

la evaluación escolar

Guillermo Bustamante Z.

Lilían Caicedo O.

Docentes – Investigadores

Universidad Pedagógica Nacional



La *evaluación*, por sí misma, no existe; la hacen existir los discursos que la entienden como constitutiva del ámbito educativo. Pero, de manera diversa: la evaluación subordinada al currículo (Ley 115), la evaluación al mismo nivel de análisis que el currículo y que la pedagogía (Bernstein), etc.

La norma

1. En las normas, aparece siempre un *Orquestador* que establece que se lleven a cabo determinadas acciones frente a la evaluación. Como no siempre es evidente que alguien establece las reglas de juego, tienen lugar ideas como autonomía y autorregulación de los procesos. En las normas analizadas, quien orchestra es el Estado, lo que pasa como una buena acción suya, y se convierte en un “deber-ser” para quien la toma como parte importante de su desempeño.

2. La acción evaluativa requiere que una persona, una institución, una instancia, haga algo: el *Agente*, aunque no se diga quién. En las normas analizadas, la evaluación la realiza: el Estado, la nación, el MEN, la JUNE, el SNEE, el ICFES, las secretarías de educación, las JUME, las entidades territoriales, el cuerpo técnico de supervisores, el PEI, los colegios privados, los Consejos directivo y académico, una instancia ad hoc, instancias por enunciar y el docente. En esto puede verse que el ámbito de la evaluación no es fundamentalmente el aula: el docente aparece menos veces que las instancias por enunciar y el estudiante no aparece; además, los padres de familia no figuran directamente y el ICFES mantiene las funciones anteriores a la ley.

3. La acción evaluativa recae sobre algo que llamamos *Objeto*: rendimiento académico, conocimiento, competencia, habilidad, destreza, comportamiento, valores, etc. En las normas analizadas, aquello que se evalúa es, en su orden: desempeño docente (idoneidad, actualización, trayectoria, enseñanza, métodos), rendimiento (logros), PEI (institución), educación

(servicio educativo), currículo (plan de estudios), calidad, textos, y categorías para el cobro de matrículas en los colegios privados. Esto muestra cierto desajuste con la idea de evaluación integral, por un lado, y con las políticas educativas, por otro.

Ejemplos de lo que dicen los maestros sobre el objeto: «Nos interesaba la letra; si era capaz de hacer un texto; si sabía sumar, restar, multiplicar o dividir»; «Yo primero observo lo valorativo y luego lo académico»; «Tenemos que enseñarle, al niño, a que vaya a la tienda y compre el mercado y le den las vueltas»; «Se lleva un registro o control de asistencia, de sus actividades, si su adaptación fue rápida o lenta, si es independiente, cómo son sus hábitos de aseo, orden, sus compañeros, docente y directora».

4. La evaluación del objeto se hace a través de un *medium*. Al objeto hay que hacerlo hablar a partir de un texto, de una persona que despliegue una competencia, etc. En las normas analizadas, el *medium* es, mayoritariamente, el estudiante y el docente; le siguen docentes directivos y municipios; luego viene la institución y los administrativos; por último, la comunidad, los planes y pro-

gramas educativos, el currículo, los textos escolares, los recursos, la infraestructura, la institución privada y los docentes directivos privados. El chivo expiatorio no ha dejado de ser el estudiante; salvo que ahora se le agrega otro: el docente; hay muy poco énfasis en otros factores (esto implica también una restricción real de los objetos de evaluación).

Ejemplos de lo que dicen los maestros sobre el *medium*: «Uno mira es al niño, lo que hace, cómo se desempeña»; «Miramos lo que le colocaban ahí [en el boletín], las observaciones que le ponían y luego las notas».

5. Las evaluaciones buscan algo inmediato, que hemos denominado *Propósito* (control, seguimiento, prevención, etc.). En las normas analizadas, el propósito es el cumplimiento de la ley; le sigue el otorgamiento de estímulos (incentivos); luego viene el mejoramiento de la calidad, el cumplimiento con un requisito de la planeación, y la formación y, por último, medir el rendimiento, cumplir objetivos, promover, clasificar, ponderar, o propósitos que el MEN enunciará. El propósito es, en su mayoría, formal y tautológico.

Ejemplos de lo que dicen los maestros sobre el propósito: «Yo los evalúo periódicamente para saber cómo van»; «Ustedes estaban pendientes de jugar y molestar, pero con mucho gusto les voy a volver a explicar, los otros siguen haciendo la tarea, mientras que ustedes se quedan un poquito atrasados por no poner atención».

6. Las evaluaciones también buscan algo mediato, menos explícito; lo hemos llamado *finalidad*. En las normas analizadas, la finalidad mayoritaria es mejorar la calidad; luego, en el mismo rango: producir autonomía, cumplir la ley, clasificar, homogenizar, evitar abusos del régimen de libertad e implantar un PEI sobresaliente. Algunos aspectos están en finalidad y en propósito, a causa del nivel de ejecución que representan (cumplir la Ley no es del mismo orden para el Estado que para el docente).

Ejemplos de lo que dicen los maestros sobre la finalidad: «El perfil de alumno de esta escuela es uno sólo, hicimos uno sólo para formar a este alumno de acá»; «Estamos en la búsqueda de lograr los logros propuestos en el PEI».

7. La forma como se va a desarrollar la evaluación, desde el punto de vista instrumental (test, pruebas, observación, etc.) o de las implicaciones de su agenciamiento (auto-, hetero-, co-), la denominamos *Modalidad*. En las normas analizadas aparecen con igual frecuencia aquellas modalidades que se fijarán después, las que buscan resultados comparables, las que buscan medir, las que se hacen mediante test, las que se basan en los procedimientos estadísticos; le siguen las que buscan puntajes, la autoevaluación y las heteroevaluaciones autodiligenciadas. Es decir, todo un paradigma de evaluación tradicional.

Ejemplos de lo que dicen los maestros sobre la modalidad: «Evaluó observando al alumno»; «Para evaluar a mis alumnos hago una descripción del proceso de aprendizaje»; «En las evaluaciones escritas califico conceptualmente: E, excelente; B, bueno; A, aceptable; I, insuficiente».

8. La evaluación se realiza en determinados momentos, durante ciertos períodos; a este aspecto lo llamamos *Tiempo*. En las normas analizadas, encontramos que el tiempo es distinto al que se promulga, pues en una abrumadora mayoría se evalúa al final (de un programa, de un período, de un grado, del año, etc.); le

siguen evaluaciones permanentes, de seguimiento; y, finalmente, están los tiempos ad hoc.

Ejemplos de lo que dicen los maestros sobre el tiempo: «Lo importante es hacer una evaluación permanente y estar atenta a toda señal que dé el niño»; «Al final uno sabe si ganó o perdió el año».

