



## **EL PENSAMIENTO DE MAESTROS Y ESTUDIANTES: UNA MIRADA DESDE LA EVALUACIÓN (Avance de investigación)**

Alfonso Acuña Medina  
Profesor Colegio San José, Maicao  
Catedrático Universidad de La Guajira

### **0. A manera de presentación**

La evaluación puede ser una ventana a través de la cual se puede mirar el universo escolar, siempre que el sujeto este dispuesto a asomarse aceptando que las miradas no son neutrales ni accidentales. Puede ser también un buen pretexto para abordar la problemática educativa a nivel institucional, en el

aula, o también a nivel mas general, en la dinámica de abrir espacios de reflexión y acción para la construcción y/o reconstrucción de sentido en el ámbito de la escuela.

En este marco se inscribe este avance que hace parte de la investigación: "PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA EN EL DEPAR-

TAMENTO DE LA GUAJIRA" Caso tres colegios en cuatro áreas del saber. Investigación abierta durante el desarrollo de la Maestría en Educación, con énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional, desarrollado en convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de La Guajira.



Presentamos una primera aproximación a la mirada que hacemos a la problemática en cuestión en el área de Filosofía, en un primer momento por cuanto el interés es abarcar otras áreas, otros colegios y otros sujetos a nivel departamental.

Esta aproximación la hacemos desde el seguimiento a dos sujetos protagonistas centrales del acontecimiento evaluativo: Maestros y Estudiantes. desde sus voces buscamos indagar por las concepciones de conocimiento, de enseñanza, de poder y de sujeto que se prefiguran en el acontecer evaluativo en el área en mención y en el espacio ya limitado.

Con esta investigación queremos aportar a un debate que a nivel departamental apenas se vislumbra, a nivel regional toma forma y se amplía cada vez más, en la tónica de sintonizarnos con la polémica que a propósito de esta problemática se viene desarrollando a nivel nacional. Por lo demás, es una problemática que nos toca, que nos involucra, que

nos compromete. En ella nos vemos, de allí son nuestras voces.

### 1. Un punto de referencia

“Al guajiro hasta la muerte nos llega tarde, sentencia una canción vallenata. Ello es significativo de una realidad que nos instituye y de la cual devenimos: siempre vivimos a la espera. La esperanza es nuestra mejor aliada, de ello da cuenta el acervo de necesidades básicas insatisfechas que hoy tenemos, la educación no podía ser una excepción. Y es que en materia educativa hacemos coro (Autoridades educativas, maestro, directivos-docentes, administradores, estudiantes y el resto de miembros de la comunidad educativa), con el discurso predominante en torno a la “crisis de la educación” o “la mala calidad de la educación” o “el bajo rendimiento académico” tanto de maestro como de estudiante y otras afirmaciones por el estilo que nos permiten satisfacer la “necesidad” de hablar de lo que hablan los demás (sobre todo si los demás vienen acampañados de un rótulo que le confiere poder) y estar a la moda con lo que el otro está hablando, pero mas allá de eso muy poco.

El discurso y las nuevas teorías que en materia educativa, y particularmente evaluativa, han venido haciendo presencia en otras latitudes del país desde hace ya largo rato, también nos llegó tarde, por ello no es una novedad afirmar que en el Departamento predomina aún el modelo educativo técnico-instrumental, una

pedagogía por objetivos, propios de la tecnología educativa. La evaluación por su parte, es concomitante con ese modelo, está encaminada a medir resultados y a la toma de decisiones unilaterales. Las demandas legales de evaluar cualitativamente lo educativo, han desencadenado diversas reacciones en maestros y estudiantes, en las que se pone de manifiesto el estado actual de la problemática. En dichas reacciones y posturas se prefiguran concepciones que subyacen en el quehacer evaluativo, más allá de los discursos y las palabras.

La situación problemática en torno a la evaluación se hace más crítica y angustiosa dada nuestra condición de “estar esperando”. Hoy estamos a la espera de la llegada de alguien que nos venga a indicar como resolver el problema de evaluar cualitativamente, en ello también se refleja la concepción de conocimiento que entre nosotros predomina.

