso, yo lo ubicaría en esa semana del mes de enero cuando los maestros planean; si se tiene un proyecto educativo y hay consistencia en la planeación, se puede dar paso a ese primer aspecto que es evaluar **lo decidido**, lo intentado, vale decir, lo que se decide poner a prueba. Pero todo hay que planearlo y llevarlo a cabo, lo que da lugar al segundo aspecto, evaluar **lo construido**; es decir, evaluar lo que surge de lo anterior, que son los programas, los planes, los proyectos, el currículo y su desarrollo. Esto conduce al tercer aspecto, evaluar **lo producido**, que serían finalmente las formas en acción, expuestas a la observación pública, mostrando sus efectos, sus impactos.

Finalmente, si al terminar el año lectivo escolar, se siguiera este proceso, mirando lo que implica retomar A, por lo tanto B, para dar cuenta de C, debemos preguntarnos: ¿Se hace ésto en las instituciones educativas cuando al final del año se realiza el balance? Si somos inconsistentes en la evaluación y la entendemos solamente como prácticas de socialización de aquello que hacemos como maestros, me parece que es fundamental apoyarnos en estos niveles. Siempre asumamos la evaluación como una posibilidad de diálogo, de decir para dónde vamos; ése es el criterio y no la evaluación que trata de recalcar en lo que no se tiene, en lo deficitario, sino en cómo poner de relieve lo logrado, porque detrás de lo logrado se descubre aquello que nos falta. Igualmente, para que esto funcione, Figari llama la atención sobre cómo no se trata solo de evaluar personas sino de evaluar dispositivos. Y no es la evaluación de personas por sí mismas, porque, de hecho, hacemos parte de una zona de la evaluación; la evaluación de nuestros desempeños que hacen los estudiantes en las universidades a través de distintos instrumentos, el instrumento que desarrollan los directivos, igualmente los procesos que se cumplen en las escuelas y los colegios, porque los profesores somos una zona de ese dispositivo, a la que llamamos el recurso humano o docente. Aquí la pregunta latente, para no perder de vista que se trata de la evaluación de un dispositivo educativo es: ¿cómo se articulan o desarticulan los elementos del sistema? Para la respuesta, la afirmación de Figari es decisiva y contundente, en el sentido de que evaluar un dispositivo requiere, además de evaluar a todos sus actores, evaluar con ellos. Solo así funcionará la evaluación, porque evaluar entre los distintos actores permite que aparezcan los problemas y los aspectos faltantes o débiles.

HACIA UN SISTEMA INTEGRAL DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

• UNA TRIADA SEMIÓTICA FUNDAMENTAL:

- Dimensión Cognitiva**
- Dimensión Tímica**
- Dimensión Pragmática**

Para adelantar el proyecto en Bogotá, nos apoyamos en estas tres categorías que provienen de la semiótica discursiva, más específicamente de los planteamientos de

Greimas y Fontanille que están resaltados en un libro clave que se llama *Semiótica de las pasiones*. Lo destacamos porque hay una dimensión que sirvió de base a nuestras reflexiones: la dimensión socio-afectiva de la escuela, porque precisamente cuando estábamos analizando estas dimensiones en la Secretaría de Educación con Francisco Cajiao, llamábamos la atención sobre el hecho de cómo la dimensión socio-afectiva no se da en la escuela por separado de la dimensión cognitiva. El asunto está en cómo no reducir a una sola dimensión aquello que queremos evaluar, y nos pareció adecuada esta perspectiva semiótica de pensar en la dimensión cognitiva, en la dimensión tímica y en la dimensión pragmática para abordar el asunto. Lo que proponen Greimas y Fontanille es mostrar cómo la actividad humana está regulada por estas tres dimensiones, porque siempre actuamos (lo pragmático), desde unos saberes (lo cognitivo), sintiendo o revelando una cierta afectación o afectividad (lo tímico). La tímica tiene que ver con la emoción, con la afectividad, con el humor; uno podría caracterizar (esto sería para pensarlo en una segunda fase del proyecto) las prácticas pedagógicas en el aula, según funja como dominante o lo cognitivo, o lo tímico o lo pragmático.

A partir de lo anterior se podrían hacer algunas afirmaciones importantes; por ejemplo, que un índice importante de docentes de primaria o secundaria inician la actividad en el aula desde la dimensión cognitiva, con el tema específico de la asignatura; pero también podría observarse que otro índice importante de maestros inician desde la tímica, porque comienzan su trabajo con un lenguaje flexible, abierto, en el sentido de invocar el sentimiento, la afectividad. Sabemos que en el caso de la primaria, algunas maestras y maestros cantan, otros rezan, o hacen un ejercicio corporal o se inventan una función de títeres; todo ello hace parte de la función tímica y en ella se invoca lo afectivo, lo espiritual; se comienza allí para llegar luego a la dimensión cognitiva, que es el contenido específico de la asignatura o el contenido transversal, y luego se enlaza con el sentido de la vida, o dimensión pragmática, cuando se ve para qué sirve aquello que se ha seleccionado en la dimensión cognitiva. Es una relación triádica, donde las tres dimensiones participan, pero donde es posible identificar las que resultan dominantes tanto en las prácticas pedagógicas como en los discursos pedagógicos; esto último también sería muy interesante estudiarlo.

Evaluación del Proyecto Didáctico-Pedagógico lo proyectado			
Dominio Referencial	Referentes	Criterio	Indicadores
Proyecto Educativo Institucional	Proyecto de formación y desarrollo humano. Finalidades, Misión y Visión.		
Organización curricular	Macro currículo. Áreas o campos del conocimiento. Proyectos de área, proyectos transversales Micro currículo. Proyecto de aula.		
Programaciones académicas	Socialización de lo previsto.		

Voy a referirme a lo que consideramos más específico en el eje académico d el sistema integral de evaluación de la calidad de la educación. Se trabajaron tres ejes: el eje socio-afectivo, que fue liderado por el profesor Gabriel Restrepo, y en el que se aplicaron diversos instrumentos; el eje de la gestión que estuvo trabajado con el profesor Daniel Bogoya y otro profesor de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional y el eje académico que estuvo a mi cargo junto con la profesora Gladys Jaimes de la Universidad Distrital y la profesora Gloria García de la UPN.

Como les anuncié, voy a detenerme en el eje académico para mostrar hasta dónde llegamos. Para este campo del eje académico diseñamos una serie de instrumentos que se pueden afinar de acuerdo con los contextos de cada institución educativa y de cada región, como una manera de controlar aquello que es objeto de la evaluación. De un lado tenemos el Dominio referencial con tres categorías, a saber, el Proyecto educativo institucional, la Organización curricular y las Programaciones académicas. Para cada una de esas categorías hay unos referentes y además unos criterios e indicadores que son los que se construyen colectivamente; las casillas aparecen en blanco, porque se espera que sea dentro de la institución educativa misma donde se definan los criterios y los indicadores.

El riesgo que se corre, siempre que se cuenta con formatos, es que se haga con ellos una mera aplicación automática; de esa manera el proceso no funcionaría como sistema y el propósito se caería totalmente. El asunto es cómo participar todos para explicitar los criterios e indicadores en relación con el dominio referencial y los referentes. En los referentes se diría cuál es el Proyecto de formación y desarrollo humano que se señala en el Proyecto educativo institucional e igualmente las finalidades, la misión y la visión de la institución educativa; incluimos esto allí porque son los lugares comunes de hoy en el discurso de la educación, pues se les pide a las instituciones educativas dar cuenta de la misión y la visión, aunque esto podríamos llamarlo de otro modo.

En la organización curricular, se considera primero el macro currículo, como las áreas o campos de conocimiento, así como los proyectos de área y los proyectos transversales; habría que definir cuáles son, habría que denominarlos y ubicarlos allí explícitamente. Igualmente, en el micro currículo habría que identificar y denominar los proyectos de aula desde los cuales se desarrollan los proyectos transversales, y en la Programación académica describir la forma de socializar lo previsto, de comunicarlo a la comunidad de manera escrita; tener en cuenta que hoy contamos con Internet, que la mayoría de los colegios tienen página Web, y que éste puede ser un instrumento importante para poner finalmente allí, aquello que ha sido concertado en la comunidad escolar.

Dominio referencial	Referentes	Criterios
Estrategias pedagógicas	Interacciones Maestro - Estudiante Estudiante - Estudiante Organización del trabajo colectivo Promoción de valores e identidades culturales	
Estrategias didácticas	Aprendizajes adecuados para los distintos aprendizajes Usos de recursos Organización de los contenidos	

En este otro cuadro (el anterior es lo proyectado) está **lo construido**; es lo que logra construirse, que tiene también un Dominio referencial, con unos referentes, unos criterios y unos indicadores. En el dominio referencial se proponen estrategias pedagógicas y estrategias didácticas; como referentes se pueden identificar, entre otras posibilidades, las interacciones entre el maestro y el estudiante y cómo son esas interacciones; las interacciones entre estudiante y estudiante, y cómo se construyen; la organización del trabajo individual y colectivo y la promoción de valores e identidades culturales, entre otras. Las estrategias pedagógicas y didácticas, propiamente dichas, hacen referencia a las actividades y acciones adecuadas para los distintos aprendizajes, la descripción de cada una de ellas, el uso de los recursos necesarios para lograr los aprendizajes, la organización de los contenidos, las secuencias que se planean; todo esto es lo que se denomina lo construido.

Dominio Referencial	Referentes	Criterio	Indicadores
Materiales educativos			
Publicaciones de docentes y de estudiantes.			
Proyectos de investigación ejecutados			
Productos de redes y grupos académicos y de investigación			
Resultados de pruebas académicas.			

Ahora viene todo aquello con lo que contamos al final, que sería **lo producido**, también con el dominio referencial, los referentes, los criterios y los indicadores. En el dominio referencial aparecen los materiales educativos, es decir, qué materiales se produjeron en ese proceso, qué es lo que tenemos al finalizar el año lectivo; igualmente, identificar qué pasó con los proyectos de aula y su desarrollo; qué tenemos como resultado del trabajo al finalizar el año lectivo. Esto implica también señalar las publicaciones de los docentes y de los estudiantes, ya sea vía web o en materiales impresos; se trata de un ítem que estamos considerando importante para la evaluación integral.

En relación con la **evaluación de los docentes**, creemos que más allá de una prueba individual, se requeriría también de otro tipo de instrumentos que permitieran caracterizar sus dominios y su experiencia pedagógica. Un aspecto importante sería la producción académica de los docentes y cómo ponderar dicha producción con otros resultados, según sean los instrumentos que se apliquen. En todo caso, la idea es considerar todas las variantes posibles y le daríamos una alta ponderación a la producción académica del docente, porque estamos convencidos de que el docente que escribe y socializa lo que escribe, ofrece una enorme garantía de calidad en su función en el aula.

Igualmente sería importante tener en cuenta los proyectos de investigación ejecutados, ya sean proyectos realizados en la misma institución educativa, pues esto tiene una ponderación significativa en la evaluación del desempeño docente. Los colegios en los que sea posible identificar proyectos de investigación en desarrollo o finalizados, con productos visibles, pueden integrar esa valoración en la evaluación integral de la institución educativa. De la misma manera, establecer el número de profesores que participan en proyectos de investigación liderados por profesores universitarios; allí se tendría una valoración fundamental, y los niveles de coautoría en esos proyectos de investigación de los docentes del colegio con los profesores universitarios que lideran proyectos en educación, darían lugar a distintas ponderaciones.

En los productos del trabajo en redes habría otra valoración; mirar en qué redes participan los profesores de las instituciones educativas –la manera de identificar esa participación es a través de la red virtual– y ello aporta igualmente a la evaluación institucional. Participar en grupos académicos, por otra parte, debe tener una alta valoración; me refiero a grupos sostenidos, o sea, grupos que se mantienen durante varios años y que por su naturaleza muestran resultados y trabajos en equipo que impactan en las instituciones educativas.

Un último factor son los resultados de las pruebas académicas; colocamos al final lo que ocurre con la prueba SABER y la prueba COMPRENDER pues solo una parte del sistema que proponemos es el resultado de las pruebas externas; yo le daría un veinte por ciento al resultado de las pruebas externas y lo demás se distribuiría en las demás dimensiones; de todas maneras, ese es un asunto de concertación y de acuerdo en los colegios.

Algo que quiero destacar, para recoger luego de ustedes inquietudes y preguntas, es que en este proceso tuvimos un apoyo muy grande de los profesores Carlos Barriga y Patricia Galindo, en torno a un aspecto que es decisivo para que el sistema también funcione: la *dimensión etnográfica* asumida desde dentro de cada institución educativa y entendida como la posibilidad de rastrear las voces naturales, propias de los actores, en cada orilla de las instituciones educativas. También la posibilidad de contar con una cámara abierta, donde los estudiantes digan lo que no pueden decir en otro ámbito, como un aporte en la toma de registros discursivos que permitan profundizar en la situación particular de cada institución educativa, y sobre todo, nos muestre opciones diferentes a los formatos que siempre aplicamos. Se trata de mirar desde distintos ángulos el mundo de adentro de la escuela para comprender el mundo de afuera de la vida.

Muchas gracias.

Conferencia

La evaluación como imperativo del sistema educativo

Dino Segura
Director de la Escuela
Pedagógica
Experimental

20 de agosto de 2008

■ Presentación

No sé si llamarla conferencia porque realmente fui incapaz de plantear lo que les expondré como lo hubiera hecho frente a otro tema; la evaluación para mí es un tema supremamente escabroso y desde el principio tengo que reconocerlo: no tengo ninguna simpatía por la evaluación; entonces, voy a reconocer que la evaluación existe pero también voy a lamentar su existencia.

Para hablar del tema voy a seguir esta especie de índice; primero hablaré de cómo el sistema educativo, escolar y la concepción de aprendizaje en la escuela requieren de la evaluación para funcionar; en segundo lugar plantearé cómo existen ciertos aprendizajes, importantes, para los cuales no existe esa exigencia de la evaluación; como tercer punto haré un comentario general acerca de la escuela o la sociedad escolarizada como iglesia universal, término que retomo de Iván Illich, un pensador que vivió mucho tiempo en México, que lamentablemente está olvidado entre nosotros y creo que valdría la pena leer y estudiar nuevamente; entre otras cosas, todos sus libros están en la Internet; se encuentra toda la obra publicada por una página mexicana que tiene todo su acento en Puebla o Cuernavaca.

Luego vamos a hablar acerca de ciertos elementos del proceso evaluativo que para mí tienen un carácter maquiavélico, perverso, y creo que se deben tomar en consideración. Porque desgraciadamente, como la evaluación tiene tanto que ver con la cultura, con nuestras familias, padres, hijos, hermanos y amigos, entonces todo el mundo habla de evaluación, la estiman y por más que existan planteamientos en su contra, dentro de sus dinámicas de vida siguen imperando los preceptos, digámoslo así, de la evaluación. Quiero hacer un par de planteamientos para que quede claro que la evaluación tiene unas características maquiavélicas tanto que Maquiavelo debió haber escrito un capítulo de El Príncipe relacionado con la evaluación; “¿Cómo debe evaluar un príncipe?” debería decir uno de los capítulos.

Luego miraremos algo que tiene que ver con la relación entre escuela y aprendizajes; porque a veces se piensa que la función de la escuela es enseñar y aparte de eso, que cuando se enseña o alguien enseña, también hay alguna persona que está aprendiendo; y eso a veces, y con mucha frecuencia, no es cierto; lo que se da es que el maestro enseña una cosa y los estudiantes aprenden otra, o muchas otras.