9. Como consecuencia de los actos evaluativos, tienen lugar unas acciones, a las que hemos llamado *Implicación* (promoción, cumplimiento de la norma, ingreso a una institución, sanción). En las normas analizadas, las implicaciones de la evaluación, en su gran mayoría, son la sanción (que incluye no pasar, quedarse e estar impedido para continuar); le siguen los incentivos (estímulos, subsidios, exoneraciones, apoyos); y, finalmente, quedar en un momento de transición (segundo examen, plan remedial). En pocas palabras, castigo y premio, dos puntales del conductismo.

Ejemplos de lo que dicen los maestros sobre la implicación: «Es importante evaluar el conocimiento, porque sino, el niño se va a otra institución y en la otra le ponen diez divisiones, cinco multiplicaciones...»; «Es importante que el niño sepa muchos conocimientos, para poder pasar»; «La culpa es suya, ¡mire a ver!, porque el cupo depende de usted, chino hijue no sé tantas».

10. La manera para llevar a cabo las implicaciones de la evaluación, la denominamos *Realización*. En las normas analizadas, sólo un par de veces esto se explicita; de resto, se habla de la instancia que llevará a cabo la acción correspondiente, o de que el Estado reglamentará el asunto. Esto, sobre todo para los incentivos, es poco comprometedor.

11. Por último, la evaluación se hace con base en unos *Criterios*. Sobre esto interesa saber, por ejemplo, quién los establece, si están explícitos, si se pueden revelar, si se participa o no en su establecimiento, etc. En las normas analizadas, no se dice mucho sobre los criterios (están explícitos y explicados únicamente para un asunto del sector privado); sólo se dice que le pertenecen al ICFES, que el MEN los tiene o que los establecerá o que deben estar en el PEI (incluye Plan de estudios). Calcúlese la implicación de esto, teniendo en cuenta que con arreglo a los criterios de evaluación se produce y se reconoce el texto legítimo en la escuela.

Ejemplos de lo que dicen los maestros sobre los criterios: «Necesitamos saber redactar los indicadores de logro coherentemente».

Posiciones frente a la norma

Para algunos docentes, las normas son un conjunto solidario, consistente. Otros denuncian que el frecuente cambio de la norma impide irse adaptando. Ambas posiciones, para las que la relación con la norma aparece bajo la idea de "cumplir", han implicado que los docentes, entre otras cosas,

- pidan efectiva divulgación y capacitación en relación con las novedades legislativas en materia educativa;
- exijan a los funcionarios la "solución" a los problemas que afrontan las instituciones ante las normas nuevas;
- pidan a los "expertos" o bien que les digan cómo deben ejecutarse las normas nuevas; o, directamente, que lo hagan;
- busquen formatos cuyo llenado equivalga a llevar a cabo satisfactoriamente el compromiso que, supuestamente, impone la norma.

En consecuencia, consideran

- "buenas" las medidas oficiales que se orientan a divulgar las nuevas normas y a "capacitar" en su aplicación.

- "dignos de atención", "concretos" y hasta "buenos" a expertos y documentos orientados a satisfacer estas demandas;

- "abstractos", "inaplicables" y hasta "malos", a expertos y documentos que no están orientados a satisfacer dichas demandas;

-- "productivas" las reuniones en las que se apunta en esa dirección, e "improductivas" las que ponen en duda los presupuestos de esa forma de procedimiento.

En tal sentido, los docentes plantean la idea de estar al tanto de la última norma para cumplir y no ser sancionados. Ya la Constitución pasó de moda; la ley importa solamente en relación con asuntos no reglamentados; el Decreto 1860 resulta interesante si estamos preocupados por algo que no esté "más reglamentado"; y lo que aparece como importante es la última norma: hoy, la resolución 2343. Ese devenir se parece a la idea de irse metiendo en algo cada vez más pequeño -como en la matrioshka rusa-, encerrándose cada vez más, mientras se cree avanzar.

Pero si un Decreto puede derogarse por contradecir una Ley y una Ley declararse inconstitucional; si la Constitución no sólo puede ser reformada, sino que puede ser hecha, es porque más allá de las normas están los intereses. Quien entiende las cosas así, trata de hacer prevalecer la norma de mayor jerarquía: defiende los derechos constitucionales, en función de un proyecto ético; defiende la Ley si posibilita llevar a cabo tal proyecto (y si no, por ejemplo, busca que se produzca esa legislación); defiende la reglamentación, en la medida en que instrumentaliza esa posibilidad, etc. Y Quien entiende las cosas así, no busca consistencia literal y continuidad lógica entre la Constitución, la Ley 115 y las normas reglamentarias, en tanto expresan fuerzas políticas, diversos intereses, y se inscriben en afanes relacionados con un resto de intereses no tramitado que busca colarse en algún momento del ejercicio legislativo (y de la política educativa).

Tal vez la normatividad sobre educación aparece para algunos como un conjunto solidario porque la fe en una figura incontrovertible que dicta lo que es obligatorio hacer, figura cuyos propósitos no se está interesado en interrogar -pues basta con lo que esa autoridad diga que quiere-, nos hace creer que de su boca sólo surgen enunciados en todo consistentes.

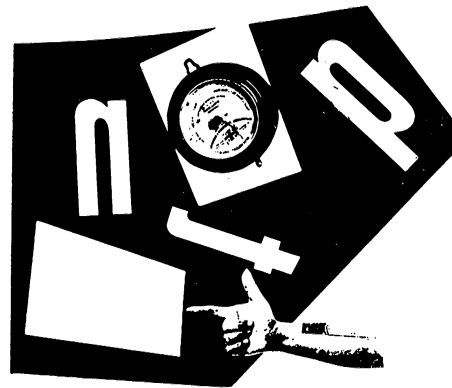
Esto rige también para los que ven en la ley la materialización de intereses amenazadores, pues igualmente tienen fe en que allí hay consistencia y que los destinos de la educación serán negativos como efecto de esa norma amenazadora. Cuando la mayoría de docentes pregunta "¿cómo hago para cumplir con las normas?", testimonia que no está buscando posibilidades para ejercer sus derechos, ni posibilidades para legitimar derechos, con lo que puede inferirse que no viven la institución educativa como una forma organizativa, y que podrían pensar que para tener una política educativa coherente, habría que encomendarla a una sola voz (igual tendremos un discurso lleno de estratos, al que todavía le falta la interpretación del usuario).

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

Norma y docentes

- La ley menciona pero no define la calidad. El "uso social positivo" del término forma parte del sentido común. La calidad es un propósito cuyo cumplimiento la Ley poco dice cómo llevar a cabo, o son planes y reglamentaciones pendientes. Los docentes figuran como agentes de la calidad sólo indirectamente en un artículo. La justificación de la calidad de la educación (explícita pocas veces) se da en términos del ajuste a los "mandatos legales". El objeto de las acciones para producir calidad o bien no está definido, o bien son Sistemas, Programas o Servicios que se formarán después.

