

Vásquez, F. (2014). "Elementos para una lectura del libro álbum". *Enunciación*, 19(2), 333-345.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a12>

11.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DOCENTES Y LA PREGUNTA POR EL SUJETO²²

Teaching evaluation practices and the question about the subject

Claudia Lineth Ibargüen Córdoba²³

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno, el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto que los pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo humano menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos. Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

(Monterroso, 1998)

²² Derivado del proyecto de investigación *Prácticas evaluativas docentes y procesos de formación discente en la educación básica primaria oficial colombiana: una evaluación para el libre ejercicio de la ciudadanía*. Investigación adelantada en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura

²³ Candidata a doctora en Educación de la Universidad de San Buenaventura, licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, docente de aula de la Secretaria de Educación de Medellín. Correo: claudia.ibarguen@udea.edu.co

Resumen

Las prácticas de evaluación docentes han sido un asunto problemático en las instituciones educativas y en las comunidades académicas. Tales vicisitudes han quedado consignadas en determinados periodos básicos desde el punto de su contextualización histórica. Sin embargo, también ha sido tema de reflexión el papel que juegan los sujetos que aprenden dentro de las prácticas de evaluación con las que los docentes definen sus horizontes de posibilidad. Hay diversas preguntas que este artículo busca polemizar y para ello se sirve, entre otras cosas, de la contextualización histórica de la evaluación y las prácticas de evaluación docentes evidenciadas en esa historia, reconociendo en ella muchos síntomas que evidencian el problema de investigación, que bien se puede expresar a través de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Cómo se posiciona el sujeto que aprende dentro de la evaluación? ¿Para que evalúan las escuelas? ¿Realmente todo tiene que ser evaluado? ¿Todo lo que se evalúa mejora? ¿Realmente mejora?

Palabras clave: formación, prácticas de evaluación docente, sujeto que aprende.

Abstract

Teacher evaluation practices have been a problematic issue within educational institutions and academic communities across the globe, these events can be founded in certain basic periods from the point of their historical contextualization; However, the role of the subjects who learn within the evaluation practices with which teachers define their horizons of possibility has also been a subject of reflection. The historical contextualization of the evaluation and its practices shows a myriad of symptoms that raise the problem of research, these symptoms can be well expressed through the following questions: What is the meaning of the evaluation? How does the learner place him/herself within the evaluation?

What schools evaluate for? Does everything really have to be evaluated? Does everything that is evaluated improve? Does it really improve?

Keywords: formation, teacher evaluation practices, subjects who learn.

Introducción

La persistencia de las prácticas evaluativas tradicionalistas está determinada por un conjunto de causas dentro de las cuales se pueden mencionar tres en demasía importantes: la primera hace referencia a la subvaloración o el desconocimiento de las funciones formativas de la evaluación (Elola *et al.*, 2010, p. 71). La segunda, a la resistencia por parte de los docentes, discentes y personal administrativo al cambio de mentalidad, enfoque, maneras, creencias, cultura, representaciones; desde Ahumada (2015, p. 46) se reconoce como el desconcierto generado al verse obligado a asumir o incorporar dentro de las prácticas habituales, nuevas maneras de certificar los resultados del aprendizaje. La tercera y no menos importante tiene relación con la firmeza para replicar prácticas educativas donde continúan imperando la trasmisión de contenidos y la uniformidad. Estas, a su vez, son una consecuencia, generalmente, del insuficiente análisis, estudio y reconocimiento de las tendencias y de las concepciones actuales en la educación contemporánea, en ello han podido tener efecto algunas políticas educativas y estrategias establecidas por los ministerios de educación, el insuficiente desarrollo académico por parte del profesorado así como los pocos espacios para capacitaciones y formaciones significativas y necesarias, las pocas investigaciones transformadoras sobre la práctica evaluativa, así como la frecuente tendencia al formalismo y a la rutina, de la mano de ciertos esquemas y modos de actuación.

Las prácticas evaluativas docentes son una expresión de la enseñanza y el aprendizaje que se realiza dentro y fuera del aula y de las concepciones que

las sustentan. Pero estas últimas pueden ser replanteadas, enriquecidas o corregidas a partir de la experiencia historizada de los sujetos, cuestión que se justifica por la natural e indisoluble unidad dialéctica entre teoría y praxis según Paulo Freire para quien la praxis es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (2005, p. 32). Toda estrategia o acción que se desarrolle en función de la transformación y la mejora de la evaluación del aprendizaje es, de hecho, un accionar que implicará, conllevará y exigirá, a la vez, la transformación de la enseñanza y así también transformará la vida de los sujetos que habitan la escuela hoy.

El artículo de investigación presenta resultados y conclusiones parciales y se encuentra en la fase de trabajo de campo con el diseño de algunas guías de instrumentos de investigación, para este momento se encuentra en el análisis y reflexión de los documentos políticos institucionales, como es el caso del Proyecto Educativo Institucional (PEI), a través del *software* Atlas ti, además se encuentra a la espera del aval del comité de bioética para aplicar y analizar las entrevistas semiestructuradas, el grupo focal, la cartografía social aplicada a docentes y estudiantes dentro de un proceso de esclarecimiento progresivo que se está fortaleciendo de manera continua con la experiencia situada de los sujetos que intervienen la escuela.

