

José Emilio Díaz Ballén

Magister en Educación
 Profesor Universidad
 Pedagógica Nacional
 Grupo de investigación
 Evaluándonos
 Jedb2005@yahoo.es

Recibido: 05 de Mayo de 2010
 Aprobado: 29 de Mayo de 2010

**Praxis
& Saber**

Revista de Investigación y Pedagogía
 Maestría en Educación. Uptc

CURRÍCULO Y EVALUACIÓN EN EL MARCO DEL DECRETO 1290 DE 2009: ¿POLÍTICAS O PEDAGOGÍA?

A pesar de esto, el crecimiento del movimiento por las escuelas democráticas, por planes de estudios y educación críticos, y de publicaciones como Volver a pensar las escuelas, nos da la razón para la esperanza. Aunque este es un tiempo en que la derecha maneja con gran fuerza el poder, también es un tiempo en que miles de educadores, de activistas de la comunidad, de intelectuales críticos, los estudiantes y tantas otras personas en las múltiples comunidades han mostrado diferentes formas de resistencia. Yo sigo siendo un optimista sin las ilusiones. Una educación verdaderamente crítica y democrática será difícil construirla, pero con el trabajo organizado nosotros sabemos que esto es posible (Apple, 2001)

Resumen

La evaluación ha sido un comodín y una práctica elevada a la categoría de decisiva a la hora de pretender revisar lo que sucede en el ámbito de la educación; el acto evaluativo se suma a todos aquellos que estructuran y vehiculan el funcionamiento de los diferentes centros escolares. La primacía otorgada a la evaluación, y el despliegue de toda una infraestructura ideológica permiten

José Emilio Díaz Ballén

empoderarla con dos propósitos particulares: para medir la “calidad” de los distintos procesos que acontecen en las instituciones escolares, y para la medición periódica de resultados, con el fin hacer de estos el referente de posicionamiento público. El proceso de aprendizaje del estudiante se viene readecuando a las políticas educativas y a los condicionamientos normativos; es así como en el Decreto 1290 de 2009 se equipara la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a unos estándares mínimos de desempeño en el marco del desarrollo de unas competencias solicitadas desde la demanda del mercado y que poco aportan a la formación integral de los niños, niñas, de los y las jóvenes que se educan en el Sistema Educativo Colombiano.

Palabras clave:

Currículo, Evaluación, Pedagogía

Curriculum and Evaluation in the Frame of the 1290 Government Decree of 2009: Policies or Pedagogies?

Abstract

Evaluation has been a weak excuse and a practice raised to a decisive category, when there is a pretension to revise what occurs inside education. The evaluation act is added to all those that are structured and conveyed into the functioning of the different school centers. The leading role assigned to the evaluation and the deployment of an ideological infrastructure allows empowering it with two particular aims: To measure the “quality” of the different process that are carried out in the school institutions, and to measure the periodical results, trying to make them a public referent stand. The student’s learning process is being reformulated according the educational policies and to the normative conditions. In the case of the 1290 decree of 2009, the students learning evaluation is equalized to some minimal achievements standards in the frame of the development of some market demanded competences, which have little to provide to the integral formation for the children and youngsters that are educated in the Colombian Educational System.

Key words:

Curriculum, Evaluation, Pedagogies.

Curriculum et Evaluation Dans le Cadre du Decret 1290 de 2009: Politiques ou Pedagogie?

Résumé:

L'évaluation a été un joker et une pratique élevée à la catégorie de décisive au moment de prétendre une révision de ce qui se passe dans le domaine de l'éducation ; l'acte évaluatif s'additionne à tous ceux qui structurent et véhiculent le fonctionnement des différents centres scolaires. Le lieu de dominance accordée à l'évaluation, et le déploiement de toute une infrastructure idéologique, permettent de lui rendre du pouvoir avec deux buts particuliers : pour mesurer la « qualité » des divers processus qui ont lieu dans les institutions scolaires, et pour mesurer périodiquement les résultats, à fin d'en faire un référent de positionnement. Le processus d'apprentissage de l'étudiant a été en train de se réadapter aux politiques éducatives et aux conditionnements normatifs: il est ainsi comme dans le Décret 1290 de 2009 on rend équivalent l'évaluation des apprentissages à ceux des apprentissages minimaux de desempeño dans le cadre du développement des compétences sollicitées au marché et qui apportent peu à la formation intégrale des garçons, des filles, des jeunes qui s'éduquent dans le Système Éducatif Colombien.

Mots clés:

Curriculum, Evaluation, Pédagogie.

Currículo e avaliação no marco da portaria 1290 de 2009: políticas ou pedagogia?