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



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

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

- El Estado ejecutará la inspección y vigilancia de la educación, mediante una evaluación. El artículo 80 plantea que resultados deficientes vinculados a la negligencia o a la irresponsabilidad, serán sancionados. Como esto se establece por procesos disciplinarios, la inspección y vigilancia equivale a evaluar para imponer la disciplina; es decir, mediante la evaluación se establece quién se porta de acuerdo con la interpretación que el cuerpo de inspectores y vigilantes haga de la norma.

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

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

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

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

Los maestros utilizan la evaluación para sacarse el clavo. Y más cuando la evaluación integral, permanente y por procesos es el sinónimo de una curricularización de la vida entera.

- Algunos artículos consideran la evaluación como paso obligado de todo plan

y proyecto, en el marco de la concepción administrativa impuesta para educación.

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

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

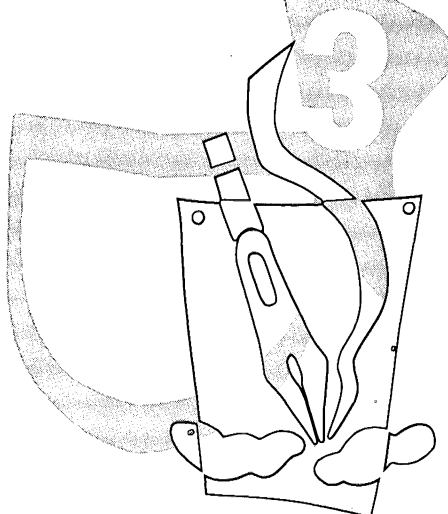
Los maestros evalúan resultados al final de un período, independientemente de que éste sea cada vez menor.

– El Plan Decenal hace existir la idea de la planeación en educación: objetivos (sólo los explícitos) y evaluación aparecen, entonces, como etapas naturales. Se planea y se evalúa: es la vigencia del modelo de la tecnología educativa. En la ley, objetivos y resultados se comparan «para establecer programas de mejoramiento del servicio público educativo».

Para el maestro es impensable una actividad sin objetivos explícitos. Cuando en la discusión no entiende, pregunta cuáles son los objetivos de la reunión. Existe una negativa radical a reconocer la ejecución de objetivos no explícitos.

– La idea de lineamientos generales e indicadores de logros, presupone estar involucrado en debates sobre procesos cognitivos. En cambio, especificar objetivos por niveles, grados y áreas, metodologías, distribución del tiempo y criterios de evaluación y administración, presuponen un conocimiento terminado, anterior a la actividad educativa.

El docente pide al niño “construir” conocimiento, pero lo evalúa en el sentido de informar sobre lo “visto en clase”. De otro lado, ante la presuposición de estar involucrado en debates sobre procesos cognitivos, los maestros piden que el camino debe estar claro; de todos modos, la participación en el primer sentido va a ser evaluada, por parte de quien sí sabe (en el sentido del conocimiento terminado).



– El SNEE evaluará los PEI, con criterios ocultos (por lo menos las pruebas); así mismo será evaluado el docente directivo estatal; así mismo se establecerá la “reconocida trayectoria” de docentes para ser “ascendidos” a directivos docentes. Como los criterios no son discutibles, un PEI puede ser premiado en la evaluación del artículo 73, y no obstante obtener resultados negativos en la evaluación institucional anual (artículo 84); y viceversa. Igualmente, habrá estudiantes premiados por tener puntajes altos en el ICFES y calificados como deficientes en sus instituciones; o lo contrario.

Una característica de las clases es el ocultamiento de los criterios de evaluación, o, en el mejor de los casos, la no participación de los alumnos en su establecimiento. Se aprende el texto legítimo mediante la pragmática de la evaluación.

– Los PEI bien evaluados usarán estímulos e incentivos para *implantar* un PEI *semejante* en poblaciones pobres, dando fe de la evaluación del SNEE y bajo la creencia de que quien sabe puede implantarle a otro. Pese a la “autonomía” (los factores específicos determinan desempeños específicos y, en consecuencia, incontrastables con un modelo único) se usan los mismos parámetros para evaluar a todos; por eso, se establecen rangos entre los desempeños de las distintas instituciones.

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

– El SNEE evalúa el Proyecto Educativo Institucional (heteroevaluación).

El docente ejerce la heteroevaluación, en su forma evidente, o en sus formas sutiles: la heteroevaluación autogestionada (“autoevaluación”), y la

participación no decisoria (“co-evaluación”).

– Se habla de construcción colectiva, pero se aplican pruebas a profesores, individualmente, y a instituciones, pero no como PEI. Estas evaluaciones se convocan “para el efecto”, pese a que, simultáneamente, se hacen otras. No importa el costo, ni que los criterios sean excluyentes.

El maestro habla de constructivismo y de construcción colectiva, pero (aunque examine por grupos), termina seleccionando por desempeños individuales. Además, hace evaluaciones ad hoc sin que haya conflicto por criterios excluyentes.

– Se pide a los PEI ser concretos, factibles y evaluables, para controlar que los proyectos sean del corte de lo esperado; no importa que la apariencia de concreto venga de una complejidad social “abstracta” no explícita. “Concreto” y “factible”: susceptible de ser medido en cifras, y, de esa manera, evaluable. De ahí el interés ministerial por evaluar la calidad educativa mediante pruebas masivas de opción múltiple con única respuesta verdadera.

El maestro busca lo concreto a la hora de evaluar. Considera que lo más concreto son los “contenidos” dados por él, y preguntados de manera tal que el conocimiento sea medible.

– La clasificación de los artículos sobre evaluación es caótica: el 80 incluye temáticamente 81, 82, 83 y 84. Enuncia factores que los otros inútilmente tratan de desarrollar...

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

planetas y éstos alrededor de soles)

– Para algunos artículos, hay que evaluar todos los aspectos y estamentos que se integran en la educación, si se quiere mejorarla. Pero estos factores son listas ad libitum; las partes se articulan, siempre y cuando se proteja cierto terreno de las decisiones: a) El MEN evalúa y controla los resultados de los planes y programas educativos (única autoevaluación realmente posible). b) El Estado se reserva la *Suprema* Inspección y vigilancia de la educación. c) El MEN evalúa la prestación del servicio educativo. d) Las entidades internacionales que inciden sobre la educación ni siquiera se nombran.

Los docentes dicen apoyar la participación y la integración de factores. Pero dejan cosas intocables: sus propias resistencias, su posición subjetiva frente al dispositivo pedagógico. De otro lado, hacer listas de factores es una de sus entretenimientos preferidos (no así explicitar jerarquías en las relaciones).

