



Editorial

La mayoría de las teorías que pretenden comprender los fenómenos educativos reconoce que la evaluación es uno de sus elementos constitutivos. Sin embargo, en la clasificación a la que este aspecto se ve sometido en cada caso, no tiene la misma posición, no cumple el mismo papel, no adquiere idénticas relaciones con otros aspectos; es decir, no es la misma "evaluación". Recordemos que, en las investigaciones bernsteinianas, la evaluación ocupa un papel al nivel de la pedagogía y del currículo, mientras que, por ejemplo en la Ley General de Educación, la evaluación es uno de los aspectos del currículo.

Es decir, los elementos que componen lo educativo no están dados empíricamente para ser aprehendidos, investigados y/o transformados; sino que las miradas sobre lo educativo -sean éstas complejas o no, estén o no apuntaladas en teorías explícitas- promueven a la existencia el objeto del que hablan. De esta idea da testimonio la importancia tan diversa que se ha asignado a la evaluación en Colombia; por ejemplo, la promulgación de la Promoción Automática en 1987 (en la que participaron investigadores de la UPN) hace existir la evaluación como acción cultural, es decir, de una manera distinta a como venía apareciendo en el diseño instruccional, propio de la tecnología educativa, donde era la estrategia para comprobar si los objetivos trazados se habían cumplido, y para tomar las medidas pertinentes.

El asunto se complejiza cuando comprobamos

que los modelos que están haciendo existir formas de referirse a la educación son casi infinitos. La razón estriba en que todos los agentes educativos, con sus acciones, sus palabras, su vida en la institución, están creando un espacio para materializar los modelos desde donde conciben lo educativo, modelos que no siempre son explícitos, que no siempre son conscientes, y que articulan, de forma indiscernible, no sólo aspectos relativos a las teorías educativas, sino también a la moral, a la ética, a la vida política del país, a las ideologías circulantes, a los intereses personales. Además, estos aspectos no son estáticos, sino que, por encontrarse determinados en gran medida por las relaciones que los sujetos establecen, están en permanente cambio.

En otras palabras, si la *evaluación es una construcción social*, lo existente en la institución educativa sería una maraña de significaciones que se teje interminablemente, que varía incesantemente y en la que sus componentes pugnan por una hegemonía. Así, explicar qué hacer en la escuela para obtener una "evaluación cualitativa", no significa nada, mientras esté por fuera de los procesos sociales (incluidos los institucionales) que le dan sentido a las prácticas evaluativas.

Esta forma de concebir el asunto estaría planteando que *indagar por la evaluación implica indagar por la construcción social de sentido*. Así como aumentar el número de textos en una institución escolar no mejora nada si los agentes educativos no están en pos de interrogar por el

sentido que promueven -con sus diversas prácticas- para los textos, de igual manera un tipo de examen o de llamada de atención podría cambiar de forma sin alterar algo en la vida institucional, si los componentes de la comunidad educativa no están en pos de interrogarse por el sentido que le hacen existir a la evaluación.

Esto no quiere decir que no se puedan identificar tendencias *sociales* de asignación de sentidos a ciertas prácticas, ni que los agentes educativos no sean portadores de dichas posiciones; querría decir, más bien, que los intentos de transformar la educación podrían estar suponiendo, o bien que tal proceso consiste en una refutación teórica, o bien que requiere transformar las condiciones que promueven la existencia de sujetos que tienden a pensar su inserción en la sociedad de determinadas maneras. La primera opción ni siquiera resulta dudosa: ¿qué problema habría en refutar una teoría o una práctica juzgadas incompletas o incorrectas? La segunda opción debe incluso explicar su inserción social: ¿cómo está hecho el tejido social para que aparezcan propósitos de transformación de las prácticas educativas?, ¿cómo están hechos los sujetos para que palabras nuevas puedan venir a constituirlos?, ¿qué propósitos sociales se mueven en la preocupación actual por la evaluación?

El presente número de *Pedagogía y Saberes* pretende testimoniar esta complejidad.

Se muestra que hay una tensión entre la evaluación de aula y la evaluación masiva, pues, por una parte, hay propósitos sociales, económicos y políticos que requieren evaluar a toda la población (como la prueba de Estado) o a una muestra representativa de ella (como la evaluación de la calidad), es decir, que necesitan hablar de todos o de muchos estudiantes, presuponéndolos homogéneos. Y, por otra parte, a nivel del aula, bajo intereses de otra naturaleza, puede experimentarse un enfrentamiento con

una heterogeneidad irreductible, puede pensarse que la homogeneidad esperada no va bien con la autonomía que se promulga para el manejo del currículo, para la determinación de los intereses y los énfasis específicos de comunidades educativas concretas.

Se discute si, en lugar de estar inscrita en una acción que perfectamente se puede establecer con anterioridad -en concordancia con un diseño instruccional gracias al cual se pueda enseñar lo mismo a todos los niños, independientemente del maestro y del contexto propios de la institución-, la evaluación podría considerarse una acción cultural, un juego de imaginarios colectivos, en la que el establecimiento previo de los "objetivos" se reconoce como una convocatoria de voces sociales, y en la que la determinación de los "resultados" también se reconoce como producto de una mirada social y no de una constatación. En tal sentido, se cuestionan ciertas formas evaluativas (como "poner notas") y cierta utilización de los resultados de las evaluaciones que han predominado a expensas de no permitir una discusión de sus presupuestos. En este contexto se puede inscribir la propuesta de una evaluación en la Universidad colombiana, entendida como autorregulación, como forma de pensar los procesos internos y las relaciones con la sociedad, de tal manera que sirva para acreditar la calidad de su trabajo y darle fundamento real a la llamada "autonomía universitaria".

La Ley General de Educación y la Ley 30 materializaron inquietudes desiguales por la evaluación, inquietudes que de alguna manera ya circulaban en los ámbitos educativos. No obstante, de acuerdo con la mirada estereoscópica que este número de la revista encarna, tales inquietudes tomarán el rumbo que la lucha de intereses y que la capacidad de convertirlos en formas efectivas de la vida educativa, les den. Los autores que aquí expresan sus puntos de vista -no necesariamente coincidentes- hacen un nudo y tienden un hilo en el tejido social.