Al final voy a ponerme un poquito optimista y a plantear cómo pienso que las cosas podrían ser distintas, porque ¡esto puede cambiar!

La evaluación necesaria

Empecemos, el problema es que el sistema educativo requiere de la evaluación para funcionar. La escuela, como nosotros sabemos, tuvo un origen de hace doscientos cincuenta años, y decir eso, es pensar que la escuela surgió en la época de la modernidad; con aquel iluminismo y con aquella confianza extraña en la razón humana, la escuela se planteó como un sistema parecido a una máquina, como esas que estaban empezando a funcionar en la época y que eran, como dice von Foerster, "máquinas triviales". Son unas máquinas simpáticas, gustan mucho porque nos dan confianza. Es aquella que funciona de manera elemental; por ejemplo, una máquina trivial es un interruptor, porque uno sube y se prende la luz, uno lo baja y se apaga la luz; lleva uno la llave al interruptor del carro hacia delante y prende, y así el carro funciona; esas son máquinas triviales. Cuando en algún momento uno mueve la llave y no funciona el carro, uno contrata un *trivializador* que le arregle el dispositivo, que siga siendo trivial, así se sigue viviendo en el mundo de la confianza y la tranquilidad que inspiran las máquinas triviales. Como esa máquina trivial, que es el interruptor del carro, así como esas máquinas se pensó la escuela y se construyó ese edificio que se llama escuela.

¿Pero, qué busca la escuela? ¿Qué función pretendía cumplir la escuela? por una parte, que reprodujera la sociedad, o sea la sociedad de hace doscientos cincuenta años; es decir, hay una gran cantidad de gente que vive descontenta con la sociedad, y hay otra que vive muy contenta con ella y que quiere que se reproduzca. Creo que en nuestro país hay gente que quiere que nuestra sociedad no cambie, que siga así como está y que el futuro continúe siendo una réplica del presente; mantenga las relaciones de poder y las dinámicas de funcionamiento tal y como son hoy en día. Mientras tanto, hay personas, en particular entre los maestros, que no quieren, no desean para sus hijos la sociedad que ellos mismos están viviendo.

Cuando en situaciones parecidas a éstas, les pregunto a seiscientos o setecientos maestros, ¿Ustedes desean (levanten la mano) para sus hijos la sociedad que están viviendo? Nadie levanta la mano, y cuando uno les dice, ¿Ustedes creen que la sociedad tiene que cambiar y que sus hijos se merecen otra? Levanta la mano todo el mundo; esto quiere decir que entre los maestros normalmente existe un descontento grande por la sociedad en la que vivimos. Eso mismo sucedía hace doscientos cincuenta años; en esa época había un grupo grande de personas (sobre todo de las personas que poseían el poder) que querían mantener la sociedad, y entonces se necesitaba un dispositivo, una máquina que la reprodujera. Y para eso se hizo la escuela; o sea, por una parte para reproducir la sociedad, y por otra, para que los individuos se incorporen sin traumatismos a la misma; ese es el papel fundamental de la escuela. Habrá que ver hasta qué punto la escuela que tenemos lo está cumpliendo, si vemos que el tipo de escuela que se plantea es el de una máquina trivial, en donde se cuenta con un funcionamiento, con una materia prima, y entonces con unas expectativas de salida, de educación, o digamos de formación de esa materia prima que se utiliza para que funcione esa máquina trivial.

Cuando uno piensa en un interruptor, en el switch del carro, o en cualquier otra máquina trivial, por ejemplo el computador donde uno oprime la tecla "A" y aparece

en la pantalla la letra “A”, oprime la tecla la “E” y aparece la “E”, hace el espacio y aparece el espacio, o sea, cuando uno piensa en esas máquinas triviales, se da cuenta que la escuela tiene un problema complicado, y es que la materia prima de la escuela no es homogénea. Los individuos que ingresan al sistema como materia prima no son todos iguales, hay entre ellos profundas diferencias; hay una gran diversidad, que ya ustedes se la imaginan dependiendo no solamente de la edad, de la raza y del color, también de las experiencias vividas por cada quien, de las expectativas que cada uno tiene para la vida y cosas por el estilo; pero hay otro problema con esa materia prima que utiliza la máquina trivial llamada escuela, y es que esos individuos, *piensan*. Y eso resulta supremamente incómodo, echa a perder los procesos y de alguna manera molesta a las personas que manejan la máquina trivial. Por otra parte, como lo plantea von Foerster, y que me parece un elemento muy bonito, la diferencia fundamental radica en que la materia prima, o sea los estudiantes, que son organismos vivos, son seres históricos, lo que quiere decir que después de un determinado proceso esos seres ya no son los mismos, porque se están transformando de alguna manera, digamos, automática e inevitable. Los seres que ingresan hoy a las aulas, así sean del mismo nombre, así sea “don Orlando Pérez” es distinto al “Orlando Pérez” de mañana y el que entra pasado mañana será distinto al de hoy, por que los seres son históricos. Y esa historicidad de los seres humanos hace que se comporten de maneras diferentes e inesperadas frente a los sistemas y los contextos que son propuestos por la máquina trivial, por el sistema educativo.

Como se presentan esas tres cosas; la historicidad de los organismos, el que los estudiantes piensen, y la diversidad tan grande de los mismos, se hace necesario en la máquina un elemento de control y ese elemento, que es el que fundamentalmente va a juzgar, es la evaluación.

La evaluación aparece, como un elemento de control para lograr que los estudiantes, así piensen *lo que les dé la gana*, hagan lo que hace la mayoría, porque si no hubiera evaluación ellos podrían seguir haciendo también *lo que les da la gana*. Pero resulta que si nosotros les establecemos la evaluación, podemos mantener la dinámica de funcionamiento de la máquina dentro de ciertos parámetros perfectamente establecidos, significa que la evaluación sirve también de control. Aquí aparece otro problema, que la evaluación soluciona, y que podríamos describir de la siguiente manera: en la escuela se enseña no lo que los estudiantes quieren aprender, sino lo que quieren enseñar los diseñadores curriculares o, digamos, los maestros; aunque los maestros tienen muy poco que ver ahí, sobre todo los maestros de hoy en día, que son muy obedientes y cumplen con los programas; por eso, hacen lo que les dicen que hay que hacer, y como resultado de esto, la máquina hace lo que los especialistas establecieron, en un momento determinado, como el currículo de la máquina. Es decir, el currículo ha sido determinado por personas externas al sistema, personas que no lo padecen, porque normalmente alguien diseña el currículo para que lo padezca otro. En mi caso, cuando en la Universidad Distrital tenía que hablar de currículo, y me preguntaban ¿Qué es el currículo? Respondía: “*el currículo es el conjunto de obstáculos que se establecen para dificultar el grado de los estudiantes*”. Porque, debo insistir, el currículo no está determinado por los estudiantes, por las personas que tienen que padecer el sistema, está determinado por otras personas. Eso quiere

decir que van a aprender no lo que a la persona le interesa o necesita; lo que va a aprender no tiene que ver con las preguntas que ese individuo tiene; lo que la persona aprende y la forma como lo hace, es lo que está determinado por otros. O sea, tanto el *qué se aprende como el cómo se aprende, que son elementos que constituyen el currículo*, son determinados por otras personas, no por las aquellas que padecen el currículo.

Y aquí aparece la evaluación para establecer desde una perspectiva, llamémoslo así, conductista, *premios y castigos* por el aprendizaje de esas cosas que a los individuos no les gusta aprender. Porque si a las personas no les gusta la matemática, deben aprenderlas pero no por las matemáticas, sino por la nota. Entonces se ganan notas, certificados, títulos, diplomas, una cantidad de cosas por los aprendizajes que deben lograr así no les guste aprender lo que les están enseñando.

De esta manera, la evaluación aparece como un control para que la gente aprenda lo que tiene que aprender, pero aparece también como un sistema de motivaciones para que la gente aprenda, ya no por lo que le están enseñando sino por las motivaciones. Esto es complicado porque hoy en día, en el sistema educativo, juegan un papel más importante las motivaciones que los conocimientos. Digámoslo de esta manera: actualmente casi nadie aprende las cosas, por aprenderlas mas por aprobar la materia; casi nadie va a una determinada especialización por los conocimientos tan importantes que allí se aprenden mas por tener el título; casi nadie estudia por aprender de verdad ciertas cosas relacionadas con el conocimiento sino que aprende fundamentalmente por los certificados que recibe a cambio. Este es el primer elemento complicado en la evaluación; y aquí podemos decir que estamos de acuerdo en que se necesita control, porque si queremos que funcione la máquina, y la gente no quiere estudiar, ¡que la pongan a estudiar! Lo grave no es que haya un elemento de control, sino que ese elemento se convierta en una perversión; y lo digo en el sentido estricto de la palabra, la que se da cuando un camino se pervierte en el sentido de que va para otra parte. En este caso, el sistema educativo pierde sus horizontes, porque el sistema educativo ya no se relaciona con el conocimiento, se relaciona con las motivaciones que existen en él para que la gente, digámoslo así, dé las respuestas frente a preguntas pertinentes, pero no por el conocimiento sino por la motivación externa. Sobre esto voy a volver un poco más tarde; por el momento quiero dejar claro que la motivación como elemento de control es una necesidad existente; el sistema no funciona si no hay evaluación, pero además, que con la introducción de la evaluación se pervierte la máquina en el sentido de que ya no hay un compromiso con el conocimiento, hay un compromiso con las motivaciones externas para ese conocimiento, y por eso insisto en que la evaluación es un elemento perverso.

Ahora veamos lo que está en la diapositiva, que me parece una cosa que a veces pasa desapercibida.

LA EVALUACIÓN COMO IMPERATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Protoaprendizajes \longleftrightarrow Deuteroaprendizajes

La cualidad máspreciada en la escuela es la obediencia.

Aceptación pasiva de la arbitrariedad.

Se acepta que la astucia y la suerte forman parte de las variedades.

Se interioriza la inconveniencia de la creatividad y de la imaginación.

El deuteroaprendizaje

Lo que está en la diapositiva es algo que sabemos los maestros; creo que los estudiantes también, y es que cuando uno se propone aprender algo, no sólo aprende lo que se propone, aprende una cantidad de cosas por el camino. Este estudio lo hizo Gregory Bateson y lo plantea en un libro que se llama *Pasos hacia una ecología de la mente*; es una conferencia que él dicta a propósito de unas aseveraciones de Margarita Mead sobre sus investigaciones antropológicas; ellos encuentran que casi siempre los métodos, las dinámicas, los contextos en los que se coloca a los niños son más importantes, dentro de la perspectiva de los aprendizajes, que las metas que se propone el educador en la escuela. A esas metas las llama Gregory Bateson "protoaprendizajes" y a los aprendizajes que se dan por el camino los denomina "deuteroaprendizajes", lo que él afirma es que los deuteroaprendizajes son caracterológicos, en el sentido en que forman al individuo y son más importantes, por ser caracterológicos, que los aprendizajes que se logran como protoaprendizajes.

Miremos el caso de un niño cuando va a la escuela y tiene que aprender ciencias, matemáticas, lenguaje, geografía y todas las cosas que tienen los currículos y los planes de enseñanza escolar; por las dinámicas que se dan en la escuela es posible que el niño no aprenda que Caracas es la capital de Venezuela o que el símbolo del sodio es "Na"; es posible que no aprenda esas cosas, pero aprende a ser obediente. Y eso lo enseña muy bien la escuela en un trabajo sistemático; aquí no se aprende lo que se quiere, sino lo que establece el sistema; aquí no se aprende como usted quiere, se aprende como el sistema lo dice; aquí nadie determina por sí mismo si sabe o no sabe, eso lo hace una persona externa al sistema; no es usted mismo el que viene a decir: ¡ya sé esto! por que si ya lo sabe "yo soy el que juzgo si lo sé o no lo sé". Hay un sistema establecido en la escuela que hace que los estudiantes sean obedientes; así no aprendan química, física, biología, lenguaje y música, aprenden a ser obedientes; ese es un deuteroaprendizaje de la escuela importante. Y ya podrían ustedes mirar nuestra sociedad para ver si en eso la escuela funcionó o no funcionó.

Pero aparte de esto, la escuela en su dinámica cotidiana, les enseña a los estudiantes a vivir la arbitrariedad; parece que no, pero la escuela es supremamente arbitraria. Por ejemplo, el manual de convivencia depende de la persona que lo aplique; hay cierto tipo de conductas que aplicadas por una persona son sancionables, digámoslo así, mientras que no requerirían ninguna sanción si el manual de convivencia

estuviera en manos de otra persona; eso es una prueba de que la interpretación del manual de convivencia es completamente arbitraria. En relación con esto creo que la aplicación de los manuales debería ser contextual; pero ser contextual es distinto a ser arbitrario. Porque una cosa es tener en cuenta el mundo de la vida en el cual se desenvuelve la comunidad escolar, y teniendo en cuenta esto se aplique el manual de convivencia y, otra cosa, es que el manual de convivencia dependa de la persona que lo aplique, o a quién se lo aplique y que ocurra que “si esta cosa es hecha por tal persona” es sancionable, mientras que “si esta cosa la hace esta otra persona” no es sancionable.

Este tipo de cosas no solamente se ven en el manual de convivencia; también en las clases. Es decir, los maestros con alguna frecuencia son sordos frente a lo que dicen unos estudiantes, y están muy alerta a lo que dicen otros; y entonces, el estudiante sabe que tiene que vivir en la arbitrariedad, y aprende a vivir en ella, de tal suerte que el niño sabe que “a este maestro hay que hacerle tareas largas, a aquel hay que hacerle márgenes en el cuaderno y a este otro hay que acreditarle una buena bibliografía” y que hay que hacerle las cosas de la manera arbitraria como a cada maestro le gusta que las hagan, porque esa es la dinámica de la escuela. Y lo más grave es que aprendemos a vivir en la arbitrariedad de la escuela y la tomamos como una cosa normal. Ahora acaban de hacer los estudiantes de la Universidad Distrital un trabajo interesante y encontraron que no hay asignaturas fáciles y asignaturas difíciles, hay maestros fáciles y maestros difíciles (que son cosas distintas), que el niño o el estudiante, en el colegio o en la universidad, ya no solamente aprende a ser obediente sino que aprende a vivir en la arbitrariedad.

Pero, por otra parte, se incorpora, dentro de las estrategias para que el niño comprenda y se explique el mundo en que vivimos, la astucia y la buena o mala suerte. Esto se proyecta de manera muy fácil a la vida diaria y si ustedes miran el periódico van a encontrar, por ejemplo, que la explicación a las inundaciones que padecemos todos los años es que somos “de malas” Y si nos preguntáramos ¿Quién es el culpable del invierno? ¿Quién es el culpable de las inundaciones? El fenómeno del niño, el cambio climático, el fenómeno de la niña... ¡No, lo que pasa es que somos de malas!

Cuando eso se incorpora al imaginario de las personas, para explicar el mundo en que vivimos y las cosas que suceden en la vida, es porque somos “de buenas o de malas” o porque somos más o menos astutos, entonces el mundo empieza a ser mágico y a no poder ser predeterminado. Cuando un individuo, en vez de estar pensando en los estragos que causan las inundaciones, piensa que las inundaciones y los estragos ocurren porque hemos incidido en las laderas provocando la erosión, porque hemos estado talando bosques y, como consecuencia, las fuentes primarias se están reduciendo, y que eso conduce a que los ríos sean más pandos y menos anchos, y que cuando los ríos se anchan se llevan las poblaciones ribereñas, y los que viven en las riberas no es que sean de malas sino que son pobres, entonces esa persona verá que los estragos que causan los desastres naturales no se dan porque somos de malas sino por que somos pobres. Si nos fijamos en quiénes son los damnificados de los desastres naturales, vamos a encontrar que, con excepción de los incendios que ocurrieron en California en las fincas de los actores de cine, casi todos los desastres que se dan en el mundo y, particularmente en Colombia, afectan a los más pobres. Pero cuando introducimos en nuestro imaginario, desde la escuela, que

para superar los grados escolares y para vivir en la escuela no basta con tener unos parámetros éticos, o unos conocimientos adecuados, hay que ser astutos o hay que ser de buenas, estamos introduciendo ciertos elementos que nos van a llevar a vivir sin comprender, y cuando uno vive de esta manera se encuentra sin la posibilidad de actuar para transformar, y eso es grave.