Resumo

A avaliação tem sido um curinga e uma prática elevada à categoria de decisiva à hora de rever o que acontece no âmbito da educação; o ato avaliativo soma-se a todos aqueles que

José Emilio Díaz Ballén

estruturam e veiculam o funcionamento dos diferentes centros escolares. A prioridade dada à avaliação, e o destaque de toda a infra-estrutura ideológica permitem dar-lhe força com dois propósitos particulares: medir a “qualidade” dos distintos processos que acontecem nas intuições escolares, e a medição periódica de resultados, com o propósito de fazer de estes o referente de posicionamento público. O processo de aprendizagem do aluno vem-se ajustando às políticas educativas e aos condicionamentos normativos; é assim como na portaria 1290 de 2009 se equipara a avaliação dos aprendizados dos alunos a uns parâmetros e estándares mínimos de desempenho no marco do desenvolvimento de umas competências solicitadas desde a demanda do mercado e que pouco aportam à formação das crianças e dos jovens que se estão a educar no Sistema Educativo Colombiano.

Palavras Chave

Currículo, Avaliação, Pedagogia.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un instrumento al servicio de un *currículo estandarizado* y una estrategia política para mantener y perpetuar la *competitividad* entre las instituciones, en el marco de una potencial *autonomía* interna, pero controlada desde la evaluación externa a la luz de *estándares internacionales* de desempeño de los estudiantes, y es fruto del diseño e implementación de unas políticas públicas pensadas desde una racionalidad política y económica del gobierno de turno y, como consecuencia, del despliegue del modelo de desarrollo económico neoliberal –Plan de Desarrollo Nacional 2006-2010–.

Ante el encumbramiento de la evaluación, desde una visión de medición y control en términos de eficiencia y eficacia, que prevalecen al momento de evaluar la calidad de la educación, es necesario conocer si los frutos de tantas evaluaciones a las que se somete la escuela han aportado elementos significativos en las últimas reformas educativas y qué tanto una evaluación para medir el rendimiento escolar sólo en términos de desempeño podría estar en coherencia y sintonía con lo ofrecido por la Ley General de Educación y con el fin primordial de educar integralmente a los estudiantes. Verdaderamente, ¿se evalúa la calidad de la educación o se evalúa una educación de calidad?, ¿es posible evaluar integralmente al estudiante cuando las políticas públicas le apuestan a los estándares mínimos como único referente objetivo de calidad?, ¿se podría aprovechar la autonomía para diseñar unos acuerdos políticos, metodológicos y pedagógicos en las instituciones, que apunten a fortalecer una formación integral que supere una educación para la competencia en relación con los resultados censales?, ¿existen salidas y acciones colectivas que permitan una transición e implementación del nuevo decreto en perspectiva crítica y formativa en los centros escolares públicos y privados?

En la primera parte de este artículo se hace una reflexión de las políticas educativas que sustentan el currículo y la evaluación en el marco de la expedición del decreto derogatorio de los decretos 0230 y del 3055 de 2002; en seguida se analizan los conceptos de currículo, de evaluación y autonomía, que están en la base de la nueva legislación en relación con el desempeño de los estudiantes, y por último se buscan salidas en el laberinto de las políticas educativas, en particular las que tienen que ver con la evaluación de los aprendizajes a partir de la invitación a la autorreflexión y construcción colectiva del sistema institucional de evaluación de los estudiantes a partir de criterios políticos, pedagógicos y metodológicos a la luz de la ética de la corresponsabilidad en los diversos contextos de las instituciones educativas.

1. POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN

En las dos últimas décadas, la educación se ha vuelto un tema de debate, de reformas y de contrarreformas, de ensayos y de errores, entre otros. La educación, en el caso del discurso político, en el sector productivo y en la mirada de la sociedad civil en Latinoamérica, se ha vuelto un tema recurrente. Es la educación un componente relevante en la formación de los individuos, como en el desarrollo y despliegue de las economías locales y regionales propias de la Era Global (Álvarez, 1995). La crisis mundial del modelo de “Estado de Bienestar”, caracterizado por los diferentes auxilios que los gobiernos invertían en salud, vivienda, educación y seguridad social, en particular, desembocó, en los gobiernos de Ronald Reagan (Estados Unidos) y Margaret Thatcher (Reino Unido), en el planteamiento de un nuevo modelo económico y político: el Estado Neoliberal, que, contrario a las políticas del modelo anterior, opta por descentralizar los deberes del Estado y dar autonomía a los organismos estatales para tomar decisiones que otrora eran propias de la estructura política imperante. Niño Zafra (2002) cita a estudiosos en el tema de la educación, como McLaren (1994), Angulo Rasco (1999) y Pérez Gómez (1999), quienes afirman que el tránsito a este modelo de Estado tuvo el propósito de superar los problemas socioeconómicos y las implicaciones ocasionadas por el modelo en decadencia.