Prácticas evaluativas docentes, formación discente y la
pregunta por el sujeto: una lógica tripartita

El trabajo de investigación del que nace este artículo señala tres categorías importantes: prácticas de evaluación docentes de aprendizajes, formación discente y sujeto que aprende. Se pretende pues que este artículo logre evidenciar y poner en tensión estas categorías, se pretende también que la enunciación de estas categorías genere tantos

cuestionamientos en quien lee como los generó en quien le dio vida a esta reflexión y, por supuesto, que esa condición pueda posicionar este artículo, fruto de investigación, como uno relevante para el contexto educativo colombiano en general.

Las prácticas evaluativas docentes, particularmente aquellas centradas en el aprendizaje de los estudiantes, son importantes cuando se habla educación y formación, pero también son importantes cuando se piensa en el sujeto que aprende o cuyos aprendizajes son valorados a través de la evaluación docente, esto lo señala la creciente cantidad de países en Latinoamérica, el Caribe y el mundo que están desarrollando o actualizando sistemas de medición de la calidad educativa. En Latinoamérica, países como República Dominicana, Costa Rica, Argentina, Paraguay, Brasil, México, Venezuela, Chile, Bolivia, El Salvador, Honduras comienzan a desarrollar sistemas de evaluación nacionales en la última década del siglo XX (Rizo, 2008, p. 5), por supuesto, la evaluación data de fechas anteriores y obedece a posicionamientos múltiples en términos filosóficos, epistemológicos y metodológicos como lo expresan Elola *et al.* (2010, p. 16) La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas), sin embargo es hasta este momento cuando se empieza a concebir un sistema nacional que evalúe los aprendizajes dentro de la región y con ello que mejore la calidad de la educación a gran escala:

En los países de América Latina, la medición de la calidad de la educación, entendida como sistemas nacionales, no se desarrollaron hasta mediados de los años 80. Anteriormente, se habían registrado evaluaciones que, por una parte, eran limitadas y específicas y, por otra, eran utilizadas para la promoción y el acceso a niveles educacionales superiores Laboratorio Latinoamericano de Medición de Calidad de la Educación, 2008, p. 11).

No se puede negar, entonces, el protagonismo que ha adquirido la evaluación dentro de nuestro sistema de educación, aquí se señalan algunas instituciones nacionales e internacionales que se han creado con el fin de hacer rastreo, seguimiento y servir de ente regulador de los procesos de la evaluación educativa, por la importancia que revisten las prácticas evaluativas docentes, a este artículo le interesa

preguntarse por el papel que juega el sujeto que aprende y que hace parte del sistema educativo desde la educación básica primaria oficial colombiana (tabla 1).

Tabla 1. Algunas Instituciones de Latinoamericana y el Caribe encargadas de la evaluación y medición de la calidad educativa

Institución	Año de fundación	País o países
Council of Chief State School Officers (CCSSO)	1908	Estados Unidos
Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa	1933	Argentina
Center for Research on Educational Standards and Students Testing (CRESST)	1966	Estados Unidos
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)	1967	Argentina
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)	1968	Colombia
Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)	1980	Perú
Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)	1994	México, Venezuela, Argentina, Bolivia, Uruguay, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Panamá, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú.
Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL)	1996	Chile
Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica (SECE)	1999	Cuba
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)	2002	México
Consortio Latinoamericano de Evaluación de los Sistemas Educativos (CLESE)	2005	Chile, Brasil, Argentina, Colombia, México y Costa Rica
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL)	2012	Ecuador

Fuente: elaboración propia.

Peñaloza y Quiceno ofrecen un recuento de la evaluación en Colombia en los siguientes términos:

En Colombia, la evaluación educativa se hizo presente en la década de los cincuenta, vinculada a la modernización del sistema educativo, la planeación de la enseñanza y la aplicación de la tecnología educativa. En los años setenta se generalizó un modelo curricular que respondía a la intención explícita de sistematizar, globalizar y homogenizar las actividades educativas en el país. Un modelo educativo centrado en contenidos que buscaba la transmisión de un conocimiento enfocado en la verificación y el control del producto final. La evaluación fue considerada una función esencial de este modelo en la perspectiva de mejorar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje y la instrucción. La reforma curricular de 1976 incluyó la definición de evaluación, como juicio educativo y calificación que se da a una persona, basándose en una evidencia contrastable y agregaba, juicios y valoración sobre el progreso del estudiante como el resultado del logro de determinados objetivos de aprendizaje (2017, p. 131).