Por otra parte, otra cosa que normalmente sucede en la escuela, es que nos vamos convenciendo que es mejor no pensar. Miremos lo que ocurre con el niño que pregunta en clase –y creo que en la universidad a veces se da también– y es que los individuos que preguntan en la clase se convierten en personas incómodas para los maestros, y éstos empiezan a pensar “le vamos a acabar su preguntaderita”. De esa manera, el niño se acostumbra a aceptar las cosas tal como se las presentan, porque aunque a veces al principio las cuestione, después del segundo semestre tiene que estar de acuerdo, porque así funciona el sistema educativo. Cosas como la obediencia, el habituarse a la arbitrariedad, el justificar las cosas desde la perspectiva de la astucia –porque a veces se pasan los exámenes no por el conocimiento o por la memoria sino por la astucia–, son aprendizajes que se logran en la escuela; y son importantes, ya sean negativos o positivos, pero son importantes; lo que habría que discutir es si son buenos o son malos, ¿Es buena una sociedad obediente? ¿Es buena una sociedad que acepta la arbitrariedad? ¿Es bueno tener un conjunto de conciudadanos amigos que explican el mundo en que viven desde la perspectiva de la astucia y de la buena suerte? ¿Es bueno tener individuos que no hablan, no opinan, no intervienen, no participan, porque es inconveniente hacerlo?

Es necesario pensar qué tipos de ciudadanos está formando la escuela, y esto es una consecuencia de una escuela que no se está evaluando, entonces uno se pregunta ¿Por qué la escuela no evalúa esta formación? Creo que es porque todo el mundo sabe qué es lo que está logrando la escuela, y que está logrando ésta formación y, así, no hay necesidad de evaluarla porque estos aprendizajes se dan en la escuela y están garantizados. La evaluación de los contenidos es un distractor, porque los verdaderos aprendizajes, los que están preparando a los colombianos para mantener esta sociedad en marcha, para repetir esta sociedad, para reproducirla, esos verdaderos aprendizajes se están logrando en la escuela, y por esos aprendizajes es por lo que podemos explicarnos muchas de las cosas que pasan en este país; pero ahí no termina la cosa, desafortunadamente.

Otros aprendizajes

En la siguiente diapositiva aparecen lo que he llamado otras “conquistas” de la escuela (pongo la palabra entre comillas porque me da tristeza). Lo primero es que la escuela le enseña al niño desde preescolar, pasando por la primaria, la secundaria y hasta los magister y los doctorados, que aprender es memorizar.

LA EVALUACIÓN COMO IMPERATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO**Otras "conquistas"**

- **Aprender es memorizar**
- **El aprendizaje es un proceso individual**
- **Los grupos humanos no pueden auto-organizarse**
- **El conocimiento es información**
- **Lo que se aprende es inútil para la vida**

¿Por qué para estos aprendizajes no es necesaria la evaluación?

"Díganme qué vieron que yo me lo aprendo", dice el estudiante cuando no ha asistido a clase. "Yo no pude llegar a clase ayer, ¿qué fue lo que vieron?, ah... es la página setenta, yo me la aprendo"; es decir, el problema es aprenderse las cosas, repetir y memorizar; esa es la dinámica de la escuela. Tengamos en cuenta una cosa: solamente se pueden repetir y memorizar las informaciones; los conocimientos nunca se pueden repetir ni memorizar porque estos se constituyen en la medida en que se necesitan; los conocimientos no están en los libros, ni en los discursos, son los elementos de acoplamiento del organismo al entorno en se que vive, y se construyen de una manera automática en el momento que se está viviendo. Lo único que se puede repetir y memorizar son las informaciones, el método fundamental de aprendizaje en la escuela consiste en repetir y memorizar desafortunadamente.

Por otra parte, la escuela insiste sistemáticamente en que los aprendizajes son individuales; ese es un elemento clave, sobre todo en una sociedad de consumo como esta, pues allí la solución a todos los problemas son soluciones individuales.

Pero nos enseñan también, por la forma como las cosas funcionan en la escuela, que siempre existe una persona que las organiza; según eso, los grupos humanos o los colectivos no pueden auto-organizarse, siempre será necesario alguien que vigile, cuestione, califique y oriente. Y esto va de la mano con lo que decíamos anteriormente con respecto a que en la escuela, *aprendizaje es memorización*; porque entonces se asume, o se supone que la persona que tenga más información en la cabeza está en mayores posibilidades de resolver problemas. Eso resulta bastante dudoso sobre todo en un momento en que la información ya no la tenemos que llevar en la cabeza; tenemos que saber dónde está y saber buscarla para acceder a ella cuando la necesitemos; pero no debemos llevarla puesta, por así decirlo.

Otra cosa que se aprende en la escuela y que tranquiliza a los niños, cuando no les va tan bien, es que lo que aprenden es inútil; entonces ocurre que cuando una persona dejó de aprender algo, pero de todas maneras aprueba, no revisa lo que dejó de aprender, porque piensa que se trata de cosas inútiles.

Estos son elementos que tienen como consecuencia que en nuestro país sean muy raras las conquistas en ciencia y tecnología; porque si además de la no imaginación, pensamos que las cosas se aprenden memorizando y repitiendo; si aparte de eso no somos capaces de trabajar en equipo y no tenemos en la escuela experiencias de conocimiento sino de memorización, pues entonces qué podemos esperar de los adultos que se incorporan a una actividad productiva respecto de su capacidad para hacer innovaciones o para transformar el mundo. Es un asunto complicado; sí hay

una cantidad de cosas que se hacen en Colombia que son importantes en el ámbito de la ciencia y la tecnología; pero estoy convencido de que podrían hacerse muchas más, si la escuela fuera diferente.

En resumen, hay cosas que en la escuela son susceptibles de evaluarse y se evalúan; es todo aquello que se llama *contenidos*, o sea las informaciones, aquello que se puede aprender de memoria, ya sea un procedimiento, un algoritmo, un dato. Pero estas otras cosas, los deuteroprendizajes, no se evalúan y también se consiguen en la escuela; y no es porque sea difícil sino que no existe la necesidad de evaluarlas porque todas las personas que pasan por el sistema educativo salen formadas dentro de estos criterios, principios o aprendizajes.

La escuela como iglesia universal

Volvamos nuevamente al concepto de escuela como “iglesia universal” que tomo prestado de *Iván Illich*; vista así veremos que la escuela se trata de un conjunto de conductas, jerarquías y rituales que de alguna manera operan profundizando la inequidad, ya de por sí exasperante del sistema educativo. Porque es así: la escuela introduce en la sociedad un elemento adicional de inequidad, pues para que alguien pueda emplearse en un puesto determinado, o desempeñar unas funciones en una empresa, no basta con que sepa el funcionamiento de la máquina u operar los sistemas o dispositivos que sean; es indispensable que tenga el título; o sea que desde el principio estamos descartando la posibilidad de la alteridad —y se trata de un sistema de inequidad complicado— porque las personas que aprenden por fuera de la escuela no tienen las mismas perspectivas y posibilidades que las personas que estudian en ella.

De esta manera, la escuela se constituye en una especie de religión, en una iglesia universal donde existen rituales, sacramentos, —en términos de certificados y de títulos—, jerarquías; esa es la escuela de hoy y es universal, porque no es una escuela que exista únicamente en Colombia o en Alemania o Estados Unidos. Cada vez es más generalizada y estandarizada; cada día es más compatible entre sí, para establecerse en la iglesia universal. En este momento, en el siglo XXI, uno puede preguntarse y lo pueden hacer ustedes, estudiantes universitarios: ¿Existe una gran diferencia entre las clases que les dicta una persona que es doctor y una persona que no lo es? ¿Realmente existe una diferencia? ¿Y existe una diferencia grande entre lo que hacen? De pronto hay una diferencia grande entre lo que dejan de hacer, ¿Pero, en lo que hacen...? ¿Existe una comprensión del mundo realmente significativa entre el que aprobó un grado y el que no? Lo único que los diferencia es que uno pasó y el otro tiene que repetir; pero si van a jugar billar utilizan las mismas leyes de la física, y si van a una fiesta se divierten de la misma manera; no hay ninguna diferencia con respecto al mundo de la habilidad que diferencia a alguien que aprobó de alguien que no aprobó. Cuando decimos que Juanito es bachiller ¿Qué es lo que estamos diciendo con respecto a los conocimientos que posee Juanito? No, realmente el asunto no es de conocimientos; él lo que tiene es un cartón y ese cartón le abre las puertas porque es como un sacramento; por eso digo yo que la escuela es una iglesia. Lo curioso de todo es que ahora en algunos colegios, no sé si en todos, hay un decreto sobre evaluación que es el 230 y que no le gusta a mucha gente; hay colegios donde

pierden tres niños de cincuenta y según el decreto toca pasarlos y entonces en la parte de abajo del certificado le escriben "*aprobado por el decreto 230*". Y que lío para ese pobre muchacho, porque aprobó, pero no aprobó; y si va a alguna parte a solicitar cupo le dicen "no, mire, usted tiene que traer los logros, tiene que superar este 230, usted está en el purgatorio". Ese es el purgatorio actual; en la Edad Media se inventaron el purgatorio y para que las almas salieran de él y llegaran a la paz eterna, los deudos tenían que comprar indulgencias; estas consistían, por ejemplo, en comprar libros, y había libros sagrados que valían cinco mil indulgencias, otros podían valer ocho; entonces, la gente iba y compraba las indulgencias.

También los niños, para lograr salir de ese purgatorio que creó el decreto 230, tienen que comprar las indulgencias, ya sea haciendo un curso remedial, o cualquier otro trabajo; pero mientras tanto están en el purgatorio. Por eso afirmo que el sistema educativo que tenemos actualmente, a lo que más se parece es a una iglesia universal, donde los títulos no determinan para nada conocimientos, determinan posibilidades de acceso a un empleo, por ejemplo, o a otro nivel educativo o, inclusive, a un club social que exija que sus socios sean bachilleres.

Evaluación y perversión

Veamos ahora otra cosa complicada que ocurre con esto de la evaluación y que también tiene unos elementos maquiavélicos o, díganme si no es maquiavélico esto que les voy a contar: Resulta que cada año, en este país hay más o menos unos trescientos mil estudiantes que quieren entrar a la universidad, y los cupos son solamente treinta mil en universidades públicas. Hay una cantidad de gente que solamente puede estudiar si es en una universidad pública porque no tienen cómo matricularse en una privada. Entonces, se presentan los trescientos mil, ingresan treinta mil y se quedan por fuera doscientos setenta mil. ¿Qué sucede en la casa de estos doscientos setenta mil niños que no llegan con el resultado esperado del ICFES? ¿De quién es la culpa? En ese momento, la población ya no dice que es del Estado por no ofrecer todos los cupos —porque todo el mundo tiene derecho a la educación— sino que es del muchachito, porque "¡usted fue el que no pasó!" Es decir, la culpa del Estado por no contar con los cupos suficientes, (porque la culpa es del Estado) se transfiere al niño que no pasó, y el papá de este niño que durante las reuniones que tenía con sus amigos hablaba embelesado de su hijo, no vuelve a hablar de la inteligencia de aquel. A mí me parece que eso es maquiavélico, porque supongan que trescientos mil estudiantes se esforzaran y logran responder bien las preguntas del examen de Estado. De todas maneras el mismo número se quedaría por fuera porque los cupos en las universidades no van a aumentar por esa razón. Además, eso es maquiavélico porque originan consecuencias, como las actitudes que se asumen en la casa, las tensiones familiares que, inclusive, rompen los hogares. Yo conozco padres de familia, mamá y papá de un muchacho que se presenta al ICFES, que desde el día en que él llega con el mal resultado en el examen, casi plantean el divorcio; porque a alguien hay que echarle la culpa; y se dicen cosas como: "Es su culpa por el colegio donde lo puso", "No, es su culpa porque usted no le ayudó". Además, de esta especie de calamidad doméstica, se origina otra calamidad para la sociedad, porque lo que tenemos ahora caminando por el mundo son una cantidad de jóvenes fracasados

que se sienten mal consigo mismos, desde su autoestima, porque sus seguridades personales se deterioran bastante debido a este tipo de resultados. Es decir, el hecho de echarle la culpa al joven de la escasez de cupos universitarios es desastroso para la sociedad y más grave aún: eso sucede todos los años, dos veces por año, con los exámenes del ICFES. Por eso yo digo que es maquiavélico que el Estado pretenda quitarse la responsabilidad de esa manera, para que la asuma otro.

Relación escuela-aprendizaje

La afirmación que se hace usualmente de que existe una relación importante entre la escuela y el aprendizaje tiene mucha tela por cortar, Iván Illich, al respecto dice: *“De hecho el aprendizaje es la actividad humana que menos manipulación de terceros necesita; la mayor parte del aprendizaje no es la consecuencia de una instrucción, es más bien el resultado de una participación no estorbada en un entorno significativo”*. Hay que ver lo que ocurre, por ejemplo, cuando a una persona le exigen que sea bachiller, y entra a una industria donde debe cortar con tijeras; resulta que eso no se lo enseñaron en el colegio, pero después de ocho días esa persona corta con tijeras a las mil maravillas; y si lo que tiene que hacer es una diagramación en una imprenta, igualmente a los tres meses ya es una dura en el tema; o sea, los conocimientos y aprendizajes que se requieren para vivir se logran fundamentalmente en la dinámica del *aprender haciendo* y no en los bancos de la escuela haciendo ejercicios o resolviendo exámenes. Entonces, es mejor la participación no estorbada en un entorno significativo de la que habla Iván Illich, porque hemos aprendido la mayor parte de lo que sabemos fuera de la escuela, y los estudiantes hacen la mayor parte de sus aprendizajes sin sus maestros y, a menudo, a pesar de ellos.

LA EVALUACIÓN COMO IMPERATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Realmente los aprendizajes más importantes para la vida se logran fuera de la escuela

La lengua materna

El pensamiento matemático

Aprender haciendo

Aprender inventando

Aprender intuyendo

Toda persona aprende a vivir fuera de la escuela, a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear y trabajar sin la interferencia de un profesor. No creo que Iván Illich sea un extremista cuando dice esto; realmente los aprendizajes que nos permiten vivir, compartir, devengar lo que devengamos, son los aprendizajes que hemos obtenido por fuera de la escuela.