Para ello se trazan unas estrategias políticas y económicas, a saber: en primer lugar, el “*monetarismo: reforzamiento de las fuerzas del mercado y de la economía de oferta*”; este se fundamenta en la revitalización de las fuerzas del mercado libre, con el fin de extender los tentáculos económicos de las macroeconomías extranjeras sobre los mercados domésticos, en aras de doblegar a un sector especial a la compra de sus productos y que termina abriendo aún más la brecha entre los pobres y los ricos. En segundo lugar, la implementación de las “*políticas de privatización de los servicios públicos*”; se evidencian en el abandono de las responsabilidades sociales por parte del Estado, dejando en el limbo derechos tan prioritarios como la educación gratuita, la salud, la vivienda y hasta el derecho al agua potable, entre otros; en lo educativo, parte de las políticas del nuevo modelo de desarrollo se esconden detrás de la llamada “*Revolución Educativa*”, erigida como de una de las banderas del gobierno de turno; lo paradójico es que se dediquen mayores esfuerzos y recursos a la política de seguridad, como punta de lanza, esto con el fin de salvaguardar el poder político y económico de quienes conforman los hilos del macropoder en la sociedad colombiana. En tercer lugar, “*el reforzamiento y extensión de la ideología social del mercado, es decir, de la elección y de la libertad individual, de la defensa de la ‘privacidad’ y de la conversión del ciudadano a cliente*”; se trata de la ideología imperante, la oferta y la demanda como los ejes del libre mercado y de la transformación del sujeto a cliente o usuario de los bienes y servicios ofrecidos en el capital empresarial; en el sector educativo, en aras de una calidad en términos neoliberales,

se evidencia una reducción de los padres de familia y de los estudiantes a usuarios, así mismo, las instituciones inmersas en el mar de la competitividad luchan por obtener los mejores resultados en las pruebas externas a que son sometidas, y, en consecuencia, los clientes pasivos y sumisos se ven obligados a escoger entre las instituciones escolares que mejor se posicionan en dichas pruebas censales (Santos Guerra, 1999, p. 81). Y en cuarto lugar, “*los cambios, algunas veces radicales, en la estructura y papel del Estado, bajo los pedidos de un Estado mínimo, pero fuerte*”; cambios que buscan afectar el modelo convencional del Estado Benefactor y optar por el modelo neoliberal, que busca la centralización de las políticas y la descentralización de lo administrativo y financiero; este cambio radical en la reconducción del Estado permite fortalecer la estructura y legitimar un “Estado Evaluador”, con un sesgo por el control y la medición desde el enfoque empresarial de la “Rendición de Cuentas”; en palabras de Niño Zafra, es la caracterización del nuevo modelo de desarrollo económico que busca “desburocratización del Estado, reducción a su mínima expresión, desregulación de sus funciones sociales, descentralización, competitividad, eficiencia, autonomía, desregulación escolar, gerencialismo, flexibilización del capital y del trabajo, entre otras” (2007: 32).

En esta racionalidad política y económica se destaca la descentralización escolar y la autonomía institucional, que emergen como cortinas de humo para evadir la responsabilidad del Estado al relegar al último lugar del menosprecio los derechos constitucionales de sus ciudadanos, en particular de quienes están en los sistemas educativos. Un ejemplo que ilustra este panorama, en relación con las políticas educativas en evaluación de los estudiantes, tiene que ver con la descentralización escolar, que deja en manos de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales la responsabilidad de vigilar y controlar la “calidad de la educación”, como conducto regular en conexión con el Ministerio de Educación Nacional, decisión política legitimada en el Decreto 1290, en su artículo 10. Se descentraliza en lo económico, pero se evidencia una centralización de las políticas educativas en evaluación en términos de control interno y externo.

La categoría autonomía escolar, tan ambigua y tan divulgada en esta nueva legislación, solo podrá entenderse como corresponsabilidad social, esto es, la calidad y los resultados del sector educativo tienen como responsables directos a docentes y directivos docentes. Se trata de pasar el testimonio, en la carrera afanada y desigual de las autoridades educativas, a las manos de quienes siempre han sido catalogados como responsables de las crisis en el Sistema Educativo Colombiano.