Para Latinoamérica, uno de los primeros indicios documentados de evaluación los registra Cuba durante finales de XVIII y principios del XX donde resuenan nombres como el del secretario de instrucción pública Enrique José Varona (1961) y, mucho antes, el del profesor Alfonso Bernal del Riesgo en 1936. Según Castro (1994, p. 6) ya desde la década del 60 se empieza a hablar de transformaciones en el orden de lo cualitativo que conllevan al perfeccionamiento del sistema de evaluación de aprendizajes. Así mismo para los años 1978 se reconoce como basamento que fortalece el mismo sistema de educación el de la pedagogía socialista y a finales de la década del 80 se introduce la conocida evaluación pedagógica:

En el siglo XIX, a pesar del deplorable estado de la instrucción pública, existieron trabajos teóricos y valiosas experiencias prácticas cuyas fuentes

fueron los grandes colegios privados, donde el pensamiento pedagógico cubano tuvo su génesis y esplendor de vigencia extraordinaria. José de la Luz y Caballero, Juan B. Sagarra, Manuel Valdés Rodríguez y otros, dejaron constancia del nivel alcanzado por la pedagogía cubana, que no dejó de referirse a la necesaria evaluación de lo aprendido por los alumnos (Castro, 1994, p. 4).

En ese orden de ideas, países como Chile (Rizo, 2008, p. 5) fue el primero de la región en acercarse al desarrollo de un sistema de evaluación con pruebas a gran escala, luego Argentina, México, Brasil, Bolivia, Ecuador, Colombia, El Salvador, Guatemala, Honduras y Costa Rica comenzarán una serie de acciones muy precisas en torno a las prácticas evaluativas. En Chile se crea el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) y es allí donde comenzó a aplicarse la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educativa), estos mismos países conformaron el primer consorcio latinoamericano de evaluación de los sistemas educativos (CLESE).

Por mencionar algunas experiencias, según el Laboratorio Latinoamericano de Medición de Calidad de la Educación, los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación (2008, p. 9) en Argentina, para el año 1993, se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa mientras que en Cuba se implementó el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica (SECE) en el año 1999 y en Perú una sede del sistema de graduación de la calidad de la evidencia y de la fuerza de las recomendaciones (GRADE). En México, 2002, se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y Ecuador por su parte creó, en 2012, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), que se encarga de la evaluación interna y externa del Sistema Nacional de Educación Ecuatoriano.

Lo anterior señala diversas aristas del mismo asunto: en primer lugar, muestra la importancia que desde las instituciones nacionales e internacionales tiene la primera categoría de investigación: prácticas de evaluación docentes de

aprendizaje. En segundo lugar, señala que la creación de muchos de estos institutos obedece al protagonismo que se le ha dado a la evaluación como indicador de la calidad, eficacia y eficiencia por los requerimientos de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Grupo Banco Mundial con sus cinco instituciones —el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), la Asociación Internacional de Fomento (AIF), la Corporación Financiera Internacional (CFI), el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA), el Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI)—, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) que asociaban los indicadores de pertinencia, eficacia, eficiencia, impacto y sostenibilidad a la calidad educativa:

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (LLECE) evalúa la calidad de la educación a través de la medición del aprendizaje de los alumnos y del estudio del entorno en el cual el alumno obtuvo ese grado de aprendizaje, desde una perspectiva de comparabilidad regional. El laboratorio cuenta con aporte financiero de los países miembros, del BID, de la Fundación Ford, SECAB, ellos y adicionalmente el Banco Mundial, apoyan acciones que contribuyen a afianzar los mecanismos de concertación de los países en el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación (2008, p. 37).

En tercer lugar, genera el compromiso serio hacia la reflexión sobre cómo la creación de esos institutos y sus gestiones han incidido en el mejoramiento de los aprendizajes de los sujetos y en la formación de los mismos y, por último invita a reflexionar sobre la importancia, las posibilidades, las condiciones de aquellos que hacen parte del sistema educativo desde la educación básica primaria oficial y, en ese sentido, surgen la pregunta: ¿cómo transformar pedagógicamente las prácticas evaluativas docentes en

sus relaciones con los procesos de subjetivación en las instituciones educativas oficiales colombianas?

Según Perassi, los informes del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe en el informe correspondiente al año 2006, reconoce que la mayoría de los países latinoamericanos han realizado avance en algunos aspectos (incremento de la inversión, instalación y consolidación de sistemas nacionales de evaluación, definición de estándares, delegación de autoridad y responsabilidad, etc.), no obstante, lo que denominan “medidas de éxito” (calidad, equidad y eficiencia) no parecen haber mejorado. En este sentido, el informe de progreso educativo de la región sigue siendo insatisfactorio (2008).

La fuerza del artículo reside en que se suma a los esfuerzos que el país ha venido adelantando en materia de evaluación desde antes del productivo año de la evaluación de aprendizajes (2008) cuando, entre otras cosas, se abren escenarios diversos para repensar la evaluación de aprendizajes en el aula: foros municipales y departamentales, coloquios, simposios alrededor del país procurando el reconocimiento y potenciación de las practicas evaluativas de los docentes de las instituciones educativas, todo ello buscando impactar la educación oficial y apoyando la transformación de las prácticas evaluativas dentro del aula. En el año 2002 se realizó el encuentro nacional de evaluación educativa (Bogotá), dentro del evento se abordaron temas tan álgidos como la funcionalidad de la evaluación y sus prácticas; como continuación para el año 2003 se llevaron a cabo el encuentro internacional y los encuentros regionales preparatorios y se hizo un cierre con la socialización y puesta en marcha del primer observatorio nacional sobre políticas, experiencias e investigación en educación educativa; aunque la evaluación es un asunto de vieja data, es preciso señalar que en los anteriores acontecimientos encontramos unos momentos claves en los que el país se pregunta por el sentido de la evaluación en las aulas.