La escuela es un embeleco; la escuela como institución es simplemente ese lugar, digámoslo así, esa iglesia a la cual pertenecemos todos y en donde creemos en una cantidad de cosas, como en cualquier iglesia; por ejemplo, en algunas iglesias se cree “en la virginidad de la virgen”, mientras en la escuela se cree que hay una relación entre aprendizaje y enseñanza; cuando realmente sí hay un aprendizaje en la

escuela, pero no el que se deriva de las enseñanzas de un maestro, sino el que se da en la dinámica de colectivos, en la dinámica de participaciones, en la dinámica de eso que Maturana llama "El lenguaje con los otros". Ahí es donde realmente se dan los aprendizajes; no exactamente como resultado de lo que el maestro enseña. Los maestros saben muy bien que las relaciones interpersonales entre los niños son más importantes que las clases que reciben, y aprenden más en esas conversaciones que lo que aprenden en clase; cuando llega la clase de sexualidad y el niño ya tiene doce años, el maestro empieza a hablar con ciertas prevenciones, pero resulta que los niños ya lo saben casi todo y lo han aprendido en la relación interpersonal entre ellos y lo mismo ocurre no solo con la sexualidad, sino con la droga, y con otra cantidad de cosas. Cuando los maestros llegan pretendiendo quitarles la venda a los niños, a los que suponen ignorantes de estas cosas, ellos ya saben mucho sobre todo esto y le pueden enseñar al maestro. Por ejemplo, y este es un caso típico, todos, afortunadamente, aprendemos a hablar nuestra lengua materna sin necesidad de escuela, sin necesidad de maestro; es una tarea sistemática que demora más o menos seis meses, ocho meses del niño oyendo, del niño modelando, conjugando, descubriendo reglas, inventando palabras, hasta que un día el niño está hablando y habla bien; aprender un idioma es una cosa supremamente complicada y eso lo hacen los niños sin necesidad de escuela; lo hacen en la dinámica de todos los días, equivocándose, aplicando prueba y error, escuchando, imitando, modelando; así como los niños aprenden el lenguaje podrían aprender gran cantidad de cosas. Maturana lo dice: "*Una persona que sea capaz de aprender la lengua materna está en capacidad de aprender cualquier otra cosa en la vida,*" porque la lengua materna es suficientemente complicada como para haberlo puesto a prueba y si superó esa prueba puede superar cualquier otra.

El pensamiento matemático es otra cosa que se aprende sin necesidad de escuela —claro aquí hay quienes abren los ojos y dicen, no, imposible—. Miren, lo que enseña la escuela son los algoritmos, como sumar, restar, multiplicar, dividir, o factorizar; pero el pensamiento correlacional, el pensamiento aditivo, recurrente, multiplicativo, proporcional, toda esa cantidad de pensamientos los aprende (o los inventa) el niño sin necesidad de ir a la escuela.

Es posible encontrar a un niño que nunca ha ido a la escuela, como me ocurrió una vez a las orillas de la laguna de Tota, y encontrar que es capaz de hacer elaboraciones de pensamiento multiplicativo; porque eso se logra en la práctica, en la dinámica diaria, en los entornos adecuados, en la conversación; o sea, el pensamiento matemático se logra en la vida cotidiana, en el ambiente donde se es activo, donde se es protagónico; claro, si al niño lo tenemos sentado frente a la televisión la cosa es más complicada; pero en ambientes muy enriquecidos, dinámicos y de protagonismo, los niños logran el pensamiento matemático. No logran los algoritmos; pero es que estos no son la matemática, y saber sumar, restar, dividir, sacar raíz cuadrada, factorizar y todas esas cosas que enseña la escuela, son una especie de distractores, porque eso lo hacen las máquinas hoy en día. Las matemáticas se pueden lograr en la cotidianidad a partir de cierto tipo de aprendizajes que extraños en la escuela, porque en esta, mas allá de aprender repitiendo y memorizando, es muy difícil aprender inventando o intuyendo y sobre todo conversando, porque a veces la conversación es prohibida en las aulas de clase, cuando realmente la conversación es la que le

da dinámica a la clase y brinda posibilidades de construcción de conocimiento; un aula callada, así como ésta, es bastante estéril; yo aspiro a que más tarde podamos conversar un poquito.

El problema de la evaluación se ha interiorizado tanto en esta iglesia escolarizada que es nuestra sociedad, que hay niños y maestros que dicen que el decreto 230 “debe acabarse”; y que si no se acaba, la calidad de la educación es la que se va a afectar; esos niños y esos maestros creen que si se aprenden más casos de factorización, o si se aprenden más capitales del mundo y se resuelven más ejercicios de física y de química va a haber un mejor futuro. Los niños creen, seguramente, que si se aprenden esas cosas o si memorizan otras, les va a ir mejor en la vida; creo que hay que sacar a los niños de ese error; creo que hay que decirles que eso no es cierto, que el éxito de la vida no depende de ese decreto, no de que sepamos cosas, de que nos hayamos metido en la cabeza más y más informaciones.

Miren esta situación; cuando un niño entra a un colegio de élite y de este pasa a la universidad y luego consigue un empleo, no es porque en el colegio de élite le hayan enseñado cosas distintas, mejores o más profundas que en otro colegio o en una escuela pública; es porque en el colegio de élite tuvo compañeritos que son, por ejemplo, hijos de ministros, o de los agregados culturales, se hacen amigos de él, van juntos a la universidad, y luego van a compartir oportunidades de trabajo; es decir, son las relaciones que se logran en esos colegios las que de alguna manera inciden lo que será la vida del niño, y no las memorizaciones que logran con la factorización o con los algoritmos matemáticos. Son esas relaciones de colegio las que influyen y eso tienen que saberlo los niños; por eso en algún momento, en alguna parte del mundo se ha dicho que las escuelas públicas debían ser para todos, o sea que todo el mundo debería tener la misma escuela.

Esa discriminación es supremamente inequitativa y si se quiere injusta; mientras tengamos unas escuelas a las que vayan los de élite y otras a las que vayan los pobres, los pobres cada vez van a ser más pobres y los otros van a tener más aseguradas sus posibilidades de futuro, digámoslo así.

En Estados Unidos, para citar un ejemplo, que sería de las cosas interesantes que nosotros podríamos copiarles, más del 90% de los niños norteamericanos van a las escuelas públicas; las escuelas privadas son supremamente escasas no alcanzan al 10% son quizás el 7%. Y la mayoría de los niños sean pobres, ricos, clase media o clase baja, van a la escuela pública. Me parece que ésta es una exigencia por la equidad y la justicia que también debemos plantearnos. Hay otra cosa que debemos mirar y es bastante difícil: tratar de convencernos y convencer a los padres de familia, de que el conocimiento no es información y que, si estamos preocupados por el conocimiento no tenemos que estar pendientes solamente de aprender cosas de memoria. Eso no es tan fácil porque es un asunto que nuestra sociedad tiene metido en la cabeza; la gente piensa que tener cosas memorizadas es tener conocimiento. Por eso, una transformación que podría hacerse en la escuela es lograr un compromiso con el conocimiento, que se vea la información como una subsidiaria de los procesos; pero de alguna manera, mantener siempre en el centro de la cuestión, el conocimiento.

LA EVALUACIÓN COMO IMPERATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las cosas pueden ser distintas...

- La evaluación seguirá siendo una necesidad mientras el sistema educativo se mantenga como es, distante de las realidades que vive la escuela misma y por consiguiente distante de sus protagonistas
- La evaluación seguirá siendo la misma mientras los estudiantes se mantengan en esa actitud pasiva de fríos receptores de informaciones estériles e inútiles que se concretan en la cotidianidad de un *¿Qué nos toca hoy? o ¿qué vimos ayer?*
- La evaluación será la misma mientras los maestros no abandonen el compromiso con las disciplinas y los planes de estudio, para hacer en vez de ello una clase vital y comprometida con los problemas del entorno y la transformación de la sociedad.

Las cosas pueden cambiar

Aparte de todo lo que he planteado hasta aquí, les decía que quería ser un poquito optimista; porque creo que las cosas pueden ser distintas: *“La evaluación seguirá siendo una necesidad mientras el sistema educativo se mantenga como es, distante de las realidades que vive la escuela misma y por consiguiente distante de sus protagonistas”*. Esto qué significa; que si nosotros continuamos en la escuela o en la universidad enseñando conocimientos neutrales, “yo soy físico y entonces enseño la primera ley de Newton, la segunda, las leyes de Maxwell, el principio de Arquímedes, etc”, pues eso lo ven en Australia, Francia, Alemania, Estados Unidos, se ve en Colombia, pero esas son informaciones neutrales que se pueden encontrar en los libros.

Mientras tengamos nuestra escuela amarrada con esos contenidos, se va a necesitar la evaluación porque a nadie le interesa estudiar, porque sí, esas cosas tan inútiles; pero cuando nosotros transformemos la escuela y esta se comprometa con problemas vivenciales para los que se utilizan informaciones como la primera ley de Newton o las leyes de Maxwell, pero que el centro del interés sea ese problema vivencial, estaremos cambiando las cosas porque se le va a encontrar utilidad a esos asuntos. Creo que las cosas ya estarían marchando si yo entrara a una clase de química y encontrara al maestro y a los estudiantes discutiendo, por ejemplo, sobre el problema de los biocombustibles; yo diría que ahí las cosas son sensatas.

En ese sentido, el niño debe aprender a buscar la información cuando la requiere; debe saber dónde está la información, cómo traerla, cómo hacer que esa información se contextualice en el problema que se está resolviendo, con la participación y aporte del colectivo que está estudiando el problema. Y hay tantos problemas y tan complicados: el calentamiento global, la violencia... inclusive, cuando uno piensa en los problemas de la droga, *¿Quién tiene solucionado ya este problema?*, *¿Pero por qué en la clase de física, o de química o de música, o por qué en la clase de geo-*

grafía no se estudia el problema de la droga, si es que ese es un problema que nos afecta a todos? No, resulta que no es de nadie, y cosas como el calentamiento global, tampoco son de nadie.

El problema principal es que los grandes problemas, los fundamentales, no son de nadie. Porque son problemas interdisciplinarios que no tienen una respuesta única que el maestro se haya aprendido previamente; porque el maestro tiene la idea de que, si no se ha aprendido la respuesta de memoria no se puede meter en ese asunto, cuando lo lindo es que el grupo de estudiantes y sus maestros caminen en búsqueda de soluciones o respuestas a las preguntas que ninguno todavía ha resuelto.

“La evaluación seguirá siendo la misma mientras los estudiantes se mantengan en esa actitud pasiva de fríos receptores de informaciones estériles e inútiles que se concretan en la cotidianidad de un ¿Qué nos toca hoy? o ¿Qué vimos ayer?” Porque el estudiante entra a la clase y se destapa la cabeza para que se la llenen de informaciones y se tapa y se va para la otra clase; se destapa y se va para la otra clase; es la actitud del estudiante receptor, “Voy a que me llenen” y se va para la casa “saciado de conocimiento”.

“La evaluación será la misma mientras los maestros no abandonen el compromiso con las disciplinas y los planes de estudio para hacer en vez de ello una clase vital y comprometida con los problemas del entorno y la transformación de la sociedad”. Las cosas pueden cambiar, pero debemos poner de nuestra parte; debemos los maestros y los estudiantes trabajar conjuntamente para que esto sea posible; y si lo logramos, creo que ya no habría necesidad de evaluación; porque las cosas se aprenden en la dinámica de hacer las cosas que a uno le gustan; por eso nadie evalúa cuando uno aprende a caminar o a hablar, *si camina bien o si sabe hablar bien o si aprendió a cepillarse los dientes*; porque las cosas que se aprenden en la dinámica del aprender haciendo, no hay necesidad de evaluarlas y solamente si le quitamos al sistema educativo esas características de imposición, de pasividad, podremos pensar en que la evaluación deje de existir.

Muchas gracias.

Conferencia

Evaluación y control del saber

**Juan Carlos
Orozco Cruz**
Coordinador de la
Especialización en
Docencia de las
Ciencias para el Nivel
Básico.

26 de agosto del 2008

■ Muy buenas tardes; quiero inicialmente agradecer a la Vicerrectoría Académica, a la doctora Clara Ines Chaparro y al equipo que ha venido apoyando una serie de actividades de reflexión en torno a temas centrales para la comprensión del fenómeno educativo, como es el caso de la evaluación, y que son discusiones necesarias en un contexto tan particular como la Universidad Pedagógica Nacional.

Es paradójico que en nuestra institución, formadora de formadores, educadora de educadores, no sean muy constantes los espacios de reflexión en torno a la educación, a la pedagogía, la evaluación y el currículo. De pronto, porque como contenido esos temas se encuentran de manera expresa en los currículos, se constituyen más en objetos de enseñanza que en objetos de crítica y comprensión, y por eso estos espacios se reclaman tan importantes para la vida académica de la universidad. No es suficiente con estudiar el currículo de la evaluación o de la pedagogía en los escenarios institucionales, sino que es menester abordarlo desde otras perspectivas, mediante otros ejercicios y en particular en escenarios como estas conferencias, que nos posibilitan poner en el escenario público las elaboraciones, las ideas, preocupaciones, interrogantes y especulaciones, que en torno a estos temas hemos venido elaborando los distintos actores de la universidad. Por eso uno esperaría que de este tipo de ejercicios se hagan partícipes los más diversos actores institucionales.

Debo hacer dos aclaraciones de entrada; mi aproximación a la evaluación, así como a otros temas de la educación han sido más motivados por un ejercicio de militancia que por un empeño académico profesional; por esa razón, para los investigadores más juiciosos en este tema, entre quienes se encuentran un buen grupo de profesores de nuestra universidad, mis respetos y debidas disculpas si incurro en una serie de ligerezas en relación con lo que el rigor académico suele demandar.

Voy a ocuparme de una relación, a propósito de la evaluación, que no suele ponerse usualmente presente, entre otras cosas porque el proceso de institucionalización que la evaluación ha sufrido en las últimas dos centurias, ha terminado por ocultar una serie de funciones que la evaluación cumple muchas veces en contra y a pesar de los deseos de educadores y de educandos, y es un poco el sentido que trato de recoger para esta charla *Evaluación y control del saber*, y en donde espero fundamentalmente plantear algunas inquietudes que son de entrada objeto de discusión, de controversia, como debe acontecer naturalmente con las ideas que se expresan en un escenario universitario.

Me parece importante hacer inicialmente una pregunta, ¿Qué hay en la evaluación que ha hecho de ella el centro en torno al cual giran actualmente la política educativa, las prácticas pedagógicas, las lógicas de organización del currículo y el sentido mismo de la educación institucional en su conjunto?

¿Qué hace que la evaluación se constituya hoy en un referente obligatorio en congresos, seminarios o espacios públicos en los que se discute el tema de la educación? ¿Qué ha hecho que condiciones históricas, que prácticas sociales y particularmente educativas hayan conducido a que no podamos pensar hoy en día los educadores, los constructores de política educativa, los distintos agentes que tienen que ver con la educación, sin hacer referencia a la cultura de la evaluación? ¿Por qué la evaluación ha terminado constituyéndose en una realidad objetiva en el sentido de que se nos presenta independientemente de las otras subjetividades que educan, en relación con las prácticas educativas? ¿Qué es lo que cuestionamos cuando asumimos una postura crítica frente a la evaluación, sus prácticas, sus sentidos, su naturaleza misma? Estas son preguntas que me parece que contribuyen a matizar esta discusión.