1.1 Concepto de “calidad” unido a currículo y evaluación

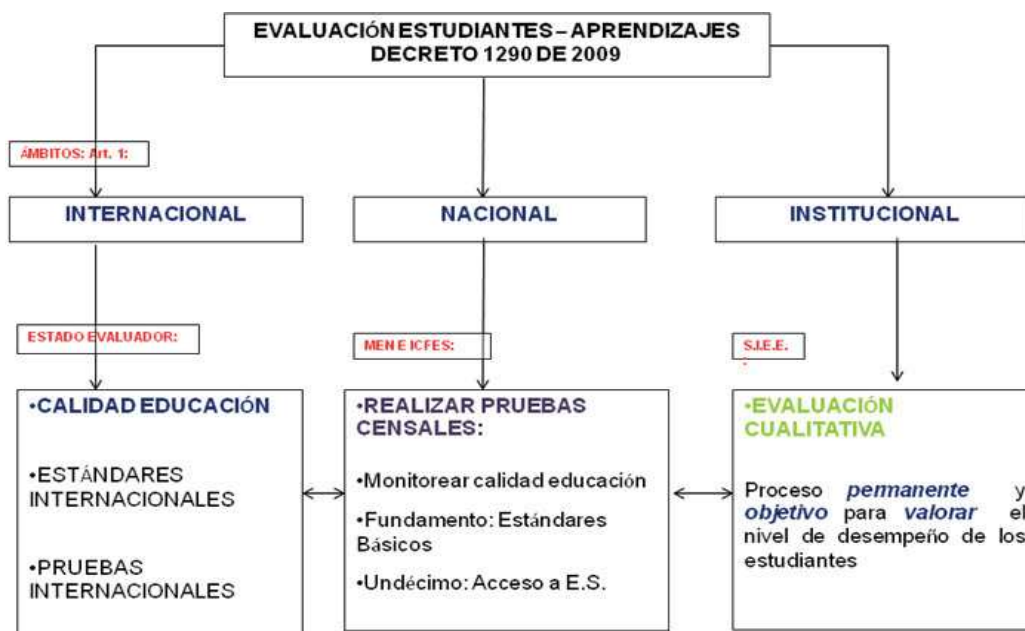
El concepto de calidad, desde su origen en los procesos fabriles como referente básico –en general vinculado a la producción– hasta anclarse como un pulpo en los sistemas educativos, ha cobrado relevancia a partir de dos componentes sociales que han vehiculado su transposición; estos son: primero, el discurso de las políticas neoliberales, que enarbola este concepto polisémico como uno de los ejes de las últimas reformas educativas; segundo, a través de de la estrategia de convertir al currículo y la evaluación como instrumentos idóneos de reconducción de la escuela y la sociedad, sustrayéndolos de su lugar natural, como es la pedagogía.

En este orden de ideas, los procesos de calidad, vistos desde la estandarización y productividad en la empresa, son un camino para medir la calidad del producto, pero esta misma perspectiva en la educación reduce y simplifica los procesos simbólicos inmersos y emergentes en esta a mediciones y estadísticas de resultados que solo interesan a un sector particular. En consecuencia, parafraseando las consideraciones de Ángel Díaz B. (2001) en torno a la vinculación de calidad y evaluación, se tiene que *evaluación de calidad y medición de la calidad se han convertido en una suerte de neologismo, que responde a múltiples intereses en el ámbito educativo*. En consecuencia, se tiene que calidad y educación están mediadas por el asunto de la evaluación en términos de medición, de control, de dispositivo regulador y, en fin de cuentas, se trata del ojo agudizado del *Estado Evaluador*, que se perpetúa en el poder y se viene interesando por hacer del currículo y la evaluación educativa los vehículos para profundizar aún más los efectos de las políticas neoliberales en alianza con sectores neoconservadores de la sociedad globalizada.

Uno de los problemas que a la vez se convierten en *trampas de la calidad*, tomada esta figura literaria de Miguel A. Santos Guerra (1999), tiene que ver con el manejo de la información que resulta de las pruebas estandarizadas para vigilar la calidad de la educación y como fruto de una simplificación del concepto *calidad* y la consecuente utilización de los resultados en beneficio de sectores apegados al poder y alejados de la justicia social. Este discurso de la calidad es motivo de debate en las redes académicas y sectores cercanos a los sistemas educativos que vienen criticando la entrada de este neologismo educativo en la escuela; neologismo que cada vez toma más auge en las comunidades educativas, pero que no aporta a la formación integral de los/as estudiantes ni a la evaluación formativa y dialógica, y que termina por desconocer los procesos de enseñanza-aprendizaje al estar alejado de la realidad y del contexto de cada centro escolar. Son conocidos en el medio como “*Calidad Total*”, “*Gestión de la Calidad*”, “*El control de Calidad*” y “*Los currículos de Calidad*” y, en muchos de los casos, los mismos sujetos del acto educativo son permeados por sus dispositivos de organización y administración en

términos de eficiencia y eficacia desde una racionalidad política y una racionalidad económica, pero alejada de la pedagogía y de la conquista de una formación basada en las competencias para el mundo de la vida y para la conformación de los proyectos de vida de los/as alumnos.