– El SNEE juzga los resultados, en coordinación con el ICFES (y las entidades territoriales); o sea, reconoce la autoridad de las pruebas masivas (acción en la que las instituciones “libres y autónomas” nada definen); de ahí que el artículo 99 premie a los estudiantes con altos puntajes en el examen de Estado. O sea, estas pruebas siguen siendo un parámetro para fijar los efectos del sistema educativo. El paradigma es tan válido, que la base de la JUNE para informar al gobierno nacional sobre el servicio educativo son «resultados de investigaciones estadísticas» sobre el cumplimiento de los objetivos del servicio educativo.

La queja del maestro sobre el examen de Estado es apenas comparable con su imposibilidad de objetarlo y de proceder con arreglo a otra lógica. No obstante, participa de la capacitación en esa dirección, del júbilo cuando las noticias son cuantitativamente buenas, del reproche en el caso contrario, y hasta practica los exámenes en forma de test.

– La participación de las regiones podrá materializarse cuando aprendan; pero se les “enseña” de una manera que las condena a seguir esperando resultados (es uno de los efectos de la heteroevaluación).

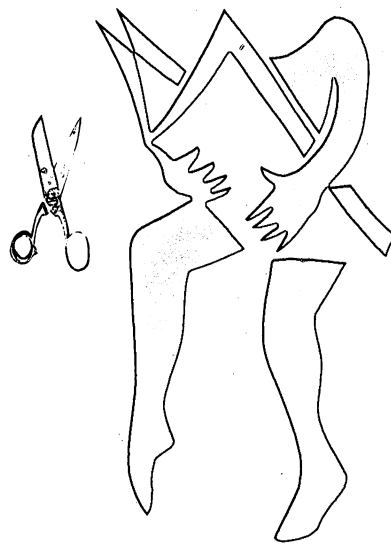
El docente considera que él “concede” la autonomía cuando ya hay madurez; mientras tanto, al muchacho hay que montar un dispositivo heteroestructurante que no da posibilidades de que la madurez “esperada” aparezca.

– Se habla de evaluar la *calidad* de la enseñanza impartida, los *logros* de los alumnos, la *eficacia* de métodos, textos y materiales, y la *eficiencia* de la prestación del servicio. Es el tono de la gerencia empresarial que tiene su articulación en la escuela, y que no interroga por el sujeto o por el conocimiento.

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

– En algunos artículos, docente y directivo docente no constituyen un factor a relacionar con otros: ellos son responsables de demostrar su idoneidad. Los factores que determinen fallas o aciertos no importan. No aparece la idea de apoyar lo que falle, o de que se justifica sancionar ante negligencia o irresponsabilidad. El evaluador determinará de qué depende la calidad de estos funcionarios.

El maestro piensa que toda actitud que no se ciñe a su lista de factores (en la que se puede promediar la disciplina con la división por dos cifras) viene de una especificidad negativa del estudiante con la que no se puede conciliar. “La gente tiene derecho a perder el año”.



– La norma en algunas partes (evaluación del docente, asignación de año sabático) se refiere a la evaluación desde una perspectiva cuantitativa. Pero, según la reglamentación, la evaluación será cualitativa. Hay tal incompreensión de esa diferencia (si es que la hay) que la reglamentación habla de una transición entre ambas formas de evaluar. Además, para averiguar la “cantidad” de conocimientos, se supone la idea de “medir” el conocimiento, entendido como representación, depositable en un lugar, acumulable, terminado. No importan los supuestos de la teoría que produce los instrumentos, la creación de realidad, las disciplinas objeto de la evaluación, los aspectos sociales de la condición en la que se realiza la evaluación.

El paso de los números a las letras ya parecía un cambio de paradigma, aunque el maestro siempre tuvo fe en la medición del conocimiento (no parece haber otra forma de juzgar el trabajo en la escuela) y, por lo tanto, toda gradación es traducible a números. Para ello, el conocimiento ha seguido siendo para él una cosa, los instrumentos una forma de aprehensión y la realidad una evidencia.

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

Los exámenes descargan en el estudiante las deficiencias del trabajo en la escuela. El “bajo rendimiento” es un síntoma del evaluado, no del evaluador (aunque sea costumbre decir que se aprende de los estudiantes).

– El incentivo supuestamente desencadena un terreno de oferta y demanda real en el que los sujetos darán lo mejor de sí para superar al otro y, de tal manera, la institución avanzará más que si se le aplica un modelo “paternalista”.

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

– En la norma, administrar la educación es distinto (y mejor) que hacer educación; en consonancia con el modelo empresarial, se separa la organización de la ejecución; se ordena a las personas como dirigentes o subordinados; se consideran la interacción y el sentido como un ajuste entre fines y medios; y se atiende a parámetros de eficacia y eficiencia. Por esto a los profesores se los evalúa de manera diferente que a los administrativos.

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

– La ley clasifica a los docentes: los comunes y corrientes, que no se destacan (y que por eso siguen siendo docentes); y los de «reconocida trayectoria en materia educativa» (establecida mediante una evaluación), que se vuelven directivos docentes. La evaluación clasifica y asigna personas a los peldaños de la jerarquía social. Así mismo, los regímenes que regirán las tarifas (regulado, vigilado o controlado) pueden cambiarse con base en las evaluaciones: la evaluación clasifica y pondera lo clasificado, y todo aquel que aspire a los beneficios de pertenecer a una categoría debe someterse a una evaluación.

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

– Para evaluar docentes directivos privados, el gobierno se adjudica un papel jerárquicamente equivalente al de la asociación de colegios privados. Desde el PAE se trata de mostrar que lo privado es mejor; la Constitución misma dice que «La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos». El Programa nacional de incentivos va más allá: «educación gratuita no existe, el saber es el dinero del futuro».

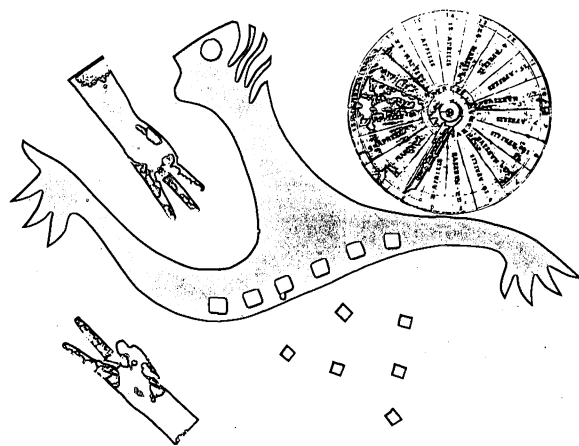
Los maestros comentan que la misma persona procede de una manera cuando está en la educación pública, y de otra cuando está en la privada. Portan la valla publicitaria que dice que todo cuanto hace el Estado es inferior a lo que puede hacer la empresa privada.