Es imperante asumir una mirada analítica y crítica sobre el quehacer del docente en el aula en términos evaluativos, para luego considerar si se precisan cambios en beneficio de la calidad educativa, una calidad con miras a mejorar las condiciones de vida asegurando que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita en condiciones de equidad (Objetivo de desarrollo sostenible 4, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).

Más allá de las fronteras de país, los registros muestran que América Latina ha sido coherente con los retos y cuestionamientos en materia de evaluación y sus prácticas, acudo a esa América Latina que quiere estar a la vanguardia para, quizá, hablar de un paradigma en movimiento que denota otras necesidades, intereses, crisis y retos para nuestras comunidades, un paradigma que pueda evidenciarse con la creciente ola de investigadores, con los movimientos estudiantiles, con los cuestionamientos del país a la posibilidad formativa de la evaluación; con las crisis migratorias que enfrentamos y más recientemente con la crisis humanitaria y civilizatoria que sobrellevamos (niños y niñas que no están en sus colegios, visibilización de la ausencia de políticas públicas en salud, educación, seguridad alimentaria, agudizamiento de la violencia de género, exclusión, pobreza, desigualdad; debilitamiento de lo público, necro política).

Es así como, según Colciencias, para el año 2017 en Colombia había 5.207 grupos de investigación de los cuales 386 estaban vinculados a ciencias de la educación; la Universidad de Antioquia, con la mayor de cantidad de grupos de investigación en educación en Colombia tiene a la fecha 272 grupos de investigación de los cuales tres intentan abordar el tema de la evaluación desde sus intereses así:

- Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE) que dentro de sus publicaciones (*La rúbrica y la justicia en la evaluación*, por ejemplo) señala que la utilización de rúbricas transparentes, democráticas garantiza en gran medida la promoción de prácticas evaluativas justas y equitativas (Picón, 2013).
- Calidad de la educación y proyecto educativo institucional, grupo bajo el liderazgo de Rodrigo Jaramillo Roldán cuyas líneas de investigación para nuestro interés son desde el 1998 son calidad de la educación e investigación evaluativa.
- Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia que bajo coordinación de Jesús Alberto Echeverri intenta reconstruir la historicidad de las prácticas colombianas del último siglo.

Contextualización histórica de la evaluación educativa y la pregunta
por el sujeto

Dentro de la contextualización histórica y epistemológica de la evaluación, se reconoce que el término evaluación solo ingresa cuando Ralph Tyler habla por primera vez de la diferencia entre medir y evaluar: modelo de evaluación orientada en los objetivos. De allí seguirá refiriéndose el término evaluación como uno no solo antiguo sino con carácter polisémico. La evaluación no tiene mera representación en el ámbito educativo, la evaluación tiene su gran representación en la constitución de humanidad, ella dentro del discurso pedagógico obedece a asuntos sociales, políticos, filosóficos, psicológicos, económicos que pueden o no distar del fuero de lo educativo, cada uno de los cuales dota de sentido la evaluación misma.

A nivel global, la contextualización histórica y epistemológica de la evaluación con las cuales simpatiza este artículo han sido estudiadas y documentadas por Guba y Lincoln (1989) que proponen cuatro generaciones en el asunto de la evaluación. La primera generación se reconoce como la de la medida vigente hasta finales de los años 60 cuya principal característica estuvo representada por la aparición de test, la incursión de la psicología experimental y la psicometría en las escuelas. La segunda generación o descriptiva logra incorporar dentro de la evaluación elementos tales como currículo, estrategias pedagógicas, materiales instruccionales; por su parte, la tercera generación o de juicios aparece cuando el evaluador se convierte en un juez y en veedor de objetivos educativos, y la cuarta generación, de negociación o constructivista se considera una alternativa que reconoce las deficiencias de las anteriores generaciones y se propone hacer una inserción menos instrumental en el aula.