Como resultado de una de las investigaciones alrededor de estas temáticas, el profesor Jorge Dávila, en su libro *Crítica parcial de la "Calidad Total"* (1994), afirma que “no es que la Calidad Total sea como una cadena. Tampoco que la Calidad Total sea una cadena. Resulta que la Calidad Total es técnica de manejo de nuestro espíritu para fabricar nuestras propias cadenas. Es mecanismo para degradar la autonomía que nos define esencialmente”. Es mecanismo de autoencarcelamiento de nuestra auténtica libertad. Al parecer estas estrategias que enfatizan las políticas neoliberales, con el fin de facilitar el empoderamiento de los mecanismos de los procesos fabriles –productividad y competitividad– en la educación, terminan siendo trampas mortales para los “desheredados de la tierra” (Freire, 1997, p. 45).



José Emilio Díaz Ballén

Así mismo, otro de los graves problemas que trae consigo el binomio *Calidad y Evaluación*, de acuerdo con las investigaciones del académico Ricardo L. Gómez (2004), es el intento por equiparar rendimiento escolar con el desempeño en las pruebas estandarizadas y masificadas en contextos simbólicos diferentes y complejos como consecuencia de la realidad que vive cada país en lo regional y en lo local, y a partir de ahí sacar conclusiones para la toma de decisiones que luego se operativizan en políticas públicas para el sector educativo, desconociendo dichas realidades anclados en una perspectiva técnico-instrumentalista. Dichas reformas educativas se están generando en cascada a través de leyes, decretos y resoluciones que inundan los Sistemas Educativos en los diferentes países y continentes.

1.2 “Vuelta a la derecha” en el contexto de la globalización de las políticas neoliberales

A propósito de los cambios políticos y económicos agenciados por los países industrializados y por los organismos multilaterales, la humanidad asiste a un nuevo teatro de operaciones en el que la “Nueva Derecha” emerge como aliada de los principios neoliberales. Este retroceso está sustentado en proposiciones como el retorno al rigor, a la disciplina, “el pasado fue mejor”, entre otros. La modernización conservadora está pensada en estrategias como la estandarización y la aplicación de

pruebas externas e internacionales¹. Esta Nueva Alianza-Fusión de la ideología neoconservadora con las políticas neoliberales comparte los mismos dos fundamentos en su estructura, los cuales develan sus verdaderos intereses e intencionalidad; estos son, el eje ideológico-educativo y el eje político-económico. Para el caso colombiano coincide con los planteamientos del profesor e investigador Jairo Estrada (2003), quien encuentra en la figura del *Estado evaluador* el canal de difusión para sus verdaderos intereses. Estas son algunos de sus postulados:

¹ Apple, Michael (2003). *¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales?* En: Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: Consecuencias para la Educación en Colombia. Bogotá: UPN. Define la Nueva Derecha como “un nuevo bloque de poder se ha formado; tiene una influencia creciente en la educación y en todas las cosas sociales. Este bloque de poder combina fracciones múltiples de capital que está comprometido con las soluciones neoliberales del mercado para los problemas educativos, intelectuales neoconservadores que desean un “retorno” a más altos estándares y a una “cultura común”, fundamentalistas religiosos, populistas y autoritarios que están preocupados por la secularidad y la preservación de sus propias tradiciones y fracciones particulares de clase media orientadas por lo profesional, comprometidas con la ideología y las técnicas de la rendición de cuentas, la evaluación y el ‘manejo empresarial’...”.

- **En lo político-económico**, se caracteriza porque regula y vigila la productividad en términos de eficiencia y eficacia de las instituciones educativas, en cuanto que la escuela y la educación son artículos de mercado y están sujetas a estas políticas. En este sentido se pretende controlar la “calidad de la educación” a partir de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas internas y externas a los centros escolares; dichas pruebas son los instrumentos de la maquinaria dispuesta por el poder, que facilita la discriminación según género, condición social y clase al pretender medir con el mismo rasero los diversos y complejos contextos escolares.
- **En lo ideológico-educativo**, están interesados en empoderar la evaluación como una “rendición de cuentas”, mediante el control de variables externas y la estandarización de los procesos educativos, que en particular afectan las instituciones escolares, el currículo, los docentes y la misma conceptualización y práctica de la evaluación educativa. Desde el currículo único y la evaluación se busca generar las condiciones necesarias para aumentar la competitividad internacional, la disciplina y la ganancia, entendida como aporte a la demanda de las multinacionales, que cada vez absorben las economías en desarrollo y colonizan y se apoderan de los recursos de los países en vías de desarrollo.