Algunas de las referencias que voy a hacer a continuación, hacen parte de los informes incluidos en los boletines que salieron a propósito de la reciente Conferencia Regional sobre Educación Superior, uno de cuyos temas centrales fue por supuesto la evaluación; una vez terminado este evento tan importante y polémico en relación con el tipo de declaraciones que de allí salieron y el tipo de análisis que allí se hicieron, una de las organizadoras, que es una de las personas que desde IESALC han venido trabajando en torno a la política educativa para el hemisferio americano, la señora Sueli Pires hizo una serie de declaraciones que se recogen bajo el título *“Acreditación y evaluación son claves para garantizar la calidad en la educación superior”*. Entre otras cosas esta funcionaria, afirmaba que *“... los procesos de acreditación y evaluación de instituciones, programas y carreras son absolutamente necesarios para las metas de aseguramiento de la calidad en la educación superior, tema éste que se ha puesto firmemente en la agenda de la mayoría de los países desde el inicio de la década de los noventa. En parte, esto es consecuencia de la centralidad que tiene la educación superior en el marco de lo que solemos llamar la sociedad del conocimiento o la era de la información y su rol como componente esencial del desarrollo de los países...”*

No pretendo entrar en el análisis de lo que Sueli Pires ha afirmado en ese párrafo, (eso lo dejo por lo pronto para la libre interpretación del auditorio); lo que quiero resaltar es cómo en ese escenario, en este discurso, la evaluación ocupa un lugar central y además un lugar diferenciado en relación con la acreditación y un lugar determinante en relación con el sentido mismo de la educación superior en la era contemporánea. Es probable que podamos discutir sobre las nociones de sociedad del conocimiento, o de la era de la información, que plantea ella en ese párrafo, pero hay un hecho inflexible y es que allí se sitúa la evaluación como un referente fundamental para la educación superior.

Pasemos a otro testimonio, que aparece bajo la frase “evaluar es valorar”. He extraído un pequeño fragmento de un escrito de la página editorial del periódico El Tiempo del 28 de mayo de 2008, concretamente escrito por el redactor..., quien se ocupa expresamente del asunto de la evaluación. Dice entre otras cosas: *“desde muy pequeños los seres humanos pasamos por etapas de evaluación; se nos evalúa para entrar a un jardín infantil, al colegio, a la universidad; la palabra evaluar suele estar asociada a exámenes, a pruebas académicas o laborales que miden lo que sabemos y nos abren o cierran puertas; cada vez es más evidente que educación*

sin evaluación es un proceso de formación para la vida que se queda a mitad de camino”.

Es muy interesante lo que el señor sigue escribiendo y diciendo, a continuación. No es el objeto de mi charla analizar los planteamientos del redactor de El Tiempo en relación con la evaluación, lo que entre otras cosas sería muy importante si desde la perspectiva de la investigación, por ejemplo, pudiésemos abordar la forma como en los medios un asunto como éste ha venido contribuyendo a la construcción, no solo de política pública sino de un imaginario social en relación con la evaluación como ente sin el cual no es posible, y lo afirma este señor, pensar la educación. Según ese pequeño párrafo, la evaluación es imprescindible para los seres que se educan.

Miremos un tercer referente, el del Proyecto de ley *“por el cual se fijan criterios y parámetros para llevar a cabo la inspección y vigilancia de la educación por medio de evaluaciones, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación y se conceden facultades para la reorganización del ICFES”*. Esto dice textualmente el cabezote del proyecto que actualmente circula en el Congreso de la República; por primera vez en la historia del país, y me arriesgo a afirmar que por primera vez en América Latina, la evaluación de la educación, es sometida a discusión en el escenario del Congreso de la República como objeto de una ley. Pregunta que surge: ¿Qué hay detrás de la evaluación, qué prácticas agencia en relación con el poder político la evaluación educativa, para que un congreso de una república se ocupe de legislar a propósito de ella?

Aunque bien valdría la pena, no voy a ocuparme en detalle del documento que actualmente se debate en el Congreso y que muy seguramente terminará aprobado sin que siquiera el magisterio colombiano, los profesores de la Universidad Pedagógica, las familias o los estudiantes se enteren de que eso se está discutiendo, pues todos sabemos que en este momento, en la arena pública, las noticias, los debates y los intereses giran en torno a otros temas.

Pero esto no quiere decir que el Congreso no esté trabajado en lo que le corresponde; por eso valdría la pena mirar el contenido de ese Proyecto de ley en el cual es posible leer muchos de los aspectos que voy a tratar de plantear más adelante en esta conferencia. Entonces, no es que me vaya a detener a escudriñar ese documento de seis páginas que es bastante interesante; solo los invito hacerle una lectura juiciosa.

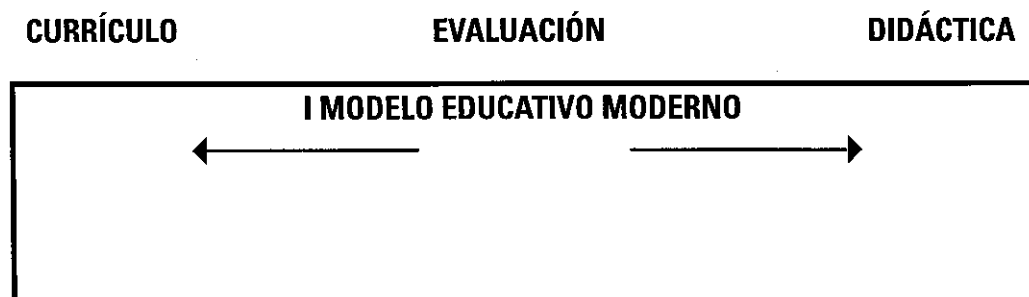
Como cuarto y último ejemplo para esta ya extensa introducción, cito el cabezote de otro proyecto de decreto presidencial en marcha: *“Evaluación de competencias, ascenso y reubicación por el cual se fija el proceso para ascenso de escalafón docente o reubicación salarial de los docentes y directivos docentes regidos por el estatuto de profesionalización docente y se dictan otras disposiciones. “El presidente de la Republica de Colombia en el ejercicio de sus facultades constitucionales y legales en especial de las conferidas por el numeral once, artículo 189 de la Constitución política y por el decreto 1278 del 2002, decreta.”*

Simplemente enuncio el cabezote del proyecto de decreto presidencial, a propósito de un tema que es bastante sensible para el magisterio colombiano, como es el de la evaluación de la profesionalidad docente. ¿Qué hay en la evaluación de la educación para que ella se constituya también en un mecanismo de regulación frente al ejercicio de la profesionalidad docente? Ese es un tema que ha sido objeto no solo

de discusiones académicas, sino de profundas movilizaciones del magisterio que no se han notado, y frente al cual se sigue insistiendo; muy seguramente se terminará imponiendo en una dirección particular que es (espero equivocarme) la que está planteada en este proyecto de decreto presidencial, al que también vale la pena que le demos lectura.

He hecho referencia a cuatro escenarios relativamente distintos, y podríamos sacar cualquier otra cantidad de ejemplos sobre lo que circula en el tema de la evaluación; no quise acudir a los más cercanos de la institucionalidad escolar, como son las caritas felices de los cuadernos de los niños de preescolar, o los promedios ponderados de los jóvenes de la universidad, o los logros pendientes de la educación media, ni a muchos otros aspectos en los que la evaluación está presente todo el tiempo, porque creo que con estos cuatro es suficiente para ilustrar un hecho contundente. Ese hecho es que en los últimos años, en la última década particularmente, se ha producido un desplazamiento muy interesante en el contexto de la educación, en el modelo educativo de la modernidad, que es con el que sigue operando la institucionalidad educativa, porque a pesar de todos los discursos, análisis y reflexiones postmodernas de frontera, la institucionalidad educativa sigue funcionando esencialmente con el modelo educativo operante. El modelo se tradujo en esa forma particular en la que organizamos la acción educadora en los escenarios escolares, una acción que por lo demás ha sufrido ella misma una serie de transformaciones históricas; porque a veces se nos da la idea de que la modernidad fue un periodo histórico homogéneo que se inició el 14 de julio de 1789 con la toma de la Bastilla y terminó en el año 1989 con la caída del muro de Berlín y que durante ese periodo todo se dio de manera homogénea. Sin embargo, ese es un periodo donde las cosas también cambiaron porque por fortuna se sucedieron muchas generaciones, y por eso voy a ocuparme a continuación de mostrar los tres momentos en relación con la función de la evaluación en ese periodo de la modernidad, que entre otras cosas desborda esos dos mojonos temporales a los que me he referido.

Voy a distinguir tres momentos y aquí es donde debo reiterar mis disculpas en relación con el rigor académico, porque para hacerlo me he tomado algunas licencias. En principio, yo no soy estrictamente historiador de la educación, tampoco soy historiador de la cultura, pero reconozco la importancia del método histórico para la comprensión de las dinámicas culturales de una sociedad en particular; por lo tanto, la distinción en términos de momentos que aquí planteo, es una distinción que puede ser objeto de todo tipo de consideraciones a futuro. Lo que me interesa es centrarme en las relaciones que permitirían caracterizar cada uno de esos momentos.



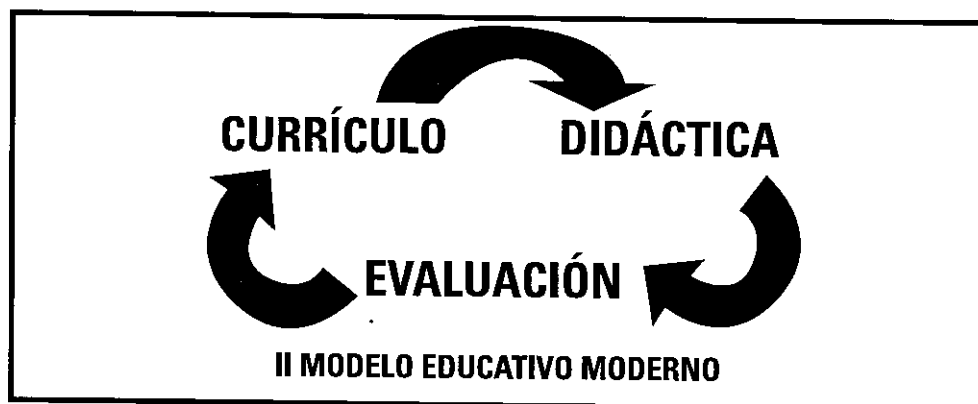
Para iniciar, debo afirmar que una mirada histórica nos pone de presente que la educación no ha requerido siempre de la institucionalidad en que nos educamos, y que no siempre existió escuela. La escuela es una emergencia histórica; es más, se constituye en la concreción, como tal, de la forma en que la modernidad institucionalizó la educación; no habían escuelas antes del siglo XVI, por lo menos no en el sentido en que nosotros nos acostumbramos a conocer, y no siempre existió el currículo, que es también una emergencia histórica. El hecho de que para referirnos a lo que el currículo representa para la institucionalidad educativa de la modernidad, acudamos a una palabra latina de uso común entre los romanos del imperio —no de la república— no quiere decir que el significado de esa palabra sea el mismo, es decir, que hayamos incorporado a la educación la palabra currículo con el sentido que los romanos le daban en su momento. Igualmente, no siempre existieron las clases; la clase aparece también en un momento histórico particular, para atender unas necesidades particulares y para responder a unos propósitos políticos por demás particulares. No me voy a detener en esos detalles; lo único que quiero poner de presente es que esos elementos, que parecieran ser ahistóricos y connaturales a la educación, son ante todo construcciones históricas. Y con la evaluación pasa algo análogo; es más, la evaluación no antecedió al currículo ni a la clase, ya que, bien avanzado el proyecto educativo moderno, ya institucionalizada la escuela y aceptada la didáctica que es otro componente importante, aparece la evaluación; y se da en un momento en el que *currículo, evaluación y didáctica* se constituyen en los tres pilares en los que descansa el modelo institucional educativo en la modernidad.

El currículo se ha utilizado en los términos más generales, en tanto ha sido considerado como el contenido de la cultura que se va a socializar en el espacio escolar: los saberes, valores, conductas, todo eso que se considera culturalmente digno de ser socializado y transmitido a las nuevas generaciones.

La didáctica, también en el sentido más general, ha sido entendida como el método que educa; es decir, toda aquella serie de estrategias metodológicas, de recursos, de ejercicios, de prácticas institucionalizadas, a través de las cuales se asegura que todos aprendan lo mismo de la mejor manera.

Y la evaluación, como aquel necesario ejercicio a través del cual es posible establecer la correspondencia entre el currículo y la didáctica, ¿Qué tan efectiva ha sido esa relación para asegurar que aquello de la cultura que se quiere transmitir, ha sido efectivamente apropiado por los destinatarios de ese ejercicio?

Gracias a la intervención de todo este dispositivo metodológico, en el primer momento la evaluación funcionaba de esa manera y, claro, en ese contexto la evaluación tiene un actor fundamental, es el que puede dar cuenta de esa mediación y ese no es otro que el docente; muchos nos educamos en ese contexto. Un contexto en que el maestro era sujeto de poder, en tanto mediaba esa relación y podía dar cuenta de esa mediación a través de la evaluación; era él quien evaluaba, decidía, promovía, discriminaba e igualmente establecía las diferencias, era él quien excluía. A través de la evaluación, el maestro ejercía poder en la escuela; un poder que estaba mediado por su saber (sobre esto hay trabajos muy interesantes incluso aquí en la universidad, pero no me voy a detener en la minucia del asunto) y allí se daba una contribución del maestro en tal sentido, pues también controlaba el saber al que los estudiantes debían acceder.



Un segundo momento, uno relativamente más cercano, se da con la tecnología educativa; aparece un proceso de diferenciación, que se hace más explícito y se generaliza en ese mundo constructivista de los ochenta.

Esa relación bidireccional que habíamos planteado entre currículo, didáctica y evaluación, cambia en términos de aparecer como una relación más circular, tal como aparece en la diapositiva. Es decir, aquí la evaluación parece haber ganado en protagonismo, aunque otros podrían decir: no, lo que ocurre es que el currículo y la didáctica han descendido en relación con su preponderancia anterior y no se ha establecido una relación horizontal entre esos tres elementos, entre esos tres pilares de la educación.

Tenemos entonces un proceso en el cual la evaluación entra a retroalimentar al ciclo educativo en su conjunto, pues ya no es un elemento de estricta o fundamental competencia del docente; la evaluación empieza a ser de la incumbencia de la institución educativa en su conjunto, de los padres de familia, los consejos académicos, los consejos directivos, los estudiantes mismos; la política educativa empieza a ocuparse de una manera más expresa de la evaluación, se le dedican apartados propios en la normatividad, en la legislación. Se le da un lugar en la academia, o sea la evaluación adquiere un estatus como conocimiento a ser estudiado, investigado, diseminado y enseñado en la academia. Aparecen las primeras maestrías y especializaciones en torno a la evaluación educativa y eso es sintomático de cómo la evaluación ha ganado un terreno particular, y hoy la tenemos en esa misma condición.

Llegamos al tercer momento, que es un poco en el que estamos hoy en día; ese momento empieza en la década de los noventa y en él hemos pasado de una relación bidireccional que luego fue circular, a una piramidal en donde la evaluación ocupa la cumbre y es la que determina el currículo. Al operar de esa manera, la evaluación ha desplazado también la subjetividad que evaluaba. Ingenuamente, los maestros seguimos pensando que nosotros evaluamos, que tenemos el control de la escuela; eso no es verdad, porque hoy en día se evalúa desde fuera de la escuela, se evalúa desde fuera de la universidad. Los niños deben presentar las pruebas Saber periódicamente y eso determina toda una serie de acciones sobre la interinstitucionalidad educativa y sobre los factores que allí conviven. Los jóvenes salen de la educación media y tienen obligatoriamente que presentar un examen de Estado, construido con unas lógicas muy particulares, y esos resultados definen una serie de prácticas y acciones a futuro, ya que determinan accesos a la universidad y determinan formas de inter-

vención en las instituciones educativas, dependiendo el rango en el cual quedaron clasificados sus muchachos; además, determinan valoraciones sociales en relación con la naturaleza de la institucionalidad educativa y discriminan la enseñanza de élite de la educación pública; o sea, el asunto es de alto talante.