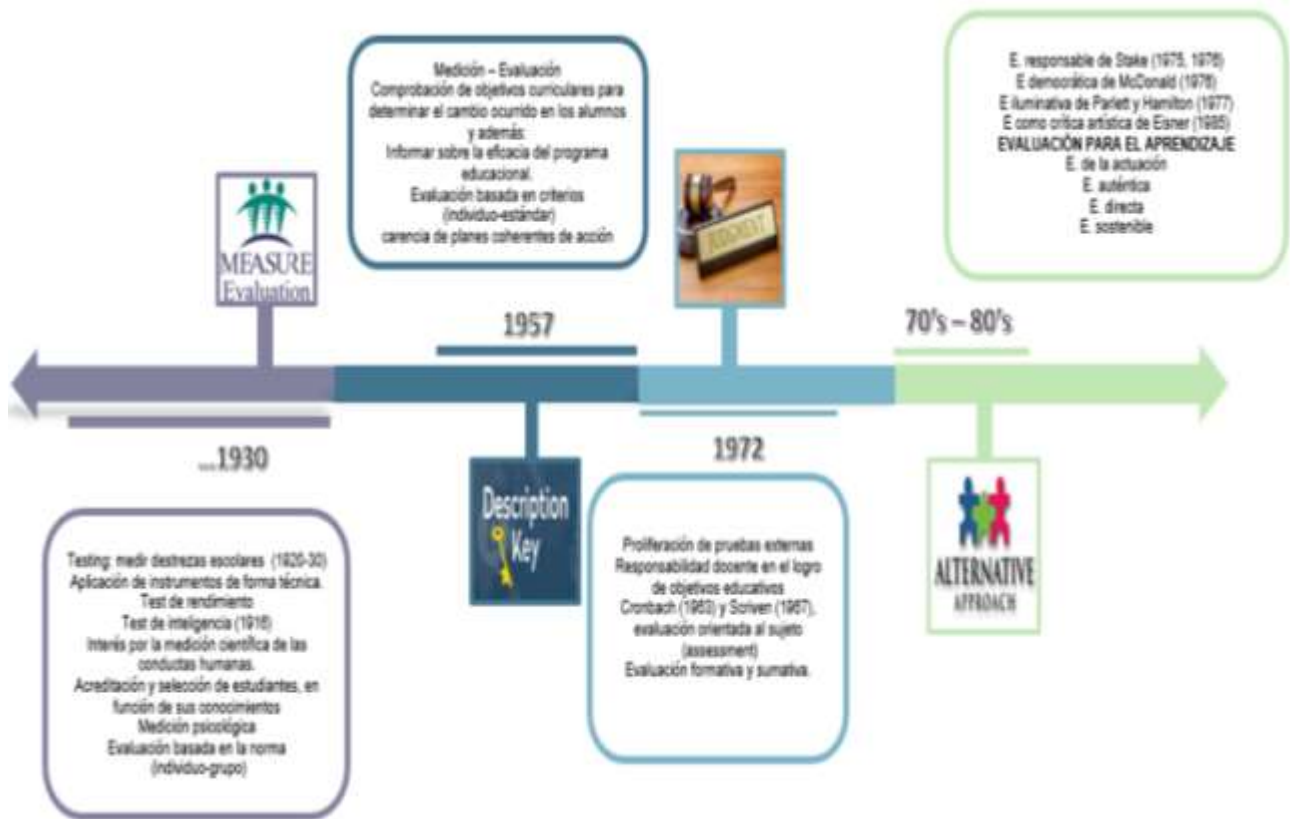


Figura 1. Recorrido histórico y epistemológico de la evaluación educativa

Fuente: elaboración propia

En efecto, la evaluación se configura como un componente básico de la enseñanza y el aprendizaje, desde allí surgen reflexiones didácticas y pedagógicas frente a las prácticas evaluativas docentes en referencia a las lecturas, discursos y sentidos de las mismas con un interés que soslaya los resultados de los aprendizajes pero se ubica en la reflexión de los mismos buscando identificar oportunidades de mejora así también reconocer al sujeto-niño que está inserto en las instituciones oficiales colombianas.

Se necesita pensar la evaluación bajo otros descriptores tales como aprendizaje, dinamismo, significación, historicidad, contexto, comprensión, sociedad, diversidad, autonomía, trascendencia, evolución, vanguardia, multiplicidad, humanidad, vigencia, progreso, libertad, independencia,

investigación, infinidad. América Latina necesita comunidades aguerridas, docentes comprometidos, estudiantes críticos, escuelas vanguardistas, pero antes que nada, se necesita que los discursos que pululan la escuela potencien la experiencia de los sujetos que aprenden.

Las instituciones educativas están llenas de niños, pero tras cada niño hay cada historia que hace mayor o menor su deseo de estar allí, de compartir, de socializar; pero no importando la historia, todos buscan en la escuela una posibilidad para ser felices, para ser niños, para jugar. ¿Es eso lo que tienen?

Pancho, un estudiante de segundo grado, amable, amistoso y muy brillante para el área de matemáticas un día recibe una noticia, su madre, había sido cruelmente asesinada, descuartizada y enviada en bolsas a casa para tortura suya. Inmediatamente después el niño quien siguió estudiando, se tornó agresivo, violento y adoptó un comportamiento sexual hacia sus compañeras. El niño amable, amistoso y brillante, ya tan solo era un niño con muchos deseos de convertirse en hombre. Milagrosamente el niño se sostuvo en la escuela hasta obtener su título de primaria, pero tan solo un año después Pancho, en un acto de rebeldía en medio de una clase de ciencias —les recuerdo que para esa fecha el niño cursaba sexto grado—, saca su miembro y comienza a masturbarse frente a la docente y a todos sus compañeros. Tan solo días después aparece registrado en el periódico local el intento de robo que Pancho en compañía de un tío suyo y amigos intentaron cometer en un banco de la ciudad, Pancho, a pesar de su corta edad, conducía el coche que los transportaba. Pancho sale del sistema educativo, la escuela niega su inscripción para el grado siguiente dándole como posibilidad al padre el traslado de Pancho al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Siendo docente titular del grado cuarto de primaria, me percaté que María, quien a la fecha era una niña estudiosa, responsable, diligente, ha empezado poco a poco a tener un gusto por lucir atractiva y parecerse menos a una niña y empieza a maquillarse, me acerco a ella para orientarle y decirle que no es tiempo de maquillarse aún. La niña comienza a sentarse a mi lado en descansos, comienza a hablarme de sus cosas y comienza a hablarme de su familia, siempre