– Una de las evaluaciones administrativas y docentes lleva a sanción, la otra constituye el ámbito en el que se le da «participación» a la institución, permitiéndole que se evalúe a sí misma y que formule un plan remedial. No hay relación explícita entre los proyectos que se presentan y aplican para solucionar los problemas encontrados durante distintas evaluaciones. Frente a infraestructura y recursos didácticos, a más elementos para integrar, menos posibilidad de concretar los apoyos; y a menos elementos para integrar, más posibilidad de concreción. En un artículo, los textos serán evaluados por el SNEE; en otro, el PEI debe definir los textos (lo cual supone que los evalúe): ¿criterios generales o particulares?

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

– Los criterios con los que la comunidad educativa, a través de su Consejo directivo, se evalúa a sí misma (evaluación institucional), son preestablecidos por el MEN.

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



– Los apoyos para mejorar los procesos, unas veces no responsabilizan a nadie, otras responsabilizan al municipio ([...] si fuere el caso, es decir, que podría nunca ser), y lo hace depender del plan remedial. Pero no se sabe qué relación tienen estos planes con el PEI (el que supuestamente tendría problemas, cuando la evaluación institucional obtiene resultados negativos). Una cosa es pensar la institución como PEI, y otra como sujetos evaluables anualmente mediante formato del MEN

Las implicaciones de la evaluación del docente no siempre son consistentes. La idea de la evaluación como mecanismo para apoyar los procesos no se materializa en otra cosa que los procesos mismos de enseñanza, sin problematizar sus presupuestos.

– Se supone que los criterios para la evaluación institucional anual (preestablecidos por el MEN) están bien diseñados, pues los resultados se usan para dar incentivos, o para exigir planes remediales. En otra situación parecida, el MEN habla de implantar un proyecto, acorde con sus criterios, a las instituciones que no son capaces; esperar a que ellas lo diseñen, tiene el riesgo de que no coincida con los criterios que sirven para evaluar.

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

– Hay casos en los que la evaluación oficial supone que si el otro no ha demostrado su idoneidad, no se lo puede dejar que continúe actuando, pues no tiene criterios; pero, si pudiera construirlos, no sería necesaria la evaluación, ya que se los estaría suponiendo capaces, cosa que la evaluación iba a averiguar.

Si el estudiante pudiera solo, ya no necesitaría al docente; de modo que la labor de éste, que parece ser "sacar de la oscuridad" al otro, en realidad tiene que mantener una sombra parcial que justifique su existencia (por ejemplo, cuando se posee un texto secreto del que salen los ejercicios o la coherencia elogiada del maestro).

escuela pocas veces, algunas veces, o todas las veces, se contesta lo que no pueda ser una confesión). No obstante, el docente combate la trampa que suscitan las evaluaciones, para restablecer los valores.

– Al premiar a los estudiantes que obtengan los primeros lugares en “rendimiento académico”, se validan todas las formas de evaluación de la institución (que pueden ser de muy diversa índole). Además, sólo una operación de medición, una evaluación cuantitativa puede decir quiénes son los dos primeros en el ámbito institucional (mientras que la reglamentación establece que la evaluación debe ser cualitativa).

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

Las coincidencias tal vez no se tratan de una decisión por una de las voces presentes en la norma. se trataría, más bien, de voces dominantes en lo social, acompañadas de voces dominadas que aparecen por razones distintas a las que orientan las políticas reales; la dominancia no la establece la ley, de modo que la escogencia también es exterior.

– Hay medidas en las que, de un lado, los incentivos derivados de la evaluación no se reglamentan claramente o están destinados a aumentar trabajo a la institución; y en las que, de otro lado, los resultados negativos de la evaluación no serán sancionados sino que habrá un apoyo cuya realización está más clara en la norma. En condiciones como ésta, la comunidad educativa puede escoger “quedar mal”. El evaluado maneja la “pragmática de la evaluación”: determina lo que quiere el evaluador, responde a sus preferencias, responde en función de garantizar unos recursos, en busca de un premio o para evitar unas sanciones. Para ranquearse, al aspirante le toca deducir los criterios de evaluación. Así, la evaluación no mide, sino que produce una realidad educativa.

Los docentes también deducen la pragmática de la evaluación (cuando el MEN viene con un formato que pregunta si va a la

¿Cómo se evalúa?

Cuando el sujeto es espectador

Cuando el mundo es construcción social

Los objetos preexisten a la mirada.	La mirada precede al objeto, lo interpola a la realidad.
El lenguaje nombra los objetos y los eventos del mundo, así se reconozca que los elementos de los dos conjuntos no se corresponden uno a uno.	Hablar es una acción en ausencia de las cosas, que permite concebir lo inexistente. El lenguaje sería el medio humano mismo.
El conocimiento permite al sujeto aprehender (representarse) los objetos del mundo que están delante de él. <i>Todas las reuniones son lo mismo, se hablan cosas muy bonitas y nunca se llega a nada.</i>	El conocimiento es una historia que, a través de sujetos, mira la historia misma. Investigar, en consecuencia, es <i>mirarse</i> ; mostrar cómo la ceguera que omite ciertas determinaciones es una forma de ser cultura; es dar cuenta de que una forma de ser cultura es producir la idea de que existen ciertas determinaciones.
Los sujetos y las sociedades no cambiarían, simplemente, sino que tenderían a “desarrollarse”, se desempeñarían cada vez de manera cualitativamente superior. <i>Hay que pasar por unos niveles para llegar a otros, por ejemplo yo no puedo enseñar multiplicación si el niño no sabe sumar.</i> <i>Al niño hay que tenerle en cuenta la madurez para ver si es capaz de hacer ciertas cosas.</i> <i>No todos los niños aprenden de la misma manera, entonces unos van más lentos, pero va a llegar el momento en que despegan, en que van a nivelarse con los demás niños.</i>	La transformación no puede señalarse como algo positivo o negativo; es cambio, sencillamente. En ningún caso se vive o se es mejor, sino que se vive o se es en consecuencia con lo que la cultura establece como posibilidades de representación.
El sujeto (cuya especificidad permanece, aunque se le agreguen representaciones) aprehende objetos (cuya esencia se mantiene, aunque cambien de forma) con ayuda de instrumentos (que pueden rehacerse tras su desgaste).	El sujeto no estaría frente a los objetos para aprehenderlos; sino que está <i>en proceso</i> , delante de los códigos de la cultura: un ser en el lenguaje, sometido a sus vicisitudes, producto de la interacción social; siendo cada vez otro en la medida en que interactúa y se define gracias al lenguaje.