Los intereses y la intencionalidad que la Nueva Alianza está empoderando en los diferentes países, y en particular en Colombia, como *Estado Social de Derecho*, aparentemente no se podrían enjuiciar éticamente como perversos, ya que regular y vigilar el sistema para hacerlo más competitivo y productivo encierra un alto grado de altruismo. Y qué decir del interés por evaluar la *calidad de la educación* en la perspectiva de una evaluación que pondera unos estándares mínimos al servicio de la demanda –mano de obra técnica barata– del mercado laboral cada vez más flexible, injusto e inequitativo para quienes van ingresando en el laberinto de la globalización; en otro sentido, no se podría despreciar las buenas intenciones del *Estado Evaluador* al buscar legitimar el ojo fiscalizador en el sistema educativo a través de la *Rendición de Cuentas*, como un modelo de evaluación que se convierte en dispositivo de poder y control alejado del contexto de las instituciones educativas, los docentes, los directivos-docentes y los estudiantes, pero que se hace fiable y válido para los intereses de los extendidos y profundos tentáculos del poder político y económico. Todo esto resulta permeado de buenas intenciones, lo grave es que las condiciones no están dadas para lograr tan altos ideales en las dinámicas operadas por las reformas neoliberales con el aval neoconservador.

1.3 El problema de la estandarización

Para comenzar a tratar el tema de los estándares es necesario, en primer lugar, develar la comprensión e intención de los organismos multilaterales que promueven la utilización de este término en educación; en segundo lugar, caracterizar la relación de los estándares con las políticas, concepciones de calidad, de currículo y de evaluación, y en tercer lugar, describir las implicaciones que la introducción de estándares curriculares a la educación ha traído y las repercusiones que tiene para la profesión docente, así como la influencia en la misma concepción y construcción del currículo, con el propósito de proponer una mirada alternativa que ponga de manifiesto la relación de la evaluación con el aprendizaje y las posibilidades de desarrollar críticamente dicha relación.

Los estándares son planteamientos que surgen con el interés de responder a expectativas sociales para alcanzar la ‘calidad’ de la educación, también determinada por exigencias, intereses y necesidades sociales, partiendo del supuesto de que un “sistema educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido, que responda a las demandas que el cuerpo social hace a la educación” (Aguerrondo, 1993). A sabiendas que el término estándares hace parte del vocabulario de los procesos técnicos y fabriles que vienen siendo insertados en los sistemas educativos con un interés meramente político y económico, se convierte en referente para la evaluación externa que se aplica a los estudiantes e instituciones, en aras de la medición y clasificación y con fines posiblemente discriminatorios, al no reconocer las múltiples variables y bienes simbólicos que interactúan en la escuela. Diane Ravitch (citada por Rodríguez, 2002, pp. 56-57), precursora de los estándares en la educación, estima que existen tres tipos de estándares. En primer lugar, los llamados *estándares curriculares o de contenido*, que son aquellos que determinan lo que el docente requiere enseñar y, en consecuencia, lo que se espera que los estudiantes aprendan; deben ser tan objetivos que puedan ser evaluables y medibles. En segundo lugar, *los estándares de desempeño escolar o de ejecución*, que fijan los parámetros de logro de los contenidos y dominio de los estándares anteriores y que, obviamente, están medidos por la evaluación. Y en tercer lugar, *los estándares de oportunidad para aprender*, que especifican la disponibilidad de procedimientos –currículos, planes de estudio, programas, proyectos, recursos humanos, estrategias didácticas, materiales, planta física–, que les son propios a la escuela, con el fin de que los estudiantes puedan lograr los dos primeros tipos de estándares; ello implica la creatividad del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con el diseño de estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas y el concurso de la misma institución educativa para su consecución.

La idea que aparentemente justifica los estándares en el ámbito educativo es que pueden proporcionar a la educación y a la actividad educativa la seguridad necesaria para su funcionamiento, porque se tiene la certeza de lo que va a ocurrir, pues se afirma que la baja calidad de la educación se debe al desconocimiento o falta claridad de lo que se debe hacer y de lo que se espera de la educación. Se enfatiza el concepto de estándar, así como la idea de la calidad, términos tomados de la industria y la economía, donde surgieron como un acuerdo sobre lo que se espera para mejorar procesos, materiales y productos, y alcanzar consensos sobre los niveles de calidad de estos. La idea más generalizada, y que hace parte de las políticas educativas en los países latinoamericanos, se centra en que el nivel de calidad educativa se logra determinar a partir de los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas nacionales (ICFES, ECAES, SABER) o internacionales (TIMSS –Estudio Internacional de las Matemáticas y de las Ciencias–, PIRLS –Estudio sobre el Progreso Internacional de Competencia en Lectura–). Quienes están a favor de los estándares justifican sus atributos al comparar su eficiencia con aspectos propios de la industria, argumentando que en todas las áreas, incluyendo la educativa, se puede pensar en la formulación de criterios mínimos a los que todos deben llegar.