muy prudente, como si al momento de hablar y discernir qué cosas decir y que cosas ocultar no fuese tan niña. En una de tantas conversaciones, me cuenta que su mamá trabaja muy duro para darle lo que ella necesita y que a veces se ausenta de casa por periodos de tiempo para poder conseguir el dinero para pagar las necesidades básicas. “Profe, mi mamá se va para Urabá a trabajar en casas, le pagan bien. Cuando tiene el dinero que necesitamos para sobrevivir un tiempo, ella regresa y luego se vuelve a ir”. Admiro la cordura y el buen juicio de la niña y creo en la palabra de ella. Terminó el año lectivo.

Para el año siguiente me corresponde el grado quinto, me asignan el curso del año anterior, por lo que nuevamente encuentro a María, esta vez la observo más mujer, más madura, más serena. María me cuenta que tiene un novio y además que su novio conduce una de las rutas de buses de la comuna y que se siente la mujer más dichosa, además me cuenta que ya han tenido relaciones sexuales. Yo la escucho y en ese momento no sé si reprenderla como referente de autoridad para ella, o aconsejarla como una docente que soy y acusar al novio de abuso sexual con una menor, hablar con su madre para juntas buscar soluciones, o preguntarle si se protege mientras sostiene su relación sexual.

A esta fecha, las notas de María ya no eran buenas, las respuestas de María hacia sus docentes tampoco y, en efecto, la imagen de ella frente a todos ya no era la misma. Se hacía imprescindible la citación a doña Raquel. Pero ¿Dónde estaba doña Raquel? Estaba en Urabá, no podía entrevistarse conmigo. “María, pero no entiendo. Aquí en la ciudad hay muchas casas para trabajar, muchas más casas que en Urabá”. Solo hasta ese momento me percaté que posiblemente María me estuvo mintiendo.

Mientras tanto, la actividad sexual de María incrementaba y mis horas de sueño disminuían. Estaba realmente preocupada. Finalmente, y luego de mucho insistir, María me cuenta que su madre es *apartamentera* y que en la última vuelta la habían agarrado y estaba en la cárcel, además que ella creía que iba a ser mamá. Acompañé a María a hacerse pruebas de embarazo que resultaron negativas a la fecha, mientras pedía autorización para que la Institución educativa

en papel de representantes de la niña, en ausencia de la madre, le implantaran el dispositivo intrauterino de cobre. Ese mismo año solicite traslado. Le falle a María y a Pancho. Luego del traslado, seguí encontrando Panchos y Marías por doquier.

La justificación de este texto no se encuentra en Pancho o María como acontecimientos individualizados, la justificación del texto se halla en todos los Panchos y en todas las Marías que padecen el sistema y que son productos de la misma opresión. Pancho y María serán pretexto para poner en evidencia el panorama general de muchas escuelas del sector oficial de América Latina, lo que las escuelas hacen y tienen, lo que las escuelas temen: niños desaliñados, familias disueltas, niños con hambre, padres desempleados, madres adolescentes, hogares hacinados, viviendas poco seguras, niños que trabajan, comunidades miserables, niños desertores del sistema, padres analfabetas, pandillas juveniles, madres cabezas de hogar, familias sin servicios médicos, niños en consumo, niños violentados sexualmente, discriminación, intimidación, violencia física, niños violentados psicológicamente, bajas posibilidades de ingreso a la educación superior entre otras.

Por supuesto hay unos deseos iniciales que intenta dilucidar cómo se dirige una evaluación de aprendizajes en las escuelas oficiales colombianas buscando analizar las relaciones entre la práctica docente, la evaluación de aprendizajes y la vida cotidiana de los estudiantes desde las teorías constructivistas pedagógicas y sociocríticas.



Figura 1: Triada necesaria para la evaluación de aprendizajes.

Fuente: elaboración propia.

¿Cuál es el objeto de la evaluación? ¿Cómo están evaluando nuestras instituciones? ¿Cuál es el sentido de la evaluación? ¿Cómo se visibiliza el ser dentro de la evaluación? La pregunta que suscitan estos dos ejemplos desea encontrar perspectiva a la evaluación, en ese sentido cabría preguntarse si la evaluación en la escuela puede ser ética o humana o social y, más aún, si realmente existe una evaluación de ese tipo como vincularla a los procesos formativos, como esta, muchas otras preguntas afloran ¿Qué tipo de seres forman las evaluaciones que se están aplicando? ¿Que está estimulando la escuela? ¿Cómo articular la evaluación y la formación? ¿Cómo se evalúa la formación dentro y fuera de la escuela? ¿Quién y bajo qué criterios evalúa la formación desde fuera de la escuela? ¿Quién está bien formado?