Estas reflexiones, que hacen parte de una investigación más





amplia, constituyen uno de los intentos por romper esa tradición de heteronomía que nos ha caracterizado y abrir los espacios educativos que propicien un diálogo inteligente entre los miembros de la Comunidad Educativa en nuestro Departamento, en procura de entendernos e identificarnos como componentes de un quehacer sustentado en la inteligencia. Es un intento para reconocer otras voces y, dentro de ellas, lograr que se reconozcan las nuestras.

## 2. La vigencia de un modelo

La investigación en curso en torno a las Prácticas Evaluativas en el área de Filosofía, permite demostrar la vigencia de un modelo de evaluación "Concebida y practicada como un instrumento de poder para medir los resultados obtenidos en la implementación de unos objetivos curriculares (Niño, L. et al. 13. 1996). Tales afirmaciones se sustentan en documentos testimoniales como entrevistas, encuestas, informes evaluativos periódicos, programaciones, previas escritas, asambleas conjuntas maestros-alumnos y en la observación directa a los sujetos durante un periodo aproximado de seis meses.

La evaluación que se realiza es concomitante con un modelo educativo: el modelo tradicional de la tecnología educativa y la psicología conductista que universalizó la pedagogía por objetivos. Propias de este modelo son también las concepciones de conocimiento, de enseñanza, de poder y de sujeto que circulan en

la educación en nuestro Departamento.

En nuestro ámbito escolar circulan representaciones colectivas que han legitimado e institucionalizado verdades insospechadas, realidades cuestionadas: maestro-enseñante, estudiante-aprendiz, enseñanza-aprendizaje, etc. No obstante, donde más se pone de manifiesto la ausencia de sospecha y de cuestionamiento es en la evaluación.

El modelo pedagógico y su quehacer evaluativo da vida a unos actores que, luego de internalizar cabalmente su papel, lo ponen en escena en el acto educativo. En el aula de clase, maestros y estudiantes externalizan todo el universo de creencias que le instituye y desde él, delinean el horizonte de su desenvolvimiento en el medio educativo: La programación a desarrollar en el año es elaborada por el maestro, por que es él quien sabe, la disposición de las sillas y el tablero, la disposición y ubicación de maestros y estudiantes y fundamentalmente el desarrollo de la clase, en la que el maestro dicta y el alumno copia, el maestro explica y el alumno atiende, el maestro enseña y el estudiante aprende, el maestro sabe y el estudiante ignora, el maestro evalúa corrige, orienta, el estudiante es evaluado, corregido, orientado etc. Ese mismo sentido se observa frente a eventos como la toma de decisiones, la utilización de recursos, el respeto a las normas. El papel de cada sujeto en la escuela, en calidad de maestro o de estudiante está claramente delimitado y explicitado para cada uno. El orden y

la normalidad en la institución depende, en gran parte, del cumplimiento del deber socialmente establecido tanto para uno como para otro.

Tomar distancia con el modelo vigente, supone poner en cuestión cada uno de los eventos que lo componen. Frente a tal posibilidad valdría la pena preguntarse ¿A cambio de qué maestros y/o estudiantes se apartan de un orden, de un estado en el que se encuentran realizando su proyecto de vida? ¿Qué propósitos se ponen en juego y qué tipos de relaciones se establecen para que maestros y estudiantes aborden la posibilidad de cuestionar el orden en que se encuentran? ¿Será suficiente el sistema nacional de incentivos? ¿Qué tipos de maestros están formando las instituciones? ¿Qué tipo de sujetos estamos formando los maestros? Son interrogantes que afloran en el debate y que estamos en mora de abordar.

### 2.1 El sentido de la evaluación

Desde la investigación en curso, podemos señalar que el ritual evaluativo, más que enseñar, refleja el interés social de moldear y promover un tipo de hombre. No es un descubrimiento nuestro que los modelos educativos perfilan modelos de personas. El papel del maestro es el de reproducir en el estudiante ese modelo de hombre social y culturalmente definido. El estudiante en contrapartida, está presto a ser moldeado, formado, orientado, etc. En nuestra investigación hemos encontrado que

el maestro evalúa para ver si (el estudiante) ha alcanzado los logros y corregir sus dificultades, para ver los avances o progresos en la concreción de un ideal de hombre universalmente válido para nuestra cultura, para ayudar al alumno a superar sus deficiencias en correspondencia con ese ideal, y orientarlo en el evento que este se desvíe por sí o por otro<sup>1</sup>.