Quando el sujeto es espectador

Quando el mundo es construcción social

<p>En el conocimiento: un sujeto ("investigador") cuya subjetividad no debe interferir, conoce un objeto ("objeto de estudio"), que debe estar claramente delimitado; proceso que se realiza mediante un instrumento ("método científico"), o forma de proceder que garantiza el saber, independientemente del sujeto de que se trate.</p> <p><i>Quando se trabaja se puede ver cuando uno completa un ciclo de trabajo y puede pasar a otro ciclo.</i></p>	<p>El sujeto es una posibilidad, pues al pasar lo social por sus decisiones, puede hacerse idéntico a ello y permitir que continúe, o resistirse e introducir allí otras tensiones.</p> <p>Los objetos materializan los poderes sociales: no sólo hay que demostrar la existencia de las cosas, sino que los argumentos del hombre producen cosas que no existen en otra parte del universo.</p> <p>El método es la multiplicidad específica del sujeto respondiendo al desafío que le hace la interacción social. Nadie "aplica" un método que no lo constituya de alguna manera. La historia produce sujetos capaces de usar instrumentos que terminan constituyendo a esos sujetos que inventan instrumentos que modifican la historia.</p>
<p>Allí donde hubo aplicación del método, habrá conocimiento; y allí donde hubo sujeto, habrá error (la ciencia está hecha a prueba de sujeto).</p> <p><i>Se trabaja con los alumnos teniendo en cuenta los objetivos propuestos, esperando un cambio de actitud.</i></p> <p><i>Quando el joven está recibiendo alguna instrucción, alguna información, es esperable que mejore cada día..</i></p>	<p>Nadie puede ser acusado de ignorar aquello en relación con lo cual no ha organizado su existencia.</p>
<p>Algunas instancias pueden establecer con alguna precisión el punto de partida y el punto de llegada o, al menos, el horizonte hacia el cual se dirige el desarrollo; capacidad que se deriva de "poseer" el conocimiento.</p> <p><i>El maestro es un dinamizador que permite que los niños construyan el conocimiento, claro está, sabiendo hacia a dónde va.</i></p> <p><i>Yo les dicto a los alumnos los objetivos de cada unidad, los logros, y con ellos consulto los indicadores de logro.</i></p> <p><i>El proceso de aprendizaje lo concebimos acá como una serie de etapas que en el aula o en cualquier sitio de la institución, el maestro realiza con un grupo de estudiantes.</i></p>	<p>El punto de partida de cualquier suceso humano es un mundo previamente interpretado y nombrado, repleto de respuestas; el punto de llegada o el horizonte es la misma historia humana, repleta de interpretaciones. Entonces, no puede hablarse de quién va más adelante o más atrás, pues hay líneas dispersas de transformación que no son comparables.</p>
<p>Para planear un acto educativo, se identifica quiénes van más allá en la línea del desarrollo cognitivo (comunidad académica, experto, libro de texto, manual, antiguos programas, planes de estudio de otra institución, etc.) y se recurre a ellos para saber qué introducir en nuestros planes.</p> <p><i>Los niños que no rinden necesariamente tienen que ser enviados para un tratamiento especial.</i></p> <p><i>Quando un niño se me sale de las manos, lo mando a donde la orientadora para que me diga lo que hay que hacer o que le haga un tratamiento.</i></p>	<p>Planear un acto educativo consiste en mirar cómo estamos definidos como sujetos y como colectivo frente al debate social, frente a la maraña de propuestas, de intereses, de acciones, de productos de las expectativas.</p>
<p>Evaluar es confrontar objetivos y resultados; o sea enfrentar sujeto y objeto, pues, por una parte, los objetivos están del lado de un sujeto que planea lo que va a ocurrir, en la medida en que actúa <i>a través del conocimiento</i> y por ello sabe para dónde va la educación, la cual no escapa al desarrollo. Y, por otra parte, los resultados están del lado del objeto, o sea, son cosas (conocimientos, capacidades, competencias, destrezas, lo que sea) que esperan ser aprehendidas, descritas objetivamente, por el evaluador.</p> <p><i>Yo paso al niño al grado siguiente, porque considero que sabe leer y escribir o más o menos hace lo que corresponde al grado, pero la compañera del grado siguiente considera que no debería pasar.</i></p>	<p>Evaluar es preguntar: <i>quién habla</i>, que es equivalente a interrogar esa acción sagrada en educación que es formular objetivos; y <i>quién mira</i>, que es equivalente a interrogar por la acción de determinar lo que el otro sabe o hizo.</p> <p>Objetivos y resultados son perspectivas sociales. Los "hechos" son realidades distintas, dependiendo de las miradas que los atraviesan; pero, por otro lado, los hechos son interpolados a la realidad por las miradas (el examen de Estado).</p>

Cuando el sujeto es espectador

En este tipo de consideraciones cabe la idea de *impacto* de un programa educativo, y de unos *indicadores* de tal impacto. Todo bajo la concepción de que el sujeto es comportamiento observable; de que el comportamiento es susceptible de describirse sin especulaciones, en atención a la regularidad de sus manifestaciones; y de que dichas manifestaciones pueden segmentarse en escalas.

Se le hace (al niño) un dictado y el niño no lo escribe, eso es un indicio de que no sabe escribir o que pasa algo para que no escriba.

Para saber si el niño aprendió o no ciertos conocimientos, nociones o actividades, se hace por medio de preguntas, mediante trabajos escritos.

Al finalizar el periodo, el docente registra si cada indicador fue alcanzado o no, el docente durante el periodo puede observar y verificar si el niño adquirió lo que se propuso.

Cuando el mundo es construcción social

Ningún "indicador" señala de manera inequívoca hacia competencias del sujeto (son isomórficos).

El comportamiento es "observable" desde la perspectiva epistemológica que entiende la ciencia como forma de "ver" la realidad, y que considera susceptible de ser investigado aquello que sea "observable". No obstante, el comportamiento es una construcción teórica: el investigador "recorta" la acción de los sujetos por donde su interés y su conocimiento le permiten.

No existe la evaluación sino las evaluaciones

La posición frente a las asignaturas

- La evaluación de un "nominalista" (que supone que el nombre representa al objeto) hace énfasis en el recuerdo de autores, obras, fechas, lugares, máximas, accidentes geográficos, personajes, héroes, gobernantes, etc.; o en nombres de plantas, animales, partes de los organismos, niveles taxonómicos, compuestos, elementos, números atómicos, etc. Desde el nominalismo, la evaluación es un recurso para obtener los nombres que supuestamente constituyen el saber y que deben aparecer, a manera de testigos presentados por el acusado, en el momento que el docente lo pregunte;

- La evaluación de un "formulista" (que supone que la disciplina debe llegar a leyes expresadas en fórmulas, que ya fueron demostradas) enfatiza en el recuerdo y aplicación de fórmulas, a través de secuencias con diversos grados de complejidad: balancear reacciones, encontrar los compuestos resultantes, averiguar la velocidad inicial, la fuerza final, la energía consumida, demostrar el teorema, hacer el cálculo, despejar la incógnita, pasar la oración a la jerga formalizada, etc. Desde el formulis-

mo, la evaluación debe arrojar "textos" monosémicos producidos gracias a las fórmulas;