En este orden de ideas, Ricardo León Gómez (2004) expresa que existe la tendencia a equiparar rendimiento escolar con el desempeño en pruebas estandarizadas, y en este contexto inferir relaciones con la calidad educativa de los centros escolares. Esta tendencia se destaca en los resultados de las pruebas estandarizadas en el ámbito internacional, nacional y regional, particularmente, y las consecuencias para los sistemas educativos se tornan de un modo u otro en flagrante injusticia e iniquidad por la diversidad de los contextos y la complejidad que salta a la vista en la Escuela. Es así como:

- a. En el ámbito internacional: Comparación entre países, que es un despropósito y desemboca en la injusticia. Aunque la intencionalidad aparece como ética y razonable para los sistemas educativos, en el fondo evidencia, por una parte, que no existe un acuerdo semántico en lo tocante al “*desempeño*” y a la “*calidad*” (Cerde, 2000, p. 256); y por otra, que el rendimiento de los estudiantes sólo se limita al desempeño y termina desconociendo otras realidades propias y esenciales de los procesos de aprendizaje (Gómez, 2004, p. 84). En esta pretensión se mueven las pruebas antes mencionadas y terminan por clasificar, medir y comparar la realidad diversa y compleja de los países intervinientes. Cosa contraria sería que toda la información que resulta de estas prácticas injustas se proyectara en programas y proyectos pedagógicos tendientes a la mejora de la escuela, a la mejora del desempeño integral de los estudiantes y a la actualización y profesionalización de los docentes. Todo lo anterior fortalecido con una continua reconstrucción del currículo prescrito por un currículo desde una perspectiva crítico-

emancipadora que supere los estándares curriculares mínimos y que esté acompañada por una evaluación crítica, formativa, dialógica y democrática coherente con este enfoque curricular. Crooks (1988), parafraseado por León Gómez (2004), afirma que el énfasis en exámenes estandarizados ha hecho que la evaluación formativa en el aula se relegue a un segundo plano, y que se olvida la relevancia de este enfoque de evaluación en la formación de ambientes de aprendizaje necesarios sobre todo para estudiantes con desempeños bajos.

- b. En el ámbito nacional e institucional: La comparación entre las distintas regiones, sin importar la diversidad y los contextos, se convierte en una pretensión política que termina jerarquizando los centros escolares y los desempeños de los estudiantes en buenos y malos. En este sentido convergen Ricardo León Gómez (2004) y M. Apple (2001), al afirmar que la evaluación estandarizada fomenta la inequidad educativa y la estratificación, en cuanto que los datos obtenidos de dichas pruebas ofrecen un tipo de información para formarse una idea general del desempeño de los estudiantes, pero de ninguna manera son lo suficientemente individualizados o diagnosticados para servir a los centros escolares y a los mismos estudiantes. Así mismo, desde la perspectiva crítica se tiene claro que estas pruebas garantizan de alguna manera la “*igualdad de oportunidades*”, pero lo que realmente se hace es colocarlos en un dispositivo de estratificación que ratifica las ventajas previas en cuanto a capital humano y económico.

Contrasta esta situación de empoderamiento de la evaluación estandarizada del currículo, de los estudiantes y de los sistemas educativos con el poco debate sobre los avances metodológicos, didácticos y pedagógicos que viene teniendo la evaluación educativa y sobre los mismos factores asociados a la escuela, a la familia y a la comunidad que podrían estar determinando el rendimiento escolar y el desempeño de los estudiantes, inclusive de la escuela como único agente de desarrollo y como la principal, si no la única, institución representativa del Estado (León Gómez, 2004, p. 82). Retomando a M. Apple (2001) se evidencian muchas preguntas e incertidumbres como son: *¿Qué sentido tienen los estándares?, ¿quién debería decidirlos?, ¿de dónde deben venir?, ¿cuáles son sus propósitos en la práctica?, ¿cómo son usados?*

En otras palabras, la finalidad es llegar a las metas establecidas, para luego hacer parte de las consecuentes mediciones, sin dar la menor posibilidad o cabida a procesos subjetivos que impliquen el discernimiento de los sujetos, ya que lo que se mide no es el aprendizaje significativo de los estudiantes, a partir de sus propias interpretaciones y transformaciones (Pérez, 2004), sino una cantidad específica de respuestas (conceptos) que deben además compartir uniformemente grupos de individuos, no importando cuán diferentes sean sus formas de aprender; ello con el fin de hacer mensurable cada acción y cada estudiante como una cifra o cantidad; así es fácil determinar sin ambigüedades lo que se alcanza o no tajantemente.

