

DE LA LETRA A LA REALIDAD

“Pues somos dos países a la vez: Uno en el papel y otro en la realidad”.

Gabriel García Márquez. Colombia: Al filo de la Oportunidad. (Sabios, 1995)

Debería sorprendernos que después de una década de venir insistiendo en los compromisos con la evaluación educativa, bien sea en términos de programas, procesos o sujetos, aun existan tantas restricciones tanto en lo jurídico como en la cultura y en la moral de las instituciones educativas, no obstante, reconocemos que precisamente en esa cultura y en esa moral existen una gama de obstáculos que han hecho más tortuoso el tránsito hacia una evaluación menos comprometida con los números y más interesada en lo humano; una evaluación diáfana e integral. No es éste el espacio para profundizar en las razones que subyacen a todo un conjunto de prácticas, unas veces violentas y otras veces poco éticas, con que se siguen guiando los procesos evaluativos. Nos proponemos por el momento generar un poco de escozor frente a la actitud y al compromiso que debemos adoptar con los procesos de evaluación en los que participamos como auto, co o heteroevaluadores.

Existen de hecho, muchas miradas sobre la evaluación, aun así, en Colombia se ha venido gestando desde el discurso pedagógico una noción de evaluación cada vez más clara y coherente con el tipo de educación que nos proponemos realizar; pese a que una que otra política estatal, distrital, local o incluso institucional (*De un establecimiento*) en ocasiones consiga desvirtuar esta labor. Muy difundido y controvertido ha sido el tema de los “PRE-ICFES”, que bien sea como escenarios de orientación técnica hacia las pruebas o como laboratorios para la manipulación de las mismas, dejan entrever la desesperada intención de mostrar unos resultados al coste que sea necesario; (*No quisiera controvertir sobre la posible justificación de tales prácticas a raíz de la muy mencionada brecha que abre entre los colegios de estratos bajos y los de estratos altos*); o que decir, de los renombrados sucesos frente a la prueba “Saber 5 y 9”, en donde el mismo ICFES ha publicado sobre la evidencia de fraudes en que hemos incurrido algunos maestros tratando de “soplarle” las respuestas a nuestros estudiantes con el fin de mejorar los resultados, con la poca fortuna de haber indicado en la mayoría de los casos, la respuesta equivocada.

“Sin embargo, hubo la tendencia de algunos docentes -si bien los análisis estadísticos muestran que no es un índice mayor- a dictar las respuestas a los estudiantes (en estos casos puede decirse que no hay una apropiación de dicha filosofía). Esto puede leerse en dos perspectivas: como una burla a la evaluación o como prejuicio, porque existe la prevención sobre la imagen del maestro cuando la mayoría de los estudiantes no alcanza lo que la prueba busca. Lo paradójico es que muchas veces el maestro dicta la respuesta equivocada; entonces, de cierto modo, el maestro es evaluado también, según los resultados de su propio grupo. Esto fue explicado en los foros con el ánimo de seguir dándole confianza a los docentes en relación con el perfil social y pedagógico de la evaluación” (Bogoya, 2003).

Que sucesos como estos sean frecuentes en el contexto escolar, no significa otra cosa sino que los maestros estamos asumiendo la evaluación, y no por capricho, como un mero acto de vigilancia y control; y quizá lo más preocupante no sea lo que sucede con estos programas nacionales que nos evalúan desde lo externo, sino con las prácticas evaluativas que tienen lugar al interior de nuestras escuelas, más aun aquellas que se realizan específicamente al interior de las aulas.

Después de la publicación del Decreto 1290 y producto del mismo coletazo del 0230, muchos maestros seguimos con la cantinela de reclamar una evaluación integral, continua, compleja, permanente, cualitativa, etc; y así quedó consignado en los Acuerdos que implementaron los Sistemas de Evaluación de la mayoría de las instituciones de las que he tenido noticias; no obstante, también la mayoría de estos planteles siguen hablando, y lo hacen explícito en sus acuerdos, de un porcentaje específico para lo conceptual, para lo procedimental y para lo actitudinal, resultando cada vez más clara la confusión entre lo Integral y lo Sumativo. Otros tratan de ser un poco más flexible y entre lo actitudinal incluyen un 5 o un 10 porciento para la autoevaluación considerándolo suficiente para cumplir con el perfil de estudiante crítico, analítico y reflexivo que reza en su PEI. Debo aclarar que a mi juicio tanto lo integral como lo complejo implica una imbricada relación tanto a nivel de dimensiones como a nivel de metodologías, y no se trata sólo de juntarlas, unir las, anexar las, coser las unas con otras como suelen hacer los amigos de lo eclético; lo cierto es que el término resulta demasiado polisémico para nosotros, y como señala Cerdas Gutiérrez, unas veces lo utilizamos para referirnos a la relación maestro-estudiante, otras para señalar la complementariedad entre la teoría y la práctica o la conexión entre lo escolar y lo extraescolar, en fin, parece ser que la “palabrita”, puede invitar a muchas cosas en el papel, pero a pocas en la realidad.