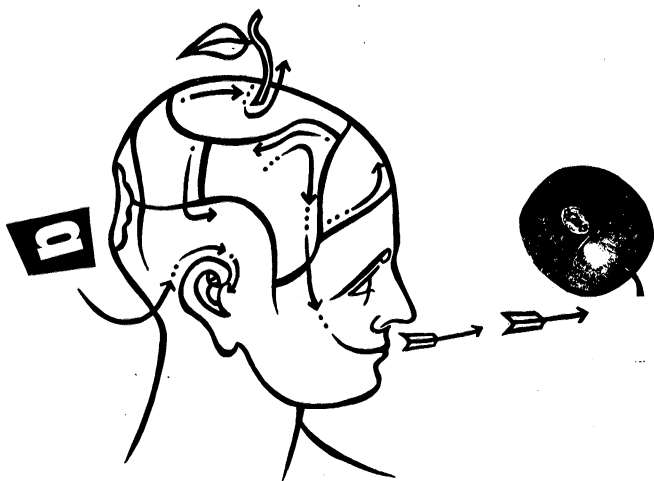
- La evaluación de un "normativista" (que supone que la relación con el objeto respectivo es la de un deber ser preestablecido e incuestionable) enfatiza en empeños sobre cómo debe hablarse, cómo sacar provecho de la lectura, cómo escribir bien, cuáles frases son gramaticales, cuáles comportamientos deben caracterizar al sujeto, qué actitudes son condenables, cómo debemos tratar la naturaleza, cuáles ejercicios son buenos para tener un cuerpo sano, cómo debemos sentarnos, etc. Desde el normativismo, la evaluación se reduce: a explotar los enunciados de manera gramatical, moral o definicional; a producir ceñido a ciertas con-

diciones; y a extraer de una cornucopia los enunciados sobre los comportamientos que supuestamente hay que tener.

La posición frente a la relación maestro/alumno

1. El alumno aprende con su dispositivo congénito mediante la experiencia; su especificidad es la de un organismo natural, no está definida por la relación con otras personas. La comunicación sería una más de las experiencias del sujeto, no algo especial. Los grados de acceso a los "contenidos" de la escuela, se consideran ligados a estados de maduración. La evaluación al estudiante, en consecuencia, corrobora la teoría de "niveles de maduración" que esté en juego y suele llamársela "diagnóstico". Aparece la idea de "autoevaluación": si el sujeto se forma a sí mismo y si la evaluación es parte de la formación, entonces el sujeto debe evaluarse a sí mismo; cualquier evaluación externa pierde su tiempo porque, o verifica el estado de desarrollo del otro, o resulta incomprensible e inaplicable para mejorar proceso alguno, cuando no responde a dicho estado.

2. El desarrollo del alumno está en manos de la educación. La relación maestro/alumno se establece sin tener en cuenta las especificidades



de los sujetos, pues el maestro sabe qué cosas actúan positivamente sobre el otro. Desde este modelo, el conocimiento se considera como un hábito resultante de la acción instructiva de los maestros. Se despliegan acciones que tienen efectos sobre el alumno, independientemente de que se dé cuenta o lo desee; se lo entiende como un objeto a modificar o, incluso, a producir. Se presupone que los dispositivos cognitivos de los estudiantes, están hechos de la misma forma; y, como en la intervención empírico-analítica, se espera que, de actuar de manera sistemática sobre ellos, los resultados sean prácticamente iguales. Por eso se hace la misma evaluación para todos en el salón (o para miles de niños en el país). Entonces, el que sabe y forma al otro es el único capaz de evaluarlo, sólo se puede evaluar mediante heteroevaluación; cualquier otra alternativa es cohonestar con la génesis, no controlada por el proceso educativo, de otros saberes dudosos del estudiante.

3. Maestro y alumno son emisor y receptor puestos en contacto por los enunciados del maestro, portadores del conocimiento y la justicia; los enunciados del alumno son sólo un insumo para validar el proceso. Los mensajes estarían cifrados en un código común a ambos: el idioma. Se presupone que el conocimiento puede acumularse; así, unas personas han "recibido" más que otras y, en consecuencia, están más autorizadas para "transmitir" y, por supuesto, para evaluar. Aunque media alguna propiedad de la comunicación, también hay heteroevaluación: si el estudiante contesta bien, queda demostrado que la selección curricular es acertada, y que las formas de enseñarla y de evaluarla son adecuadas. Si no responde, se señala que el estudiante tiene "dificultades del aprendizaje" (y se lo manda al especialista), o una disposición perversa a negarse a los favores (y se lo aconseja o se lo sanciona).

El modelo lleva a que el evaluado infliera lo que quiere el evaluador, para responder a sus preferencias: Así, la evaluación no *establece* los efectos de un plan, o de la enseñanza, o de la implementación de una medida, sino que *produce* una realidad educativa; por ejemplo, los exámenes de Estado no han hecho una detección técnica del conocimiento de los estudiantes; sino, que han *producido* una nueva forma de hacer selección de conocimientos (valen los que se van a evaluar en el examen), una nueva forma de hacer pedagogía (vale la que capacite para responder en ese examen) y una nueva forma de hacer evaluación (vale la que prepare a los estudiante para responder en ese formato de examen).

4. La educación es una transacción, pues requiere dos agentes que operan de formas distintas sobre el mismo objeto: el maestro codifica enunciados que el alumno descodifica. El instrumento con el que se realizan ambas acciones es la capacidad para construir significación, distinta en cada hablante, dado que está determinada por las prácticas donde cada uno se inscribe. Todos se estructuran en la interacción social; cada uno lleva algo al aula, pero indefectiblemente lo negocia. La educación —y, por ende, la evaluación— sería comunicación. La evaluación aparece como una oportunidad para discutir y aportarse, de acuerdo con las diversas expectativas de los interlocutores, y como una acción participativa, que transforma a los sujetos en la medida en que permite explicitar las condiciones que rodean la producción e interpretación de enunciados. El modelo implica, entonces, la co-evaluación, bajo el supuesto de la participación, la construcción colectiva, casos en los que la racionalidad es exterior a los sujetos y donde su mediación, como algo distinto del colectivo, no afectaría el gran propósito desprovisto de dudas. La co-evaluación sería, entonces, una participación no decisoria.

¿Detección o producción de la realidad educativa?

El Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación [SINECE] relaciona estadísticamente el resultado de los niños en las pruebas de logro cognitivo, con los factores asociados; si un factor mantiene una relación sistemática con determinado logro, podrá hablarse de una asociación positiva o negativa. Todo esto está soportado en los siguientes implícitos:

Calidad es el grado de cercanía entre el ideal humano de una sociedad y su expresión educativa, entre los fines del sistema educativo y el logro de los estudiantes. O sea, el tradicional concepto de "evaluación": confrontar objetivos y resultados. Sin embargo: ¿tenemos un ideal humano?, ¿por qué deberíamos medirnos frente a los ideales?, ¿en qué medida los fines del sistema rigen las acciones educativas?, en la detección del logro de los estudiantes, ¿los instrumentos no "interfieren"?