Desde la otra orilla, el estudiante, no pone en duda el papel del tutor, u orientador del maestro, es más, pareciera que habitara en su espíritu el deseo por que así sea, se alegran cuando el maestro los aprueba, en esta entrega me felicitó y, por supuesto, se asustan cuando el maestro los reprueba. El temor a la evaluación es la angustia que produce en el alumno ponerse en juego y que otro determine si está o no está en el ideal exigido por la sociedad, si hace parte o no de ese selecto grupo de estudiantes "buenos" que siempre logran los objetivos.

El estudiante es quien refrenda el fuero corrector, orientador o tutorial del maestro, desde su condición valida la evaluación, porque ellos quieren ver mi comportamiento, porque así se dan cuenta en que grado de aprendizaje estamos, porque ellos quieren saber el grado de inte-

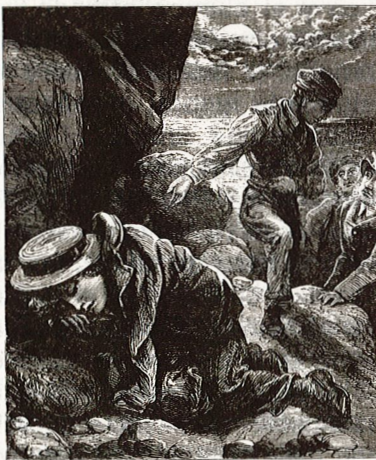
lectualismo que tenemos, para ver si he adquirido los conocimientos que el nos ha enseñado, porque necesitan comprobar que estamos logrando los objetivos fijados, etc. Es mas, este papel de actor pasivo del estudiante en el evento evaluativo, es corroborado cuando se les plantea la posibilidad de suprimirla: no habría bases para sustentar el conocimiento, seríamos conformistas, uno no estudiaría ni haría tareas, la mayoría de los estudiantes estudian por una nota, se pierde el interés del alumno, no me preocuparía, todo sería un desorden, allí corrige uno los errores, etc.

Es incuestionable que el sentido de la evaluación para el maestro encuentra su complemento en el estudiante. El maestro evalúa para observar y hacer el seguimiento respectivo, ver si ha alcanzado los logros, corregir sus dificultades, ver los avances o progresos en los procesos mentales de los estudiantes, ayudar al alumno a superar sus deficiencias, ayudarlos, orientarlos en las dificultades que estén presen-

tando en su proceso de formación.

Si al estudiante se le pregunta: ¿Por qué consideras que tu maestro te evalúa?, inmediatamente responde lo que a su juicio es una necesidad para ambos: para ver si he adquirido los conocimientos, por que quieren saber lo que nosotros estamos aprendiendo, porque necesitan comprobar qué estamos logrando, para saber que tanto aprendemos y que tanto enseña él, para el bienestar de nosotros, para ver si ponemos en práctica los temas, porque ellos quieren ver mi comportamiento, para poner a prueba mis conocimientos, etc. Tanto maestros como estudiantes responden perfectamente desde la posición en que los sitúa el modelo: el maestro evaluador-observador, el estudiante evaluado-observado, el maestro enseñante, el estudiante enseñado. El maestro evalúa lo que enseña, el estudiante se prepara para que le evalúen lo que le enseñaron. El maestro controla y hace seguimiento, el estudiante permite y está dispuesto a que lo controlen y le hagan seguimiento. El problema se agudiza, toda vez que ahora el control y seguimiento no abarca solo el conocimiento, la disciplina y la conducta, sino también su presentación personal, la creatividad, las cualidades y defectos, las formas de ver las cosas, la responsabilidad, la lectura y escritura, lo ético, la forma de hablar, de vestir, de sentarse, la forma de tratar a los demás y de valerse así mismos, la asistencia, la participación, mi forma de pensar, mi esfuerzo, la forma de expresión, el respeto,

<sup>1</sup> En esta dinámica se mueven los fines del sistema educativo colombiano, consignados en la Ley General de Educación (115/94) y la resolución 2343 de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal.





mi actitud, etc. Sería oportuno preguntarse por la pertinencia de evaluar todos estos aspectos del estudiante, por el cómo y el cuándo y si efectivamente esa evaluación contribuye a mejorar la calidad de la educación.