Los ECAES también operan con esa lógica; un estudiante puede tener el mejor promedio, ponderado históricamente, en sus años en la universidad; pero si su ECAES se encuentra en el rango bajo, inferior o rango medio, esa historia pasada no cuenta. Socialmente, esa historia es irrelevante; entonces, es válido preguntarse ¿Qué tantos ejercicios de evaluación que realizan los profesores, terminan siendo irrelevantes? ¿Qué tanto cuenta el esfuerzo que haga un profesor por rajar a ese estudiante?; todo eso no importa si usted saca un alto ECAES. Lo que quiero señalar con la descripción de estos tres momentos, es cómo ha operado un desplazamiento que ha situado a la evaluación en la cumbre y la ha constituido en una actividad, más aun, en un momento en torno al cual hoy en día se organiza la institucionalidad educativa y en su relación con el currículo es donde se define el saber socialmente aceptado, compartido y transferido a las nuevas generaciones. Antes la evaluación operaba sobre unos aprendizajes, o sea en esa primera relación se proponían unos objetivos y la evaluación decía si se alcanzaron o si les faltó algo; hoy en día la evaluación no opera así; esta determina toda la actividad de la institucionalidad educativa, incluidos los aprendizajes que se han adquirido. *¿Qué se pregunta en los ECAES?*, es la pregunta que se hacen en la gran mayoría de las universidades a la hora de armar un currículo nuevo o de hacer una reforma curricular. *¿Qué evalúa el ICFES?*, es lo que permea la lógica con la cual están contruidos los textos escolares y los mismos estándares para la excelencia en la educación básica y media. Todo ello más allá de que existe un problema en la forma como se concibe la competencia en estos escenarios; esas son discusiones igualmente importantes, pero lo que quiero mostrar en esta conferencia es cómo la evaluación, convertida en ese gran fenómeno, a veces pareciera, inclusive, un epifenómeno, es decir, trasciende a los demás. Y el asunto se complejiza, porque en un fenómeno uno por lo menos tiene la posibilidad de incidir, de interactuar con él; pero en cambio los epifenómenos nos trascienden, nos someten desde esferas más altas.

¿La evaluación determina el saber hoy en día? ¿Por qué llegamos allá? ¿Es eso así, tiene que ser así, debería ser así? Estas son algunas de las preguntas que quiero dejar sobre la mesa.

La evaluación se devela como:

- Dispositivo de poder.
- Modeladora de la subjetividad.
- Mecanismo de selección cultural.
- Vehículo portador de la ideología política hegemónica y de los valores educativos de la clase dominante.
- Instancia de justificación de la exclusión social.
- Estrategia para ocultar las desigualdades educativas.
- Escenario para cooptar la diversidad cultural y homogenizar las diferencias.
- El fin último de la educación.

Quisiera cerrar con los elementos que aparecen en esta diapositiva, aunque en este momento no voy a desarrollar cada uno de ellos, pues me he referido a algunos a lo largo de esta charla. Lo único que quiero poner de presente, en lo que quiero hacer énfasis, es en la forma como aparece o se manifiesta ese desplazamiento del que he hablado; cómo al estar situados en ese momento en que la evaluación se constituye en el eje del discurso del Ministerio de Educación Nacional, pero también se constituye en uno de los ejes en torno a los cuales gira toda la discusión sobre política educativa en los organismos multilaterales; cuando a la evaluación se le dedican más recursos, que a la cualificación y profesionalización de los maestros, y más que a los recursos educativos; cuando de la evaluación se ocupan los congresos, los presidentes y no solo los ministros de educación; cuando a la comunidad educativa se le lleva sistemáticamente, a través de los medios masivos de comunicación, a ocuparse, a pensar, a preocuparse por los resultados de la evaluación; cuando a los papás no les preocupa la mayoría de las veces si el niño es feliz en la escuela sino cuáles son los resultados que obtuvo en las pruebas SABER; cuando al rector no le importa si el maestro o la maestra están compenetrados con las problemáticas de los niños, si están comprometidos en comprender a sus estudiantes como sujetos políticos, como subjetividades en formación, como dueños de sus propias concepciones de mundo, sino por supuesto, le preocupa si lo que el maestro hace por esos niños le asegura al colegio que quede dentro de un cierto rango a propósito de las pruebas Saber, de los exámenes de Estado. Cuando todo esto opera así, yo creo que es necesario hacerse ciertas preguntas; cuando en esta universidad la evaluación, como tema de discusión pedagógica, se relega a un segundo plano, hay que preguntarse por qué se da esta paradoja. Porque se comprende toda la implicación política que tienen las discusiones sobre evaluación, pero la universidad tiene cosas paradójicas: por ejemplo, se habla mucho de evaluación pero se evalúa poco acerca de nuestras paradojas; porque cuando todo esto está aconteciendo, es muy importante, me parece a mí, poner de presente cómo se ha producido ese desplazamiento de la evaluación; y dar cuenta de este nos permite, en principio, plantear entre otros aspectos los que están contenidos en la diapositiva.

La evaluación opera hoy más que nunca como un dispositivo de poder; a través de la evaluación se disciplina, se moldea la subjetividad. Incluso, a través del modelo de competencias, la evaluación ha terminado por predefinir cuáles son las capacidades del ser humano que se deben desarrollar, en las que debe ocuparse la actividad educativa; eso lo definen, lo establecen las competencias. Por eso es que ese ejercicio, cuando tiene que hacerse, se debe hacer con mucha responsabilidad; porque no solo se está operando sobre el saber, sino que se está operando también sobre el espíritu, sobre el alma, sobre el cuerpo; se está modelando la subjetividad, se está poniendo en juego un mecanismo de selección cultural. A pesar de toda la lectura crítica que la cultura contemporánea ha hecho de la modernidad, la escuela sigue operando para perpetuar y consolidar la racionalidad técnico científica; eso es lo más paradójico, porque todo el mundo reconoce que la ciencia y la tecnología nos tienen en un mundo polucionado, al borde prácticamente de comprometer la existencia de la raza humana y que los cambios climáticos están a la orden del día; y a pesar de todo eso, la evaluación ha operado de tal manera que se sigue privilegiando

culturalmente en la escuela la racionalidad técnico científica. Ese componente modelador de la subjetividad, modeladora del cuerpo y del alma, se concreta en los estándares de convivencia, que son impuestos desde la lógica de la evaluación. Esto significa que primero pensamos en lo que vamos a evaluar y sobre esa base construimos el currículo, sobre esta seleccionamos el conocimiento, seleccionamos la cultura, determinamos las prácticas institucionales de educación. Miren que detrás de eso se nos empieza a mostrar la evaluación como un vehículo portador de la ideología política hegemónica y de los valores educativos de la clase dominante; y esta no es una consigna, no; este es un punto al que llegamos mediante un ejercicio de análisis que además requiere ser profundizado, porque ésta es una primera aproximación y por lo tanto se nos vuelve una instancia de discusión social, porque, de entrada, la evaluación justifica esa segregación social de forma cada vez más fuerte; es más, se da una segregación tan extraña en la que sentimos que nos encontramos en el medio. Y esa es una de las paradojas: nosotros siempre creemos que estamos en el extremo de los más desposeídos y no, nosotros estamos en el medio y usualmente no nos damos cuenta de la diferencia que separa los extremos. De todas formas para comprenderlo hay que hacer mucha investigación, trabajo social, trabajo con comunidades y además lecturas desde muy diversas ópticas; no basta situarse en una sola. A través de la evaluación encontramos algo interesante también y es una estrategia para ocultar las desigualdades educativas; en el terreno de la evaluación, de una manera mágica, las desigualdades se borran; todos somos iguales ante la evaluación, ahí no hay ninguna diferencia. Que existan todos los proyectos educativos institucionales que quieran, todas las diferencias culturales, toda la diversidad, que igual la evaluación será la misma para todos; en definitiva, todos nos la veremos con la evaluación, porque la evaluación nos hace iguales. Y en esa misma medida la evaluación ha operado, incluso como un escenario para acortar la diversidad cultural y homogenizar las diferencias. Esto plantea un problema grande cuando abordamos el asunto de la educación intercultural, porque cuando vamos a hablar de esta educación, nuestro único problema se centra en los contenidos, ya que todos damos por sentado que esos contenidos se van a evaluar con las mismas normas vigentes de la evaluación; entonces la educación intercultural de entrada se asimila a ese modelo educativo, que la excluyó en sus orígenes, pero que la asimila a la homogeneidad de la evaluación. Debo insistir en que esta es una parte del problema que deben atender quienes están trabajando en el campo de la interculturalidad, porque con la evaluación las personas no solo serán contadas sino asimiladas, que es lo más preocupante.

Y termino con este planteamiento: la evaluación se nos ha constituido, hoy en día, en el fin último de la educación, y eso expresa muy bien cómo opera en su relación con el saber. Pensar una educación distinta, debería pasar necesariamente por poner en cuestión, ya no solo el currículo, también la evaluación. El currículo, por fortuna, lo hemos criticado, atacado, reconstruido —dicen algunos de los postmodernos—, hemos cooperado bastante en la discusión sobre el currículo, pero sobre la evaluación no. De la mano de quien lo requería (porque ella no ha ido solita), la evaluación ha llegado a constituirse en ese *monstruo* que es hoy en día. Es una monstruosidad porque de entrada hace abstracción de todo; define la cultura, la subjetividad, de alguna manera define la economía de la educación, define las interacciones posibles en el aula, los horizontes de sentido de muchos sujetos; y esto está ocurriendo hasta tal

punto que nos enfrentamos a una gran paradoja: los maestros que antes evaluábamos para constatar si habíamos educado, y en ese sentido para lo que nos preparábamos era para educar, hoy en día nos encontramos ante la situación paradójica, o no sé si frente al dilema que podría expresarse en términos de que debemos prepararnos para evaluar y entonces... no educamos.

Muchas gracias.

Conferencia

Currículo y evaluación

**Francisco
Cajiao Restrepo**
Asesor del Ministerio
de Educación Nacional

19 de agosto del 2008

■ La relación entre los pilares educativos: Evaluación y Currículo, debería abordarse desde la relación entre dos asuntos más cercanos a los maestros: aprendizaje y evaluación del aprendizaje. Y en ese abordaje, daría respuesta a dos preguntas básicas: ¿Qué es lo que el maestro evalúa? y, de una manera más general, ¿Qué es lo que el sistema educativo pretende evaluar? En cuanto a la primera cuestión el tema de cómo evaluar, de cómo hacer una buena evaluación, de tratar de ver si los niños han aprendido o no, es un tema, habría que decirlo, de experticia; esto significa que el maestro profesional tiene que ser un buen conocedor de lo que es el aprendizaje, y debe tener una habilidad práctica y concreta que se adquiere a partir de ejercicios específicos, a partir de la apropiación de modelos y esquemas que ya existen y ante todo de la comprensión que haya logrado de los aprendizajes de sus estudiantes. Todo esto hace parte de la habilidad de un maestro para saber evaluar, y tiene que ver con la calidad de su preparación y formación. En este aspecto se haría la analogía con el caso del cirujano, en el que cuentan la habilidad con el bisturí, la agudeza en el pulso, la calidad de la sutura; como se ve, son habilidades prácticas que aparecen cuando el médico realiza una operación; otra cosa es el médico que es capaz de inventar una nueva técnica quirúrgica que genere nuevas teorías; en este caso estaríamos hablando del científico que inventa cosas.

Pero detrás de esta habilidad que los maestros están poniendo en práctica día a día, está la gran preocupación sobre lo que un país y una sociedad en su conjunto entienden y proponen sobre lo que los niños tienen que aprender o no, lo que un maestro tiene que aprender o no en la universidad para ser un buen maestro. Es la misma pregunta que deben hacerse el país y la sociedad sobre lo que tiene que aprender un ingeniero para ser un buen ingeniero o lo que tiene que aprender un economista para ser un buen economista. A eso es a lo que llamamos el currículo, aunque parezca que se están empleando términos poco técnicos; de todas maneras, existe saber acumulado sobre el tema de currículo en toda su complejidad y refinamiento filosófico, epistemológico, y lingüístico. Pero si hablamos de currículo en palabras cotidianas, ¿Qué es al fin de cuentas el currículo? Es el conjunto de contenidos y temas que se supone debe adquirir una persona, a lo largo de un periodo de tiempo, para insertarse en un determinado campo de la sociedad. Eso es, en síntesis, el currículo.

Otra definición de currículo que resulta interesante y divertida es una que aparece en los diccionarios, porque dice que currículo es dar vueltas alrededor de un círculo sin nunca llegar a ninguna parte; esa es la definición de currículo. Por eso es que esas pistas donde corrían los caballos como las que aparecen en la película *Benhur* se llamaban el currículo. Discurso viene de lo mismo, porque discurso en latín tra-

ducido al italiano significa: "ir de aquí para allá sin saber para dónde se va", eso es *discurrit...* discurso. Cuando se habla de discurso matemático, o de discurso pedagógico, se trata de un asunto complicadísimo con el que hay que tener mucho cuidado porque en últimas, el currículo es ese número y esa organización de contenidos con los que alguien debe contar para insertarse en la sociedad en un determinado momento.

En particular, el currículo de educación básica son los mínimos que una sociedad considera que debe tener un niño o niña al cumplir los quince años, para poder vivir en esa sociedad. Naturalmente hay unas cosas que son fundamentales, y hay otro montón de cosas que tendrían que ponerse entre interrogantes para ver qué tan fundamentales son. Pero hay algo que es claro y sobre lo que no puede haber dudas pues se trata de algo universal y es que un niño a los quince años debe tener un dominio de su lengua; eso es clave, porque si no se tiene un dominio del propio idioma, no se puede participar en la vida social; la lengua es el vehículo a través del cual se construye sociedad con otros, a través del cual las personas pueden comunicarse para sobrevivir, pero además pueden expresar lo que quieren, lo que sienten. La capacidad de pensar está profundamente relacionada con el dominio de la lengua y de otros sistemas semióticos que nos vinculan a una cultura. A esto se le pueden ir agregando otras cosas que finalmente llevan a la pregunta ¿Y cuál es el estándar de dominio de la lengua que se requiere? Y en las respuestas se empiezan a encontrar grandes diferencias. Otra cosa que también es muy clara es el hecho de que todo individuo en una sociedad debe tener un desarrollo mínimo de pensamiento matemático, que implica un dominio de la lógica, de cierto tipo de operaciones espaciales, capacidad de hacer relaciones... y debe tener capacidad operatoria aritmética; no es claro si es indispensable para todos los seres humanos saber cálculo o álgebra lineal; lo que es importante es saber pensar el mundo real desde categorías matemáticas y, como dicen muchos todavía, hacer las cuentas.

Por ejemplo, en Centroamérica me decían algunos maestros de escuela primaria que ellos enseñaban a sus estudiantes a leer y a escribir, a hacer cuentas, las ciencias y la historia. Es claro que todo individuo que vive en un país determinado debe tener un conocimiento básico de su cultura, saber a qué pertenece; es decir, debe tener un referente histórico, conocer de dónde viene, en dónde vive, y para dónde va ese país o esa comunidad humana a la cual pertenece. Eso es fundamental, porque en el ser humano el sentido de pertenencia se da a través de dos mecanismos; un mecanismo directo, el emocional porque se está hablando del lugar donde se tienen amigos, padres, familia, vecindario que acepta o rechaza al individuo, que le da un lugar. Pero también hay un nivel simbólico de pertenencia que es dado por el conocimiento de la historia, que deja saber de dónde y cómo surgió el pueblo, el barrio, la comunidad y en últimas el país en que se vive; es por ello que la historia, en todos los países, es un elemento fundamental de esos contenidos básicos. Otro conocimiento importante se refiere a las ciencias naturales; se entiende por aquellas, estas que tienen la capacidad para descifrar los fenómenos naturales del entorno en el cual se vive de tal manera que sea posible sobrevivir y, eventualmente, desempeñarse.