“Por ejemplo en diversos documentos oficiales se afirma perentoriamente que la evaluación será continua, integral, cualitativa y se expresará en informes descriptivos que deben responder a determinadas características. Todos estos conceptos que en papel hacen parte de cualquier manual básico de evaluación y supuestamente tienen un sentido denotativo, entre los educadores poseen significados muy diferentes.” (Cerdas, 2003).

Cómo entender una propuesta de evaluación que por un lado esgrime como estandarte la integralidad, la continuidad y la complejidad; y por otro, haciendo alarde de la misma integralidad propone abiertamente que la aprobación o no del año escolar de los estudiantes dependa exclusivamente del promedio simple o ponderado de las notas de los cuatro periodos. Ahora, que como las notas de los respectivos periodos a su vez dependían de la distribución entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal (En este último se incluye la autoevaluación) que también se definió por unos porcentajes específicos, la triquiñuela de la integralidad prácticamente exonera al maestro de cualquier “complicue” con la evaluación, “pues a él sólo le corresponde valorar lo más objetivamente posible las tareas del aula y lo demás es cuestión del sistema”; no del sistema de evaluación, sino del sistema informático en el que se procesan las calificaciones y los informes.

¿En qué parte de esta demagogia se encuentra la mencionada integralidad? ¿Será que se piensa que la suma de las partes es igual al todo? No olvidemos que el viejo estribillo cartesiano entró en desuso con la llegada del pensamiento contemporáneo, y de no ser así estaríamos hablando de Aparatos de Evaluación y no de Sistemas de Evaluación. Con la teoría general de los sistemas de Bertalanffy, reconocemos que lo integral como lo holístico es complejo, no existen límites claramente definidos y no es la mera suma de las partes.

Ahora que, mientras decimos apuntarle a la integralidad también queremos apostarle cada día a la re-contextualización, a asumir un mayor compromiso con la contextualización de los conocimientos y de los procesos, lo que a mi parecer resulta bastante complejo, pues así cada cosa tendría su propio escenario y su propio nicho, lo que pondría en aprietos al “arroz con mango”; sin embargo la sociología contemporánea

nos propone una noción de integralidad precisamente ahí en donde no hemos querido verla, entre lo cognitivo y lo afectivo.

Si el contexto es intransferible, es cierto que del dicho al hecho hay mucho trecho, porque lo dicho en un contexto puede que no tenga nada que ver con lo que hay que hacer en otro contexto. Por ejemplo, en Colombia se critica a los docentes que digan en una asamblea que van a hacer ciertas transformaciones y, sin embargo, en sus prácticas esas transformaciones no se producen. Habría que decir que la afirmación en el contexto de la asamblea tiene un sentido y la acción en el contexto de la escuela o el aula tiene otro. Por otra parte, también el hecho de que el contexto sea intransferible, tendría una implicación en el sentido de que no habría formación integral, porque no necesariamente hay relación entre lo adquirido en contextos diferentes, ¿entonces la formación integral podría carecer de sentido?

...En ese sentido hay integración, pero la integración no proviene del principio general que regula el discurso instruccional, sino que proviene del discurso regulativo mismo. Ese es el modo "de integración en el nivel de los valores. Los valores que se integran son los valores de la comunidad que crean el ritual de identificación. Esos valores son los que crean la unidad entre la diversidad de los segmentos en los cuales la gente habita. (Díaz, 2000)

Pero aun después de muchos argumentos, sabíamos que la mayoría de las instituciones en una variante del famoso cuento del tigre enjaulado, aprovecharían el 1290 para hacerse el mejor vestido al estilo del 0230. La evaluación continuaría comprometida con los desnudos números, y la promoción seguiría siendo cuestión de un escueto promedio.