## 2.2 La evaluación como necesidad social

La evaluación no es solo un mecanismo de control social (De Alba, 1984) sino también, articulado con el control, un mecanismo de selección y promoción. En el ámbito escolar, el maestro controla, o cree controlar, mediante dispositivos diversos (llamado a lista, manual de convivencia, programaciones, etc.) el desarrollo de los procesos y eventos con los que busca formar el sujeto-estudiante idealizado en los fines del sistema educativo colombiano, en la misión, visión y filosofía de su institución, que es a la postre, un sujeto ideal, promovido por la cultura y la sociedad como modelo a imitar. El maestro es quien conoce las características de dicho modelo y las formas para lograrlo y reproducirlo, por eso es él quien selecciona, en su sana sabiduría, qué estudiantes reúnen tales características, desde el que mas hasta el que menos. En proporción a eso, el estudiante aprueba o reprueba<sup>2</sup>.



La función que tiene la evaluación de controlar y seleccionar, dispuesto por el modelo educativo, es socialmente refrendado por el grupo y aceptada y reproducida por los maestros y los estudiantes. Así opera y funciona el orden institucional educativo, así transcurre la escuela. En efecto, en la investigación en curso se les hizo la pregunta: ¿Qué piensas de un proyecto de educación sin evaluación?, tanto a maestro como a estudiante en sus respuestas se expresa un extraño consenso frente a la negativa de eliminar la evaluación de la escuela. Los maestros investigados responden... no es aconsejable, todavía falta mucho por superar para llegar a una educación sin evaluación, se necesita conciencia plena de toda la comunidad educativa. En primer lugar, se descarta tal posibilidad sin tratar de indagar por la noción de "proyecto" de "educación" y de "evaluación". Tales definiciones habitan en el maestro y no están en discusión, seguramente porque al discutirlos afloran los elementos ocultos de la problemática, lo desestabilizan

y se ponen en evidencia todo el modelo educativo que en gran medida gira en torno a la evaluación. Es decir, se pone en cuestión su quehacer y esto es angustioso "porque lo que el hombre teme por encima de todo no es a la muerte y el sufrimiento, en lo que tantas veces se refugia, sino la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión" (Zuleta, 12:1994). Si se obvia el cuestionamiento, se ahorra la dificultad de pensar, repensar y re-organizar su quehacer, seguramente desde otro horizonte teórico y metodológico

Todavía falta mucho, por el momento no es aconsejable ó se necesita conciencia plena, evoca una característica nuestra muy recurrente de aplazar el afrontamiento de los conflictos y las dificultades que nuestro trabajo nos ofrece. Nos da temor la incertidumbre, rendimos culto a la certeza, como herederos del racionalismo-positivista y sus pretensiones objetivistas en el saber. Es una manera también de evitar la dificultad y el dolor de renunciar a lo que nos ha instituido y buscar otras realidades posibles. Tales realidades sí aparecen ya dibujadas en el discurso de los maestros pero "todavía falta" que haya "conciencia plena". Es más, las conciben como un punto de referencia, de llegada, cualitativamente superior, solo falta algo por superar para llegar a una educación sin evaluación y ese "algo" viene a ser la conciencia plena de toda la comunidad educativa. Por lo demás valdría la pena indagar por aquello que le llaman "conciencia plena".

<sup>2</sup> Esto es paradigmático, pero en la investigación hemos encontrado, que cada maestro organiza su programación y establece sus particulares criterios de evaluación, además los planes de trabajo y los criterios de evaluación, tienen muy poco que ver con la misión, visión y filosofía de la institución correspondiente y con los fines del sistema educativo colombiano.

A propósito de la misma pregunta para los estudiantes, en la investigación, hemos encontrado respuestas significativas para sustentar que la evaluación se realiza con sentido coercitivo y correctivo, legada a la promoción. Se vislumbran también posiciones críticas, que si bien no son mayoritarias, representan rupturas desde las que se hacen otras miradas a la problemática.

La gran mayoría de los estudiantes consultados no conciben la posibilidad de quitar la evaluación porque si no nos evalúan no podemos saber en que fallamos para mejorar, por la evaluación el maestro se está dando cuenta si entendemos o no, así no podríamos expresar nuestra forma de pensar, ¿Por medio de qué los profesores verían el desarrollo de los alumnos?, porque todos se despreocuparían del estudio, no habría base para sustentar el conocimiento, no se sabría si los estudiantes alcanzaron los objetivos etc. Son parte de las ideas que circulan entre los estudiantes, ideas que dan cuenta de lo que está sucediendo en la escuela. La evaluación sigue siendo el instrumento con el que el maestro "mide" el desarrollo del alumno, su conocimiento, su forma de pensar, su entendimiento, sus fallas, si alcanzaron los objetivos, el interés, su nivel académico, etc.