Hasta aquí llega lo básico o lo mínimo; y se trata de categorías o conocimientos universales que cada país va complementando de acuerdo con sus propios criterios. Un criterio con el cual los países configuran ese modelo curricular, que se podría llamar cultural depende de los imaginarios que cada sociedad va configurando, como una manera de concebir la forma de educar a su gente, de preparar las nuevas generaciones. Es así, si una sociedad piensa que los pobres deben dedicarse a los oficios manuales, entonces configura un sistema educativo en el cual a los pobres se les dice que deben ir a la educación técnica, y se diseña un modelo de educación técnica donde los niños desde sexto grado empiecen a aprender oficios para que, cuando lleguen a noveno, puedan constituir una mano de obra calificada para un mundo artesanal. Ese fue un modelo que primó durante mucho tiempo, durante los siglos XVIII y XIX, al que pertenece, por ejemplo, el esquema de las escuelas de La Salle, quienes partieron un poco de la idea de que lo importante para el ser humano es trabajar para poder sobrevivir, y que la gente pobre no está para darse lujos filosóficos ni científicos.

En Colombia ese esquema se impuso de otra manera en el siglo XX, cuando se establecieron los colegios y bachilleratos técnicos en los que se empezaba una especialización desde segundo de bachillerato; inicialmente había colegios agropecuarios, después hubo secretariado y administración, y luego se fueron diversificando y aparecieron mecánica, mecánica automotriz, carpintería, metalistería, etc.; en algunos casos había artes y música. Después empezó a cambiar esta noción y a raíz de la constitución de 1991 surgió la preocupación contraria: qué hacer con esos colegios técnicos que, además, resultaban muy caros, debido a que cada vez las exigencias del entrenamiento laboral eran más altas, ya que se requería equipar mejor a los colegios, y se necesitaban maestros más especializados. De ahí surgió la decisión de dejar solamente el bachillerato clásico y conservar el nivel de Media técnica, lo cual significaba suprimir todas las especializaciones que comenzaban en grado séptimo y dejar únicamente las de grados diez y once. Se mantuvo la idea de que quien terminara la media técnica podía seguir a la universidad, pero con una idea que persiste según la cual, las exigencias del mercado de trabajo de hoy ya no son tan manuales porque ahora lo que hay que manejar son grandes máquinas digitales; entonces los estudiantes tienen que aprender otras cosas, y por eso empiezan también a aparecer en el currículo cosas nuevas.

Como se ve, el currículo más que una ciencia es un consenso social que en muchos casos va surgiendo de la necesidad cotidiana de una región, de un grupo social, un grupo de presión o un grupo étnico, que exige que suba el nivel de un determinado proceso. De algún modo se recogen esas inquietudes, y desde un nivel administrativo central se va organizando la educación de tal manera que se incorpore la atención a esas necesidades, en la normatividad que regula lo que debe enseñarse; y al lado de eso existen las necesidades sociales, que son el referente número uno de donde surge el currículo. Además, el currículo surge de unas concepciones epistemológicas relacionadas con la forma como se considera que está estructurado el conocimiento. Por esta razón no basta con establecer que se deben enseñar ciencias, matemáticas, lengua o historia; es necesario un referente epistemológico, porque la concepción

epistemológica que existe en el contexto cultural determina cómo debe enseñarse o trabajarse cada cosa, con qué intensidad y para qué o con qué objetivo se enseña. Ese contexto epistemológico habla de cómo está concebida la ciencia y dice qué papel juega esta en la sociedad, y ese cruce de concepciones le va dando el sello o la identidad al currículo.

Si se mira la educación anglosajona y probablemente algunas corrientes orientales, se encuentra una concepción epistemológica más práctica; esto se refleja en que la elaboración de los currículos obedece a una concepción de *praxis*, mientras que nosotros, herederos de una cultura aristotélica que básicamente cree que la realidad son las palabras, tenemos un currículo basado en la palabra, en el discurso. Las culturas basadas en la concepción de la *praxis* tienen un currículo basado en la acción, en el hacer, y en la explicación de ese hacer. Esto probablemente explique que en muchos países anglosajones y orientales haya tenido más desarrollo de la ingeniería y de muchos de los saberes tecnológicos, mientras que nosotros tenemos mucha gente experta en el discurso y que se queda muy corta y sin argumentos a la hora de la práctica. Por eso podemos encontrar bachilleres muy buenos para explicar, por ejemplo, las teorías de la electricidad pero que no son capaces de hacer la tarea más sencilla, como arreglar un enchufe; o pueden conjugar un verbo en el pasado pluscuamperfecto pero no pueden redactar bien una carta.

Todo esto puede parecer una exageración, pero si miramos cuidadosamente lo que son nuestros currículos actuales veremos que están muy bien de discurso, de habla, pero de conocimiento práctico hay poco, muy poco. Tenemos un país donde se subvalora el conocimiento práctico y por esto fácilmente pueden existir Facultades de Ingeniería donde no hay por ejemplo un osciloscopio, y los egresados de esos programas, puramente teóricos, resultan después siendo los jefes de quienes tienen el conocimiento práctico y saben operar las máquinas, las cámaras, los cables y los equipos. Esa baja valoración de lo práctico es el reflejo de la concepción que nosotros manejamos; porque cuando hablamos de currículo no estamos hablando solamente de tantas horas de intensidad ni de listados de temas, sino de una concepción de conocimiento, de una manera de concebirlo, y en esto también debe fluir una visión científica de aprendizaje. Aquí hay que decir que algunos países tienen una noción, en unos casos intuitiva en otros casos desarrollada científicamente, de la forma como se aprende. En nuestro país junto con muchos más de América Latina, pensamos que se aprende con el habla, con el discurso, y en ello hacemos parte de una herencia aristotélica, tomista y escolástica que cree que las cosas se aprenden repitiéndolas; es decir, confundimos memorizar con aprender y esa es una concepción que está en la base del currículo; por esa razón los maestros colombianos de todos los niveles no les piden a sus estudiantes que hagan cosas, sino que digan cosas. Y entonces, casi toda evaluación es una pregunta y los exámenes consisten en decir la mayor cantidad posible de cosas sobre esa pregunta, esa es una tradición que cargamos y es un aprendizaje que propiciamos, al que Konrad Lorenz llama el aprendizaje por imitación.

Planteemos otra pregunta ¿Cómo evalúan, en general, los profesores? Y habría que responder: como los evaluaron a ellos. Por eso, una cuestión que debe plantearse a

los estudiantes de pedagogía es: ¿cómo van a evaluar cuando sean maestros? ¿También van a evaluar como están siendo evaluados? es decir, ¿su práctica en este tema se va a reducir a exámenes, previas, quizzes y pruebas orales? De esta manera, se seguiría conservando una tradición donde lo importante es que los estudiantes digan cosas, que es muy distinto a cuando la concepción cognitiva que subyace en la sociedad dice que así no es como se aprende, sino que se aprende a través de la acción. Si se leen con cuidado todas las investigaciones que hizo Piaget y los aportes de las corrientes pedagógicas desde Rousseau, veremos cómo la mayoría son persistentes en decir que se debía educar a los niños saliendo al campo, caminando y mirando la naturaleza, conversando y discutiendo sobre esa realidad. Nosotros no pensamos ni actuamos así; tenemos la concepción de que uno aprende palabras y además que para aprender palabras hay que estar callado. Por eso a los niños pequeños se les exige estar en silencio y tampoco tenemos la concepción de que se aprende conversando. Esta situación varía en otros lugares como Francia, Inglaterra, Noruega, Suecia, Holanda, Alemania, donde sí tuvieron éxito las escuelas activas; y, en cambio, no "pegaron" nunca en España.

Al mirar la educación en estos países se corrobora que hay concepciones diferentes sobre currículo. Veamos el caso de Francia, que tomó una decisión importante hace cuatro o cinco años, y es que la educación primaria hasta sexto grado fuera con la misma maestra o maestro; solo ella (o él) iría con el mismo grupo durante seis años para que acompañara verdaderamente el aprendizaje y asumía todas las áreas. Nosotros tenemos una concepción epistemológica según la cual pareciera que cada uno de los maestros es especialista en un pedacito de cerebro del niño. Por eso le damos hasta diez o doce asignaturas y cada cuarenta y cinco minutos le cambiamos el punto de atención, el tema de interés; y esa es una concepción epistemológica que no sabemos qué origen tiene ni cómo se puede controvertir. Algo muy parecido ocurre en el nivel profesional donde para formar un médico, un ingeniero, un maestro o un arquitecto se atiende la necesidad social, pero también empiezan a funcionar estándares internacionales, que hacen que las universidades sigan funcionando como colegios, porque ingresa un grupo a una carrera y el mismo grupo se gradúa después de cinco años, aunque se haya reducido por la deserción, pero es el mismo grupo. En el esquema anglosajón, en las universidades de alto nivel, no hay grupos; se toma una asignatura con unas personas a las que probablemente no se vuelvan a ver, porque cada persona arma su propio currículo. Entonces dentro de cada plan, el estudiante es el que decide si va a tomar historia medieval, historia contemporánea o historia del arte, por ejemplo; cada uno arma su currículo y su carrera, lo cual es una concepción del conocimiento. Por supuesto, hay unos temas estructurados de la carrera que son básicos pero no se obliga a nadie a tomarlos en secuencia porque no existe el concepto de prerrequisito; cada persona decide si está en capacidad de tomar una determinada materia y de asumir luego su resultado académico. En esa concepción epistemológica también hay una concepción antropológica del currículo, porque mientras en un caso se privilegia el aprendizaje como una libertad del individuo que es considerado persona, que es asumido como ser humano inteligente, en la otra concepción se parte de la base de que los estudiantes no son capaces de tomar una buena decisión, y por eso el sistema debe tomarla por ellos.

Y esa concepción, que ha sido manejada desde la primaria, nos lleva a otro campo: las consideraciones pedagógicas que hay en la base del currículo. Porque por una parte existe un tipo de currículo basado en la formación de la autonomía, donde los estudiantes, por ejemplo, no usan uniforme y donde los estudiantes de primaria hacen mucho lenguaje, poquita historia y ciencias, muchas matemáticas y juego y toman talleres de carpintería, gimnasia, educación física, deportes, artes; es decir estudian en profundidad cuatro cosas y no están obligados a tomar doce o trece asignaturas. Y existe otra concepción pedagógica, que no se basa en un modelo de persona que debe ser capaz de lo práctico, de trabajar en equipo de ser auto disciplinada, sino que es como si se apuntara a formar personas dependientes, incapaces de tomar decisiones y con una gran dificultad de hacer equipo en sus labores cotidianas y de trabajo. Por eso cuando uno ve los resultados de una actividad como los Juegos Olímpicos, uno se pregunta: ¿Qué modelo de educación habrá en estos países? ¿Qué concepción hay de ser humano, de mundo?

Países como Estados Unidos y Francia, para mencionar dos casos que están muy documentados, han hecho de la educación y del currículo un problema de seguridad nacional. Estados Unidos planteó en la época de Reagan el asunto de la calidad de la educación; una comisión del senado hizo un gran estudio sobre el tema porque la calidad de la educación era un problema de seguridad nacional, dado que Japón y otros países orientales estaban empezando a barrer industrialmente en Ciencia y Tecnología y eso para Estados Unidos significaba la muerte; después Francia hizo otro tanto y entonces uno encuentra que allí hay una concepción de mundo. Ahora, en la educación media, ¿qué modelo tienen estos países Anglosajones? Algo que en Estados Unidos se llama "High School", y que no funciona solamente como las generaciones jóvenes lo vieron en Clase de Beverly Hills, donde parecía que los chicos nunca entraban a clase sino que pasaban el tiempo coqueteando y rumbeando; pero allí lo importante era el club de periodismo donde los estudiantes tenían el reto de participar y colaborar en el periódico del colegio.

El High School es un sistema en el que un estudiante tiene que ver cinco o seis asignaturas por semestre, de las cuales tres son optativas, lo cual quiere decir que si, por ejemplo, el plan de estudios incluye una literatura, no todos tienen que ver la misma literatura. El High School le ofrece al estudiante diez tipos de literatura, pero también le ofrece la posibilidad de estudiar mecánica automotriz o teatro griego, porque es un modelo para formar gente libre y autónoma, donde la evaluación no consiste en previas y exámenes todos los días sino en resultados de proyectos de trabajo y en pruebas semestrales.

En una universidad que tuve la oportunidad de conocer llamada Wobster Politecnico Institute, cerca de Boston, se plantearon el reto de superar la obsolescencia de los conocimientos de sus ingenieros egresados; esto debido a que el MIT había realizado un estudio donde se mostraba que un ingeniero se volvía obsoleto cada cinco años, y entonces cada cinco años tenía que volver a la universidad a actualizarse. Por eso los de la Wobster se plantearon un modelo completamente distinto, que llevaba al estudiante a presentar solamente dos pruebas por semestre. Una era la prueba de las asignaturas fundamentales de su disciplina, dependiendo si era Ingeniero Indus-

trial, Mecánico, Electrónico o de Sistemas; la segunda era una prueba sobre un área social que él hubiera elegido. La concepción de esta propuesta es que si un ingeniero no tiene una amplísima visión social, no sirve para ser ingeniero porque nunca va entender los problemas de la sociedad para la que trabaja; por ejemplo, para saber cómo reestructurar una fábrica de automóviles, debe haber estudiado sociología o psicología; la que le dice lo que una persona requiere para este tipo de organizaciones; entonces, el ingeniero tenía como parte de su formación las dos miradas: la técnica de su especialidad y la social.

Un tercer examen tenía que ver con un proyecto; podía ser la reingeniería de una fábrica de lácteos o una propuesta para enseñar álgebra lineal a niños de quinto de primaria que algún estudiante podía estar implementando; de todas maneras, al final del semestre cada estudiante tenía que presentar resultados finales de su proyecto; un cuarto examen era de Lengua, y listo.

¿Qué pasa en un modelo de currículo para la universidad como el nuestro? Que se basa en una concepción de los estudiantes como personas inmaduras que no se sabe cómo llegaron a la universidad; entonces hay que decirles lo que deben estudiar, estarlos controlando todos los días y ponerles trabajos todos los días; y de aquí se desprende otra cosa: que los profesores se llenan de trabajos que no corrigen porque es una tarea aburridísima y porque saben que la mayoría de los trabajos son malos; porque nadie puede hacer trabajos buenos de a cinco por semana, no los hacen los profesores con doctorado... ¡Qué los va hacer un estudiante de pregrado!

Veamos, como otro ejemplo, lo que ocurre con un grupo de danzas. Los que han participado o han formado parte de uno saben que, en primer lugar la danza debe practicarse mucho durante varias horas y más de un día por semana. Además saben que la danza no se evalúa con hojas de papel ni con preguntas; la danza se evalúa... ¡danzando! Entre todo el grupo se mira como va la coreografía y qué es lo que se debe fortalecer o corregir y entre todos miran si el vestuario y la escenografía son los más apropiados. ¿Acaso ocurre lo mismo en historia, en lenguaje o en matemáticas? La respuesta es no, porque en este caso la evaluación está separada del aprendizaje, porque la evaluación no forma parte del aprendizaje, como debía ser. Entonces fíjense que la forma como se evalúa responde a una concepción epistemológica, a una concepción de aprendizaje.