La Investigación comienza cuando el cruce de información revela sorpresas: «la variable género requerirá de mayor investigación», «la variable de televisión debe ser sometida a estudios más profundos», etc. Se genera entropía para decir que hay cosas por investigar, siendo que no se vincularon conceptualmente los aspectos durante el diseño de los instrumentos. Como las conclusiones se sabían antes de aplicar las pruebas, parece como si con la evaluación masiva se quisieran legitimar ciertas investigaciones.

Los factores se obtienen *haciendo un listado*, que resulta de "observar objetivamente" la realidad educativa; en consecuencia, los marcos teóricos son secundarios. Por eso, en el mismo cuestionario, hay preguntas como "¿Cuántas horas dedicas a hacer tareas?" y "¿Tu casa tiene baño con taza sanitaria o inodoro?", sin jerarquías entre ellos.

Los intereses del modelo neo-liberal son claros. Por ejemplo: los CEP han sido desestimulados, la capacitación cada vez más corre por cuenta de los docentes, y la oferta de capacitación va quedando en manos del sector privado... mientras tanto, el Banco Mundial dice que es más probable beneficiar el aprendizaje mediante una inversión en libros de texto que mediante la capacitación docente, y el SINECE encuentra que en Colombia «si bien la educación del docente es prioritaria, el número de cursos de capacitación recibidos en servicio no aparece con asociaciones significativas». No se dice qué tipo de capacitación ha habido, ni qué responsabilidades hay en su fracaso. El modelo neo-liberal también quiere eficiencia y efica-

cia; por eso, la Comisión de racionalización del gasto y las finanzas públicas, basada en las pruebas masivas, dice: «Más del 80% de los recursos sectoriales se orienta al pago de docentes, reduciendo el margen de financiación de otros gastos recurrentes (como textos y útiles escolares) requeridos para mejorar la calidad de la educación y a través de ésta, para mejorar la eficiencia interna del sistema».

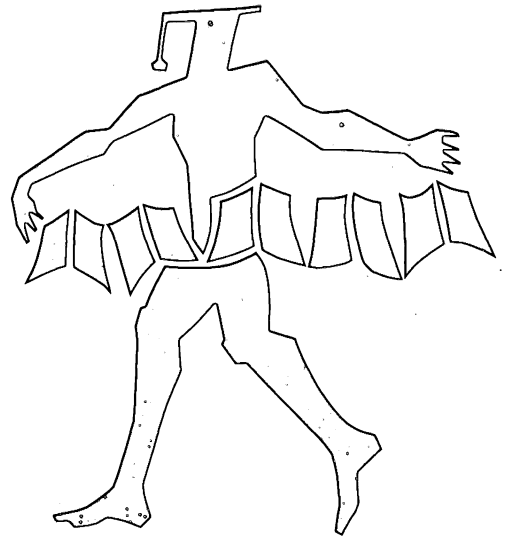
Otro ejemplo: el SINECE no encontró correlación significativa entre cantidad de alumnos por curso y logro, lo que justifica la política de aumentar la cobertura sin aumentar el número de profesores: «Una disminución de 2 alumnos por curso en promedio en el país, generaría la necesidad de nombrar cerca de 25.000 docentes para atender la misma población».

Los formularios se consideran objetivos, porque pasan por las técnicas estadísticas de elaboración de instrumentos, después de lo cual, es infundado dudar sobre su capacidad predictiva, aunque ellos conduzcan a absurdos que invalidarían todos los resultados (por ejemplo, que la escuela pública rural es un factor de correlación negativa con el logro de matemáticas en 3º, ¡pero el mismo factor es de correlación positiva en grado 5º!).

Si se pone en entredicho la relación entre la serie *números* y la serie *conocimiento*, las conclusiones ya no pueden ser en relación con lo que los entrevistados saben, sino en relación con los intereses en juego. Así, la actitud frente a los formularios podría ser la de preguntarse qué querrá el otro y responder en consecuencia, o responder como si el encuestador tuviera necesidad de esa información y sus intenciones estuvieran claras a lo largo del cuestionario. Esta diversidad, no obstante, *no va a ser tomada en cuenta*, pues las posiciones frente al evaluador se consideran homogéneas (de lo contrario, la información obtenida con el instrumento *no es confiable*). En cuyo caso, lo que se estaría "midiendo" es la capacidad del encuestado para enfrentar la pragmática del instrumento.

El formulario en su conjunto podría ser leído como: "Se dice que la calidad de la educación depende de..." y sigue un listado de preguntas, que constituirían una descripción de los factores que determinan los buenos o los malos logros. Tres ejemplos:

- Cuando se pide a los estudiantes escribir nombre, edad y sexo, la pragmática de estas preguntas sería algo así: *Tú eres sujeto; nosotros no sabemos tu información privada; te vamos a preguntar esas cosas, lo cual te confirmará que eres sujeto y te producirá otro nivel de identidad al definirte en relación con categorías que te hermanan con otras personas que también contestarán el cuestionario.* De alguna manera, quien contesta siente que contribuye a la preocupación por la calidad de la educación.



- Cuando se pide a los estudiantes decir si ven y oyen bien, el formulario valida un modelo empirista de conocimiento (a través de las respuestas no van a detectar deficiencias que no hayan sido percibidas en los ambientes en los que el sujeto se despliega). La perspectiva materializada en el cuestionario, promovida por él a la existencia, es inherente no sólo a una mirada sobre el conocimiento desde lo disciplinar ("nada hay en el entendimiento que no pase por los sentidos"), sino a ciertas condiciones de entender a los sujetos de acuerdo con perspectivas históricas precisas.

- Cuando se pregunta al estudiante por su permanencia en las instituciones educativas, se quiere implementar un modelo de manejo de lo educativo para el que la eficiencia y la eficacia son fundamentales; entendidas, por ejemplo, como altos grados de retención y eliminación de la deserción. Queda dicho que la permanencia o no en la institución influye en el rendimiento de los estudiantes. Este tipo de consideraciones agencia valores como la fidelidad a la institución, el repudio a la diferencia, la condena al cambio, la culpa. El formulario, entonces, legitima una concepción de conocimiento como representación, de ética como el sacrificio de lo individual en favor de lo colectivo, y de educación como un favor.

NOTAS

1. Este es un resumen de algunos apartes de la investigación «Construcción social de la evaluación escolar», financiada por el Instituto para la investigación y desarrollo pedagógico IDEP, durante 1997 y 1998.