Desde otro interrogante, tanto maestros como estudiantes reflejan esta dimensión de la evaluación que venimos cuestionando. En efecto, a la pregunta ¿Por qué consideras que se debe evaluar al estudiante?, los maestros inequívocamente responden:



para observar y hacer el seguimiento respectivo, si ha alcanzado los logros y corregir sus dificultades, para ver los avances o progresos en los procesos mentales de los estudiantes, para ayudar al alumno a superar sus deficiencias, para ayudarlos en las dificultades que estén presentando en su proceso de formación.

Si el lenguaje vehicula sentido, tenemos que reconocer que tanto maestros como estudiantes se sienten conscientes de su función en la escuela, ambos responden significativamente a lo dispuesto por el modelo y actúan seguros y convencidos de su papel socialmente establecido y reconocido, ¿Por qué cuestionarlo? Por otra parte, si el maestro está convencido de observar los progresos en los procesos mentales de los estudiantes, corregir sus dificultades, hacer el seguimiento respectivo, observar

si ha alcanzado los logros, entonces ¿Por qué las quejas de la mala calidad de la educación, quejas de las cuales él hace eco? ¿Qué sucede en la escuela, en la mente de maestros y estudiantes, que su decir se acerca poco a su hacer, a juzgar por los resultados? ¿Por qué las denuncias del bajo nivel académico tanto de maestros como de estudiantes? ¿Por qué los constantes reclamos para que le dicten cursos de capacitación, si él se encuentra convencido de su papel como maestro? Son entre otras, preguntas que rondan el universo de nuestra investigación en curso.

### **2.3 Otros indicadores de la problemática**

La mirada que venimos realizando al quehacer evaluativo en el área de filosofía, nos permite ubicar la presencia de estereotipos que sistemáticamente han

A propósito de la misma pregunta para los estudiantes, en la investigación, hemos encontrado respuestas significativas para sustentar que la evaluación se realiza con sentido coercitivo y correctivo, legada a la promoción. Se vislumbran también posiciones críticas, que si bien no son mayoritarias, representan rupturas desde las que se hacen otras miradas a la problemática.

La gran mayoría de los estudiantes consultados no conciben la posibilidad de quitar la evaluación porque si no nos evalúan no podemos saber en que fallamos para mejorar, por la evaluación el maestro se está dando cuenta si entendemos o no, así no podríamos expresar nuestra forma de pensar, ¿Por medio de qué los profesores verían el desarrollo de los alumnos?, porque todos se despreocuparían del estudio, no habría base para sustentar el conocimiento, no se sabría si los estudiantes alcanzaron los objetivos etc. Son parte de las ideas que circulan entre los estudiantes, ideas que dan cuenta de lo que está sucediendo en la escuela. La evaluación sigue siendo el instrumento con el que el maestro "mide" el desarrollo del alumno, su conocimiento, su forma de pensar, su entendimiento, sus fallas, si alcanzaron los objetivos, el interés, su nivel académico, etc.

Desde otro interrogante, tanto maestros como estudiantes reflejan esta dimensión de la evaluación que venimos cuestionando. En efecto, a la pregunta ¿Por qué consideras que se debe evaluar al estudiante?, los maestros inequívocamente responden:



para observar y hacer el seguimiento respectivo, si ha alcanzado los logros y corregir sus dificultades, para ver los avances o progresos en los procesos mentales de los estudiantes, para ayudar al alumno a superar sus deficiencias, para ayudarlos en las dificultades que estén presentando en su proceso de formación.

Si el lenguaje vehicula sentido, tenemos que reconocer que tanto maestros como estudiantes se sienten conscientes de su función en la escuela, ambos responden significativamente a lo dispuesto por el modelo y actúan seguros y convencidos de su papel socialmente establecido y reconocido, ¿Por qué cuestionarlo? Por otra parte, si el maestro está convencido de observar los progresos en los procesos mentales de los estudiantes, corregir sus dificultades, hacer el seguimiento respectivo, observar

si ha alcanzado los logros, entonces ¿Por qué las quejas de la mala calidad de la educación, quejas de las cuales él hace eco? ¿Qué sucede en la escuela, en la mente de maestros y estudiantes, que su decir se acerca poco a su hacer, a juzgar por los resultados? ¿Por qué las denuncias del bajo nivel académico tanto de maestros como de estudiantes? ¿Por qué los constantes reclamos para que le dicten cursos de capacitación, si él se encuentra convencido de su papel como maestro? Son entre otras, preguntas que rondan el universo de nuestra investigación en curso.