Y un último punto, tiene que ver con las consideraciones sobre la cantidad de conocimiento, que es también una consideración epistemológica; parece que todas las sociedades están de acuerdo en que hay mejor calidad cuando la gente sabe más pero... ¿Qué es saber más? Para nuestra cultura, que como hemos dicho es muy verbal, saber más es saber más rollos o más discursos. Y para eso es necesario llenar el currículo de muchas cosas, poner en él de todo. Y entonces que cada profesor repita el discurso que se sabe y eso va haciendo que el currículo se divida en más y más asignaturas. Por ejemplo en décimo y undécimo los estudiantes ven física, química, trigonometría, cálculo, filosofía, literatura, inglés, economía... pero en un enfoque en el que no hay ninguna articulación porque cada profesor da cuenta y trabaja con los estudiantes solamente su propia partecita. Como resultado de esta dispersión los estudiantes no sienten que estén aprendiendo algo que les permita saber para dónde van o de qué se trata todo lo que les están enseñando y resultan estudiando solo para

pasar cada asignatura pero no para aprender nada. Se configura de esa manera lo que en biología se llama aprendizaje transitorio, es decir, un aprendizaje que se hace para un instante y que rápidamente se olvida.

Esta es una concepción de aprendizaje enciclopédico en el que se van agregando asignaturas, por lo tanto se pierde profundidad y no se aprende porque no se siguen los principios del aprendizaje basado en la experiencia, la observación, el análisis; es decir, no se desarrolla el pensamiento crítico. Pensamiento crítico es tener una información, ser capaz de pensarla y de llegar a conclusiones propias con respecto a esa información, es ser capaz de acercarse a unos modos de operar mentalmente en la lógica, sea matemática, verbal o conceptual y poder usar eso para vivir y para inventar el propio discurso.

En la educación universitaria pasa una cosa parecida, y curiosamente ocurre más que todo en los programas de formación para maestros. Por ejemplo los estudiantes de Licenciatura en Biología toman más asignaturas que los que estudian para ser biólogos; estos toman solamente cuatro o cinco por semestre y si es en posgrado toman solamente tres. Pero en Colombia, cuando se habla de reducir las asignaturas o de articularlas en campos más amplios, ocurre algo muy gracioso y es que los profesores comienzan a preguntarse: ¿A cuántos nos van a dejar sin trabajo? No se dan cuenta de que en nuestro país nunca va a reducirse el número de maestros y ello se deduce de una operación sencilla: dividir el número de niños y jóvenes en edad escolar entre el número de maestros.

Un profesor no puede ser un licenciado solo en Biología; debe tener una clara noción de ciencia, si va a trabajar en educación básica y debe tener una propuesta conceptual clara porque va a enseñar ciencias naturales y a pensar científicamente el mundo. Entonces no podría decir: yo no soy profesor de física porque no podría entender la biología si no sabe física; esta visión compartimentada del saber hace parte de otro de los sedimentos epistemológicos que subyacen en nuestros currículos.

Podríamos nuevamente buscar referentes en otros países; por ejemplo, en Italia un adolescente de grado noveno tiene a lo sumo cuatro profesores; no once como en nuestro país donde cada maestro defiende su pedacito y cada uno quiere quedarse con una parte del cerebro del estudiante. En la evaluación las cosas también varían en otros países, porque en algunos casos se valoran más las tareas que se hacen en casa o son más importantes las pruebas orales que los exámenes que se hacen en el salón de clase. Son diferencias sutiles pero significativas a las que no se les concede real importancia; por eso cuando se nombran comisiones de expertos para mirar el currículo se cae nuevamente en lo mismo: se le cambia el nombre a las asignaturas pero la concepción básica, en cuanto a número de asignaturas y formas de evaluación, sigue siendo la misma.

Por eso el tema de la evaluación no es un tema que se puede estudiar aparte, porque entonces el problema se resolvería programando unos cursos de técnicas de evaluación para estudiantes de licenciatura y para maestros en ejercicio. Pero eso de ninguna manera es así. Y justamente no es así porque lo que debe hacer la universidad,

es permitir a cada estudiante, como profesional en formación, pueda profundizar enormemente en el concepto de aprendizaje, ¿Qué se debe aprender para saberlo enseñar y además poder averiguar si el otro lo aprendió? Un ejemplo que ilustra esta situación es lo que ocurre en los Juegos Olímpicos; uno ve a un gimnasta en un desempeño brillante y luego, cuando ve la calificación de los jueces uno se asombra y se pregunta: ¿por qué le bajaron la calificación si lo hizo tan bien? Porque los jueces si conocen lo que el gimnasta tenía que saber; en cambio los espectadores no lo pueden calificar por que no lo saben; los espectadores solo pueden decir que les pareció muy bello o muy chévere.

Entonces cuando un maestro les va a hacer a sus estudiantes de quinto de primaria una evaluación de aritmética y no sabe qué les va a evaluar, si precisión, o velocidad o capacidad de razonamiento abstracto, él solo les manda, por ejemplo, a resolver diez sumas y al que no las tenga todas bien lo "raja". Pero el maestro se queda sin saber si el niño aprendió o no aprendió. Creo que éstas son reflexiones muy interesantes que deberían llevarnos a una especie de conclusión como la siguiente: un profesor de cualquier nivel educativo debería diseñar la prueba final desde el mismo día en que empieza un curso cualquiera, pues eso sería una demostración de que sabe lo que tiene que enseñar. Porque lo que se hace ahora es enseñar para mirar qué es lo que va resultando y por eso las evaluaciones siempre son improvisadas y, casi siempre, sin ningún sentido.

Otro asunto importante tiene que ver con los textos escolares. En Colombia no tenemos textos escolares, porque quienes los proponen y los hacen son las editoriales y todo lo resuelven por estudios de mercado; hasta las portadas se deciden según las imágenes que más vendan porque lo único que importa en este caso es que generen buenas ventas.

En otros países, ¿qué ocurre? Puede ser una acción criticable, pero, por ejemplo, en México se tiene el texto único para todos los colegios y los contenidos obligatorios están ahí. Lo que se enseña es lo que aparece en esos libros, y los maestros, aún los menos preparados, los de formación más rudimentaria saben qué es lo que deben enseñar. Este es un tema que ha sido muy discutido, un tema que despierta polémica —creo que lo mismo sucede en Cuba—, porque algunas personas dicen que eso acaba con toda posibilidad de libertad de pensamiento; entonces hay un solo pensamiento en todo el país, un solo libro y una sola historia.

También hay otros esquemas; por ejemplo, en Inglaterra los libros de Historia son los que produce la Universidad de Oxford o la Universidad de Cambridge; las universidades especializadas en historia son las que hacen los libros para la secundaria y son una belleza de libros de historia, ¿Por qué? porque para ellos la historia fue clave para la conformación de su nacionalidad. Hay que ver también los libros de historia de Italia; lo llevan a uno a pensar que está ante libros de verdad, hay en ellos una concepción social de identidad. Y si la historia es fundamental no lo es menos el pensamiento técnico abstracto que en Italia no es el dibujo técnico de tinta china y plumilla, es toda una concepción novedosa del diseño. No en balde es un país que vive del arte y del diseño y esto no significa solamente que les gusta, que les cautiva su sentido estético, se trata de un negocio que produce enorme cantidad de ingreso

monetario porque es un país donde está un cincuenta por ciento del arte universal y se podrían citar miles de ejemplos. El estudio de la lengua en Francia es otro caso interesante de citar; los estudios de lengua entre los franceses son fundamentales porque para el francés el dominio de la lengua es esencial; por ello han acuñado unas metodologías muy interesantes que usan desde la primaria y cuando esos muchachos llegan al grado once ¡saben escribir! Puede que no sepan otras cosas, pero escribir, saben. Nosotros, en cambio, podemos encontrar personas con doctorado en lingüística que no saben escribir una carta pidiendo un permiso, pero se saben toda la lingüística universal. Así es como funciona el asunto de la concepción que está en la base del currículo.

El tema de esta conferencia, *Currículo y evaluación*, es un tema epistemológico y filosófico serio, y se deben mirar todos los aspectos a los que me he referido para poder hablar de la evaluación sin caer en la tentación de decir obviedades y repetir lugares comunes. Como lo que está ocurriendo ahora, cuando estamos diciendo que vamos a evaluar por *competencias*. Pasa lo mismo que si les dijera que mi animal favorito es el *firulais*... ¿qué se imaginarían ustedes? Alguien se estaría imaginando un perico australiano, otra persona pensaría en un perrito faldero, la de más allá se imaginaría un león, la otra una vaca o una lechuza, en fin... Así son las competencias; cada quien se imagina una cosa distinta, pues se trata de un término que técnicamente es muy polisémico. Pero hay personas que son capaces de escribir libros de lo que cada uno se imagina que son las competencias, y ocurre lo que pasó en una universidad que ofrecía un curso para "cazador de dragones". Hubo gente que se inscribió y les enseñaron todo lo que había sobre los dragones; las clases, los lugares donde se desarrollaban los dragones, la diferencia entre los dragones chinos, los occidentales y los de fantasía, etc. Al muchacho le fue bien, sacó buenas calificaciones, aprobó el curso, hizo posgrado, una maestría en dragones asiáticos, un doctorado para estudiar los dragones asiáticos rosados que era los que él finalmente quería cazar porque le parecían bonitos, se graduó finalmente, después de quince años de estudio y se fue a cazar dragones. Ocho años después volvió y le dice al gran maestro: estoy muy frustrado porque no me he encontrado ni un solo dragón; y le dice el maestro: pero es que aquí les enseñamos a cazarlos, no quiere decir que existieran. Entonces mucho de este esfuerzo, en el tema de las competencias, es como el de los cazadores de dragones: no sabemos con qué cogerlas, no sabemos en dónde están. Y cuando uno escucha hablar a los funcionarios oficiales, a los profesores universitarios o los investigadores sobre *formación por competencias*, no queda menos que preguntarse: ¿de que estarán hablando estas personas? ¿de cual dragón estarán hablando?

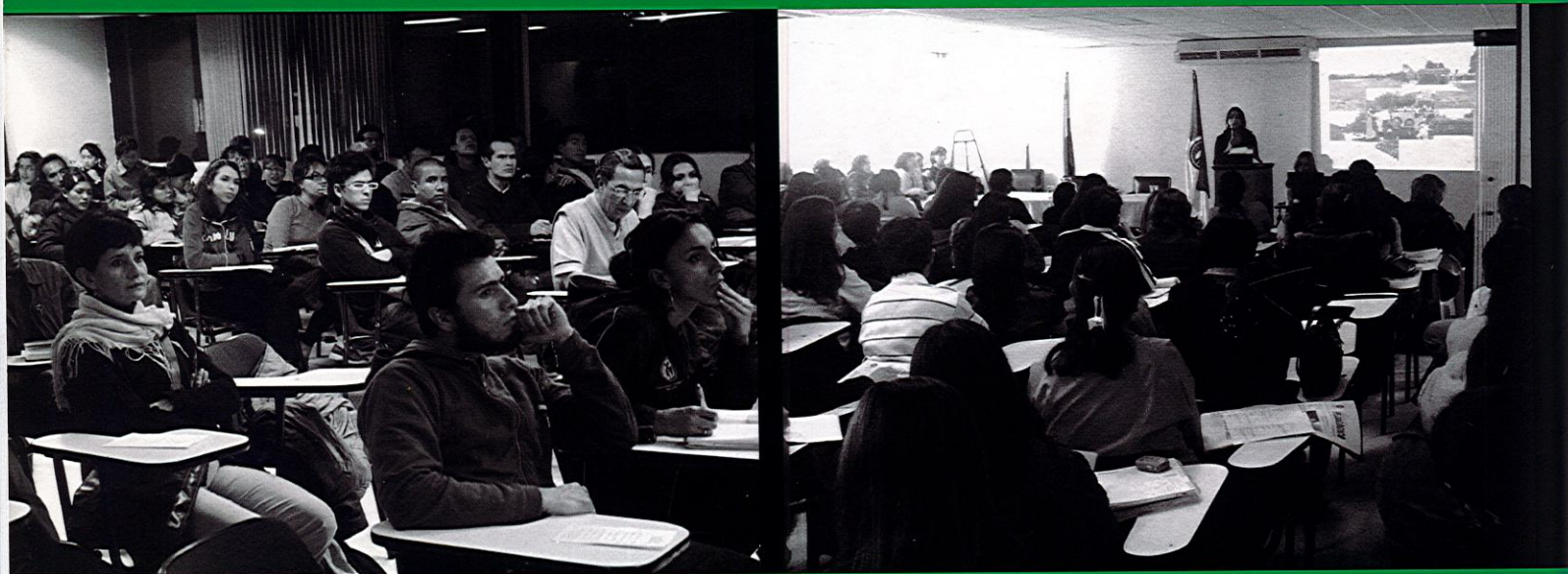
Entonces currículo, epistemología y evaluación son tres cosas que no se pueden separar. Y esta es una invitación para los estudiantes de la Universidad Pedagógica, jóvenes, inquietos y con ganas enormes de hacer cosas por la educación de este país, y de aprender; una invitación para que se metan a fondo en esta discusión que es crucial para la educación de hoy.

Porque esto de la pedagogía tiene que ser un gozo, pero un gozo ilustrado; no puede ser simplemente uno que lo lleve a decir "yo amo tanto los niños, y es tan bella esta misión que me han encomendado" sino un gozo ilustrado que nos deje disfrutar cuando descubrimos cosas nuevas, que las tenemos frente a nuestras narices porque

son las cosas que dicen y hacen los niños que van a estar con ustedes todos los días. Y, por último, creo que además el maestro debe ser suficientemente ético para darse cuenta de que él no enseña nada; lo máximo que logra hacer es **dejar aprender** y con eso ya debe sentirse contento. Creo que si el maestro deja aprender y se siente contento con que cada quien aprenda lo que cada quien requiere, ese día va a ser un buen maestro. Eso decía Heidegger, no lo digo yo; él decía: **“el buen maestro no es el académico ilustrado, ni el más erudito, ni el mejor orador; el buen maestro es el que deja aprender; por eso casi ni se nota que está ahí”**

Muchas gracias.

- Documentos Pedagógicos No. 1
El lenguaje y su papel en la formación universitaria
- Documentos Pedagógicos No. 2
El componente pedagógico en los programas de pregrado
- Documentos Pedagógicos No. 3
Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción
- Documentos Pedagógicos No. 4
Un plan educativo para la paz
- Documentos Pedagógicos No. 5
Bases conceptuales y áreas de trabajo del CACE
- Documentos Pedagógicos No. 6
La autoevaluación en la Universidad Pedagógica Nacional en el marco del proceso de autorregulación. Lineamientos generales
- Documentos Pedagógicos No. 7
Caracterización de la práctica pedagógica en los programas académicos vigentes en la UPN
- Documentos Pedagógicos No. 8
La formación de docentes. Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas
- Documentos Pedagógicos No. 9
Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos curriculares de la UPN
- Documentos Pedagógicos No. 10
La admisión de estudiantes a la UPN. La prueba de potencialidades pedagógicas
- Documentos Pedagógicos No. 11
Comunidad Académica. Construyendo Universidad
- Documentos Pedagógicos No. 12
Educación-Comunicación-Tecnologías. Una perspectiva cultural
- Documentos Pedagógicos No. 13
La coyuntura educativa: aportes para la discusión



Universidad Pedagógica Nacional
Vicerrectoría Académica
Calle 73 No. 11-95
vac@pedagogica.edu.co
Bogotá D.C., Colombia