Pancho y María nos señalan una representación exacta de la escuela de hoy: indiferencia, desigualdad, racismo, sexismo; esto además de mostrar esa radiografía de la escuela que nadie quisiera reconocer, insiste en que la escuela debe generar esas ciertas condiciones para que los niños aprendan y luego de aprender, transformen; que dicho enseñanza debiera ser pertinente antes de crítica, y luego de alcanzada la pertinencia, que para otros autores (Barriga,2006) pertinencia podría perfectamente ser un sinónimo de contextualizada, ambas deben avanzar hacia el criticismo.

Aparte de ser objeto de evaluación ¿Cuál es la participación del estudiante dentro de la evaluación? Una posible explicación sugerida está en la forma aislada como se conciben todos los procesos que acontecen en la escuela, esos procesos son en demasía amplios y cada uno está separado del otro porque la escuela no ha encontrado maneras de ponerlos en diálogo. Hasta que la escuela encuentre la manera de liar, concatenar y relacionar todos sus procesos no se podrá llegar al fin último de la vida: ser felices. La vida actúa cual sistema donde se repiten una y otra vez la escuela.

La evaluación, según el MEN (2006), es el elemento regulador por excelencia de la prestación del servicio educativo en Colombia, lo que hace que,

según las políticas educativas, la evaluación se convierta en un elemento clave para mejorar, medir y valorar la calidad educativa pues a partir de ella se obtiene toda suerte de información que facilita la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje garantizando el avance con miras a una educación pertinente, oportuna, significativa para los actores del conocimiento.

Todo lo anterior se convierte en una suerte de estratagema para perpetuar prácticas evaluativas de antaño haciendo parecer que Colombia está dando a la evaluación la importancia que requiere dentro del proceso educativo. En las últimas cuatro décadas, la política educativa se ha constituido sobre cuatro ejes centrales: calidad, pertinencia, cobertura y eficiencia es así como para el año en curso el país se propuso que la totalidad de la población infantil lograra concluir los niveles de educación básica y media. Todo ello se debe a que el país ha asociado calidad a evaluación y para lograr el eje de la calidad, el país ha estado sumido en lo que se conoce como las tres etapas: definición de metas y evaluación de aprendizajes, competencias de los estudiantes, y establecimiento e implementación de planes de mejoramiento.

La meta era que para el 2019, por ejemplo, todos los estudiantes de grado 5°, en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, alcancen el nivel de logro C en las pruebas del Proyecto Saber y el 50 % de las instituciones escolares que forman bachilleres obtengan la categoría de puntajes altos en las pruebas del Proyecto Icfes ¿Se logró la meta propuesta? Sabemos que no, pero ¿Cómo se ha avanzado hacia ella? La educación formal con sus criterios y características evaluadoras, al fungir un rol estandarizador, cumple con una función que desde se podría denominar falsa consciencia, consciencia ingenua, que superpone una realidad ajena a los individuos a la que se desarrollaría a partir de su propia activación introspectiva, la fragmentación del conocimiento, conocimientos inertes, superficiales y mecánicos, la memorización constante, la desvinculación contextual coadyuvan a producir la desobjetivación/alienación no solo del alumno sino del docente, pues “la escuela se encuentra altamente regulada desde una exterioridad que deja fuera la potencialidad creativa de la

subjetividad docente” (Rosbaco, 2000, p. 16), gran parte de ello debido a la imposición reglamentadora de modos evaluativos inherentes al sistema dirigidos hacia el docente y el alumno desde el sistema exterior a ellos que los dirige a ambos (Bailón, 2016, p. 4). Para Nodarse (2017) hay dos grandes razones por las cuales aún hablemos de prácticas evaluativas tradicionales, esas son: el desconocimiento del papel formativo y formador de la evaluación y la resistencia al cambio.

Las lecturas de Tamayo, Niño, Cardozo y Bejarano (2017) dejan ver que las prácticas de evaluación tienen que ver con lo legal, lo ético, lo político, lo disciplinario, con las formas de enseñanza y los procesos de aprendizaje; ellas se instalan en la cultura escolar y pueden ser el centro del currículo o un acto aislado orientado a la calificación y a la promoción. Por su lado Granda, Rentería y Tuberquia (2017) dicen que la evaluación llevada al aula de clase como un proceso continuo e integral, conlleva a mejores desempeños académicos que cuando es confundida con el examen o comprendida como la herramienta con poder de arrojar notas.

Desde la evaluación se encuentran dificultades respecto de la cultura y prácticas evaluativas en las Instituciones educativas, en ese sentido, Perassi (2009) sostiene que la evaluación puede bien ser para América Latina la causa del fracaso escolar pues es la escuela donde se visibiliza un flagelo que transgrede los límites y muros de la institución escolar. Las prácticas de evaluación necesitan reflexión, investigación, apropiación, cultura y discusión que lleve a un mejoramiento y subsecuente transformación en las prácticas evaluativas dentro del sistema educativo colombiano.