### **2.3 Otros indicadores de la problemática**

La mirada que venimos realizando al quehacer evaluativo en el área de filosofía, nos permite ubicar la presencia de estereotipos que sistemáticamente han

la da a uno mas ánimo de participar en clase, etc.

### 3. EVALUACIÓN Y CONOCIMIENTO

La actitud del maestro frente a sus estudiantes y viceversa, demuestra que hay entre los dos algo que los enfrenta cualitativamente tanto dentro como fuera del salón de clase y la institución escolar, lo cual pone en entre dicho la noción de "comunidad educativa". En la investigación en curso, hemos encontrado que en las instituciones escolares, se pone en juego por lo menos una concepción de conocimiento y por supuesto de sujeto.

Los métodos de heteroestructuración (Not, 1992) conciben el conocimiento como un conjunto de informaciones que "históricamente" se han ido acumulando como resultado, por una parte, de la experiencia, en la que el hombre refleja en su mente al mundo y, por otra parte, de la evolución de este hombre. El conocimiento viene a ser una representación fidedigna del mundo de los hechos, ha sido por muchos siglos, el objetivo del hombre de conocimiento. Recibiendo nombres diversos tales como por ejemplo: "educación entre la idea y la cosa" o "verificación de la teoría", entre otros. Los hombres se han dado a la tarea de reflejar de manera adecuada, en su "mente de vidrio" el orden de la naturaleza. El producto de este esfuerzo, de este interés o posesión es, supuestamente, el conocimiento, la representación...; la representa-

ción de tal "contenido empírico" se convierte, entonces, en información susceptible de ser manipulada o transmitida en forma de contenidos de generación a generación. (Cf. Parean, 1995 ) La escuela es la institución social que históricamente ha desempeñado esta función social. El maestro es el sujeto que encarna tal información, tal representación y es él quien la trasmite en forma de contenidos temáticos ("Plan de estudios" "Areas del conocimiento"). El estudiante es



el receptor de la información en lo que se ha denominado proceso de enseñanza-aprendizaje. Se da por implícito que el maestro enseña y el alumno aprende. Un buen estudiante es el que logra aproximarse (no equiparse) a los niveles de conocimiento o representación que tiene el maestro.

Dado que el maestro es el que sabe, es él quien puede decir que tanto sabe su otro, el estudian-

te. La evaluación es el instrumento, el cómo el maestro mide el conocimiento de los alumnos y el referente es el maestro mismo<sup>3</sup>. No es extraño entonces que el maestro considere que evalúa para observar, hacer seguimiento, ver si los estudiantes alcanzaron los logros, corregir sus dificultades, ver los avances o progresos de los estudiantes, ayudar al alumno a superar sus dificultades y orientarlos. Los estudiantes por su parte, ven el maestro la persona que quiere saber, necesita comprobar el grado de intelectualismo que tienen, en qué grado de aprendizaje se encuentran los estudiantes, hasta donde han logrado los objetivos fijados y si han adquirido los conocimientos enseñados.

#### 3.1 Maestro - sujeto vs. alumno - objeto

En el quehacer evaluativo de los maestros con los cuales venimos desarrollando la investigación, observamos también algunas concepciones de sujetos que circulan en la escuelas. En efecto, allí donde se levanta un sujeto maestro, por si o por otros, como portadores de un poder, el conocimiento, allí hay un sujeto - maestro dispuesto a "observar" y "hacer seguimiento" a "corregir" a "ayudar" etc. ¿Desde donde asume ese papel sino es desde su condición de ser portador

<sup>3</sup> En la escuela esto no siempre se da, hay maestros que han llegado a esta condición sin los horizontes teóricos y metodológicos mínimos. Esto no es solo responsabilidad del aspirante a maestro, sino también de las instituciones y de la ley que lo permite. La revista "Pretextos Pedagógicos No. 3, aporta mas elementos al debate.

como "Es la verdad y la justicia lo que está en juego y el "por el bien de él"... Es como la sopa de espinacas: actúa positivamente por razones que el niño no sabe y no tiene por que saber, con tal de que crezca sano y fuerte". (Bustamante, 37: 1997). Tal responsabilidad otorgada y reconocida al maestro, en el modelo heteroestructurante o la educación en tercera persona (Not, 1992) deviene del saber: es él el que sabe, es él el que evalúa.