Aun así, quedaría por dilucidar una oscura práctica que subyace al extremismo de la mal llamada objetividad, porque como dijera José Ingenieros, “quien es desleal con la verdad no tiene por qué ser leal con la mentira”; y es que muchas veces tras bambalinas, el maestro asfixiado por la dentadura de las notas, los promedios y los porcentajes, y viendo en peligro a un estudiante que según su justo parecer no debe reprobar, intenta malabarismos en la cuerda floja, buscando acomodar las notas: un poquito aquí y otro poquito allá, para que finalmente el escurridizo promedio permita la promoción (No quiero hablar de la situación contraria). ¿Y entonces dónde quedó la pretendida objetividad?

Cuando propuse en algunas instituciones un camino que no sólo me parece el más ético y comprometido con una verdadera evaluación integral, continua, compleja, cualitativa, etc, sino también de alguna manera el más práctico, invocando el profesionalismo del maestro, su saber pedagógico, el reconocimiento de sus limitaciones, entre otras cosas; esto resultó demasiado revolucionario y a juicio de algunos, completamente inviable; afortunadamente la publicación de los documentos con base en la norma, llegaron con la intención de apostarle a la evaluación formativa.

Se trata aquí de conjugar (No combinar) las dos metodologías (cualitativa y cuantitativa) dejando explícito en el acuerdo de evaluación que “se reconocen la importancia y pertinencia de una aproximación objetiva, pero también la necesidad de mantener y priorizar la mirada subjetiva del maestro”; por tanto desde lo administrativo se optó por la emisión de una valoración periódica pero articulada y progresiva que le permita al maestro al finalizar el año la toma de la decisión, más como insumo que como veredicto, pues el evaluador también resulta evaluado en su reflexión en torno a un conjunto de evidencias de diferente índole con las que se contraste el avance de los estudiantes, reconociendo sus ritmos, estilos cognitivos, intereses y características personales; como lo indica el inciso 1 del artículo 3 del decreto 1290.

ARTÍCULO 3. Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes. Son propósitos de la evaluación de los estudiantes en el ámbito institucional:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.

Pasar de un simple promedio, a la decisión final del maestro de promover o no a un estudiante, significa para las instituciones pioneras, navegar sin tregua frente a las críticas apresuradas, contra quienes tal vez la única ayuda sea la luz de un faro que en forma de directiva ministerial rece: *“Para esto, los docentes y directivos deben implementar estrategias de apoyo que reconozcan los diferentes ritmos de aprendizaje y hagan posible una formación competitiva que contribuya a cerrar brechas de inequidad... En ese sentido, el Decreto 1290 define la evaluación interna o de aula como una evaluación formativa que debe ser entendida y llevada a cabo como un proceso permanente... La valoración emitida al culminar un año, debe reconocer los resultados del proceso implementado por la institución y evidenciar el avance en el proceso formativo del estudiante. Por esta razón, la valoración final que determina la promoción debe corresponder a una mirada integral del proceso formativo durante la totalidad del año escolar y no simplemente promediar los resultados de cada periodo”* (MEN, 2010).

Por todo esto, cuando me invitaron a acompañar la reunión de unos coordinadores y su rectora, con el fin de finiquitar la problemática con el software de notas, con mucho gusto participé de la discusión y estuve presto a apoyar la iniciativa de la maestra-rectora frente a la necesidad de ser coherentes con lo que proponemos en nuestro PEI. Como cuerpo colegiado, la misión y función de la comisión de evaluación y promoción ahora renombrada, y la del consejo académico deben ser la de acompañar a los maestros en la toma de decisiones, el docente no puede ser visto como una isla al interior de la institución; y sus decisiones deben ser consultadas, discutidas, justificadas pero finalmente muy subjetivas. Así la emisión del último informe no será un simple veredicto, sino el final relativo de un proceso complejo, reflexivo, constructivo y colectivo, de valoración integral de los avances de cada sujeto, y podrá ser revisado una y otra vez si el mismo sistema así lo amerita.

Una evaluación comprometida con la realidad y no con el papel, es una evaluación que posibilitará la revisión permanente de nuestras propias prácticas; una evaluación que debe resultar coherente con el currículo, con los métodos, con las estrategias pedagógicas y didácticas, y por supuesto con el PEI.

Jorge A. Cotera
Montelíbano, 9 de Febrero de 2011.