Las prácticas evaluativas son una expresión de la enseñanza que se practica y de las concepciones que las sustentan. Pero estas últimas pueden ser replanteadas, enriquecidas o corregidas, a la vez, a partir de las propias prácticas, cuestión que se justifica por la natural e indisoluble unidad dialéctica entre teoría-praxis (Nodarse, 2017, p. 20).

Conclusiones

Las prácticas de evaluación docente van dando cuenta de una manipulación vertical del conocimiento como dispositivo regulador de poder que visibiliza no solo la relación jerárquica entre docente y estudiante sino la de grupos dominados y dominantes, además permite reconocer las lógicas en las que nuestros sistemas continúan operando, así mismo visibiliza lógicas institucionales que requieren transformaciones.

La evaluación educativa dentro del discurso pedagógico obedece a asuntos sociales, políticos, psicológicos, económicos cada uno de los cuales dota de sentido la evaluación misma, por tanto, es un concepto polisémico que necesita leerse con pertinencia histórica.

Las prácticas de evaluación, desde la psicología experimental, pasando por la rendición de cuentas y la administración de empresas, dejan ver el carácter técnico e instrumental de una evaluación que está pensada y diseñada desde la externalidad del sujeto que aprende y que no impacta en sus estructuras mentales y, claramente no atiende a la diversidad.

La educación para todos los soñadores, educadores y no educadores será siempre una posibilidad de transformación, no obstante, hablar de cambios en la materia no es suficiente para lograr tamañas transformaciones sociales. Es claro que en la sociedad hay muchos entes e institucionalidades que deben ser trastocadas, pero si bien el cambio de la educación no es suficiente para evolucionar paradigmas, sociedades, si es indispensable que la misma sociedad se reinvente teniendo siquiera la opción de ejercicio de poder.

Referencias

- Ahumada, P. (2015). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós Educador.
- Arancibia, V. (1997). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183651>
- Arnold, J., Nicoletti, G. y Scarpetta, S. (2008). *Regulation, Allocative Efficiency and Productivity in OECD Countries: Industry and Firm-Level Evidence*. OECD.
- Bailón C. (2016). La evaluación instrumental como dispositivo desubjetivador del paradigma educativo moderno desde la teoría crítica. <http://www.analectica.org/articulos/bailon-evaluacion/>
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Educere*, 9(31), 497-504.
- Bilbao Martínez, A. y Villa Sánchez, A. (2018). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los grados de educación infantil y primaria. *Educación XXI*, 22(1) 66-89.
- Cabra, F. (2010). Atención a la diversidad y prácticas de evaluación en el aula. *Revista Académica y Científica del Gimnasio Los Andes. Perspectivas en Educación*, (1), 27-34.
- Castro Pimienta, O. (1999). Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. La Habana: *Pueblo y Educación*, 1, 93-116.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Aique.

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Granda N., Rentería, Y. y Graciano, C. (2019). La evaluación y su función pedagógica: un proceso con la utilización de recursos educativos digitales. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2470/1/JC01077_camilo_natali_yeni.pdf
- Horbath, J. y Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 9(1), 59-85.
- Hernández, M. (2017). ¿Por qué ha contado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1409-42582017000100420&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160660>
- Martínez, A. B. y Sánchez, A. V. (2018). La competencia evaluativa como factor clave en la calidad docente: percepción de las/os maestras/os en la formación inicial. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 171-195.
- MacDonald, B. (1975). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (ed.), *Evaluation: The state of the art* (pp. 56-89). Schools Council
- Monterroso. A. (1998). *La oveja negra y demás fábulas*. Alfaguara.

- Peñaloza, M. y Quiceno, H. (2017). El campo de la evaluación educativa en Colombia. Editorial Bonaventuriana.
- Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela “innovadora” vs. escuela “tradicional”. *Alteridad. Revista de Educación*, 9(1), 44-55.
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. Laboratorio de Alternativas Educativas.
- Presidencia de la República. (1994). Decreto 1860 de agosto 3 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial 41.473 de agosto 5 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Picón, E. (2013). La rúbrica y la justicia en la evaluación. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 18(3), 79-94.
- Rizo, F. (2008). La evaluación de aprendizajes en América Latina. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C140.pdf>
- Rosbaco, I. (2000). *El desnutrido escolar: dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Homo Sapiens.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Valencia, L. A., Niño Zafra, L. S., Cardozo Espitia, L. S. y Bejarano Bejarano, O. L. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Vargas, E. (2016). Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20160518045859/EdilmaVargas.pdf>

12.

LA PARADOJA DEL MENTIROSO SEGÚN DUNS ESCOTO Y GERARDO OODÓN

Cornélio José Langa

Licenciado en Filosofía – UPSA

Quién es Cornélio

Soy Cornelio José Langa, huérfano de madre, nací en una tierra de montañas que se llama Lalaua, a 200 km de la provincia de Nampula – Mozambique. Vengo de una familia de 8 hijos humildes y ricos en espíritu fraterno, y, de los 8 solo viven. Desde 2012 vivo en Salamanca donde estudié y estudio. Estudié Teología los primeros 4 años de carrera y luego me licencié en Filosofía por la Universidad Pontificia de Salamanca.