En la investigación que venimos adelantando en el área de Filosofía, intentamos indagar por las posibilidades de participación conjunta, maestro-alumno, en la definición de criterios evaluativos en el colegio. Para los maestros, hay el reconocimiento al respecto, los estudiantes "*participan en las jornadas pedagógicas*", "*manifiestan que quieren que se les evalúe*", "*se llega a acuerdos con ellos*", "*participan-a través de la concertación*" o "*concertando a principios de año*".

En la investigación será pertinente indagar por algunos interrogantes que nacen de la anterior situación: ¿Hasta donde el interés y el querer del alumno, en una educación en tercera persona, pueden conciliarse con el querer y el interés del maestro? Por lo pronto el maestro dice tenerlo en cuenta en la concertación.

Algunos estudiantes por su parte, denuncian que "hablamos pero no nos tienen en cuenta", "aunque participara, el profesor siempre aplica su método argumentando que es el mejor", "de cada curso escogieron dos re-

presentantes", "tienen en cuenta la presencia de los estudiantes", "el nos pregunta a principio de año", "nos permite participar", "si porque yo soy el centro de la evaluación", etc.

Queremos hacer, por lo pronto, algunas consideraciones a propósito de la participación y la concertación, categorías muy metidas en el lenguaje de la escuela, en maestros y alumnos o en directivos docentes; no obstante, también manoseadas allí mismo por los mismos: En primer lugar, con decir que hay participación o concertación no se están aclarando muchas cosas. En efecto, desde una situación de poder, yo puedo llamar a la otra parte a participar, a concertar, es más, es lo que usualmente sucede. El maestro o el directivo docente desde la posición que ocupa; "llaman", "eligen", "escogen", "tienen en cuenta", "preguntan", "reconocen" etc. El estudiante es llamado, es elegido, es tenido en cuenta, es preguntado, es reconocido. allí se reafirma la heteroestructuración. Lo que si nos parece relevante es saber ¿Cual es la actitud del maestro frente al querer y el interés del estudiante? ¿Que espacios de participación se posibilitan? ¿que aspectos de la educación se ponen en juego? ¿Cómo y quienes toman las decisiones? ¿Cual es el nivel de aceptación y compromiso para cumplir lo acordado? ¿Está el maestro en disposiciones de establecer relaciones horizontales con el alumno? ¿A participar en igualdad de condiciones con los alumnos en el juego educativo? Pero además, ¿Están los estudiantes dispuestos a aceptar tal

reto y las exigencias que ello implica?. Por allí va la discusión.

#### 4. EVALUACIÓN Y PODER

El establecimiento de determinadas formas de relaciones entre los sujetos, sus pautas de comportamiento, sus roles y demás dispositivos sociales, son el resultado de determinadas condiciones establecidas por el grupo. El sujeto deviene de esas condiciones y su estructuración se logra con relación a tales dispositivos. No somos libres para elegir de an o señala Carlos Ordóñez (1996):

En el discurso de Foucault queda claro que el poder, como campo de fuerzas, se define mediante la aplicación de procedimientos. de estrategias de dominación y de resistencia que definen un rumbo para determinados órdenes sociales; que las configuraciones del poder en un orden social siempre están vinculadas con dispositivos de producción de verdad relacionados con técnicas específicas que permiten producir, transformar o manipular cosas, utilizar signos, sentidos o significaciones, convertir a otros hombres en objetos mediante el sometimiento de éstos a determinados fines, y realizar operaciones sobre su alma, sus pensamientos y su forma de ser, con el fin de alcanzar determinados estados de felicidad; y que tales dispositivos de producción de verdad se adecuan al mantenimiento de relaciones de dominación de diferentes grupos existentes en cada orden social (Ordóñez, 9: 1996).



Vasta con que un sujeto cuestione y se aparte de reproducir el orden social establecido, para que entren en escena los dispositivos para someterlo. La escuela no escapa a esta realidad. Vasta con negarle al maestro su papel de educador, de orientador, de formador, de guía, de evaluador; para que el modelo escolar se derrumbe. Vasta con negarle al estudiante su condición de educando, orientado, formado, guiado o evaluado, para que éste no se entienda así mismo. Las respuestas de ambos frente a la pregunta sobre un proyecto de una educación sin evaluación, es significativa al respecto. La visión recíproca que tienen maestros y estudiantes, exteriorizadas a lo largo de la investigación en curso, confirman una vez más que tanto unos como otros están perfectamente moldeados para responder y actuar en concordancia con el modelo de escuela tradicional, con la institucionalidad educativa vigente en nuestra sociedad.

Las relaciones de poder que circulan en la escuela están en relación directa con el saber. No es casual entonces que en los organigramas escolares, los estudiantes están en la base. "No es casualidad que la etimología de la palabra alumno sea "no iluminado" (Bustamante: 1997, 37). Parece ser que la tradición cultural ha identificado saber y conocimiento con luz, con iluminación y que el trabajo de los maestros recae sobre "objetos carentes de luz". En el saber del maestro se apuntala su poder. Esto es una realidad socialmente aceptada e institucionalmente establecida. Así funciona el or-

den. El poder del maestro encarna su máxima expresión en la evaluación, por el hecho que ella viene unida a la promoción, la investigación en curso, así lo viene demostrando. Este es un problema que va mas allá de las formas. Es decir, no importa que la evaluación sea calificada de cualitativa o cuantitativa, no importa si es descriptiva, continua, permanente o no, mientras el maestro se reserve para si (individual o en grupo) la posibilidad de promover o no al estudiante, se mantendrá incólume las relaciones de poder que venimos denunciando. En la investigación observamos una fuerte resistencia de maestros y alumnos para establecer nuevas formas de relaciones mas horizontales, no obstante, existe el interés por asomarse a nuevas formas de ver y realizar lo educativo, pero están los interrogantes ¿Y desde donde? ¿Y cómo? Mas aún, que el maestro desee y decida desmontarse de su condición de poder no es suficiente, falta que los estudiantes, que son quienes mayormente los refrendan, estén dispuestos a jugárselas en unas formas de relaciones que le demanda altos niveles de responsabilidad y compromiso ¿Que dirán los estudiantes? La investigación busca una mirada a esta problemática.

## BIBLIOGRAFÍA

BUSTAMANTE, Guillermo. Lenguaje, sujeto y discurso pedagógico. Proyecto de trabajo para el Doctorado en Educación, U.P.N. Bogotá, 1997.

CARRILLO, Iberia. "Sobre las construcciones de evaluación que se pre-

figuran en la Ley General de Educación". En: Revista "Evaluación y cultura escolar" No.1. 1996. Bogotá, Red de docentes investigadores en educación.

DE ALBA, Alicia. "Evaluación: Análisis de una noción". En: Revista Mexicana de Sociología No.1 Vol. XLVI. 1984. México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.

NIÑO, Libia Stella, et al. "La evaluación: ¿Instrumento de poder o acción cultural?". En: Revista "Pedagogía y Saberes" No.8. 1996. U.P.N

NOT, Louis. La enseñanza dialogante. Barcelona: Herder, 1992.

ORDÓÑEZ, Carlos. Administración y desarrollo de comunidades educativas. Bogotá, Magisterio, 1995.

PERAFÁN, Andrés. Explicitación de concepciones de conocimiento y reorganización del sujeto epistémico. Materiales de trabajo. Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional (Maestría) Bogotá U.P.N. 1995.

———. Tres ejes para evaluar la acción educativa: Hetero, Auto e Internomía. Materiales de trabajo. Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional (Maestría) Bogotá U.P.N. 1995.

PÉREZ, Mauricio y BUSTAMANTE, Guillermo. Evaluación escolar ¿Resultados o Procesos? Bogotá, Magisterio, 1996.

QUINTERO, Marieta. "La práctica evaluativa en la escuela y sus representaciones colectivas". En: Revista "Pedagogía y Saberes" No.8. 1996. U.P.N.

ZULETA, Estanislao. "Elogio de la dificultad". En: Elogio de la dificultad. y otros ensayos. Cali: Fundación Estanislao Zuleta, 1994.