Al introducir los estándares en el ámbito educativo de manera acrítica, se desconoce la particularidad de los sujetos, de las instituciones y de los contextos, se desconfía de la capacidad que tienen las comunidades académicas para conocer su realidad y desde los planteamientos educativos (contenidos, metodologías, etc.) proponer y llevar a cabo soluciones pertinentes a cada realidad. Uniformar los contenidos no atiende a las especificidades contextuales de los grupos ni de los individuos, que tienen diferencias históricas, culturales, sociales y geográficas que implican unas diferencias de aptitudes, habilidades, intereses y necesidades. Además, el uso de los estándares trae como consecuencia el tratamiento de los estudiantes como máquinas que deben ser cada vez más eficientes y, por ende, más rentables para el sistema económico-productivo; se exige a los estudiantes que den respuestas, muchas veces sin sentido para ellos, dado que generalmente no se comprende lo que es enseñado. Cabe preguntarse si en realidad se puede hablar de estándares de calidad cuando lo aprendido es poco importante para los estudiantes y no posibilita la solución a problemas de la vida fuera del aula o la escuela, o a situaciones desconocidas.

Más que pensar en seguir uniformando según estándares, podría pensarse en brindar reales posibilidades de formación y respuesta a necesidades de maestros y estudiantes, amparadas en lo pedagógico y lo humano, para que así la educación pueda aportar a la autorrealización de los sujetos, y ello implica la inclusión de lo afectivo, lo ético, lo estético, lo físico en los programas educativos (Niño Zafra, 2005).

2. POLÍTICAS NACIONALES QUE SUSTENTAN EL NUEVO DECRETO 1290 DE 2009

Las políticas nacionales que sustentan las reformas al Sistema Educativo Colombiano, en el marco del nuevo Decreto 1290, hacen parte del modelo de desarrollo económico que se legitima y se vehicula a través del *currículo* y la *evaluación*, como se evidencia en documentos como el Plan de Desarrollo Nacional, el Plan Decenal de Educación, la Ley de Competitividad y Productividad del CONPES, el documento Visión Colombia 2019 y el Plan Sectorial de Educación de la Secretaría de Educación Distrital. Documentos que convocan a un crecimiento económico y desarrollo en la productividad del país, que necesita alcanzar las metas propuestas por las políticas de globalización, a través del desarrollo de competencias laborales que buscan formar obreros acríticos y no ciudadanos críticos, propositivos y agentes de cambio para la sociedad; esto impone una presión más al sistema educativo, que no es consecuente con su fin formativo.

Desde esta racionalidad política y económica, el Decreto 1290 no es más que un mecanismo de control de la educación que busca seguir legitimando las políticas neoliberales de homogeneización y estandarización de los currículos, y, por ende, de la educación, que es vista como una empresa que produce para el mercado y la demanda nacional e internacional. En el Decreto 1290 la evaluación sigue quedándose en su nivel instrumental, se reduce a una escala valorativa y se constituye en el máximo elemento de control estatal sobre la educación. Esto podría significar para la educación que se imparte en la escuela el regreso a la época de la tecnología educativa, caracterizada por una racionalidad instrumentalista y, en ese sentido, por una visión, comprensión y práctica de un currículo y evaluación academicista, que mira más los resultados finales y cambios comportamentales en los estudiantes, olvidando la posibilidad de intervención y acompañamiento de los procesos de la evaluación educativa en perspectiva crítica, formativa y democrática (Álvarez, 2001).

3. ENFOQUES DE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN QUE SUBYACEN EN LAS POLÍTICAS



La conceptualización y comprensión de la Evaluación Educativa en el marco de la era de la globalización está marcada por una diversidad de procesos, prácticas y objetos múltiples de evaluación que sin duda hacen parte de una agenda internacional; no se trata de un movimiento singular de un país, por el contrario, está predeterminado en un proyecto internacional para dar a la evaluación un valor agregado de instrumento al servicio de unos intereses preconcebidos. En primer lugar, por los organismos de carácter financiero o, bien, cultural y, en segundo lugar, como estrategia para controlar y medir lo que acontece en la escuela, vista como el espacio de reproducción de un currículo técnico-academicista y, consecuentemente, una evaluación técnico-instrumentalista, diseñados para favorecer a quienes detentan el poder y esperan que el modelo de desarrollo neoliberal –pese a la crisis mundial que experimenta– posibilite la construcción de una sociedad democrática y basada en valores tradicionales transmitidos en el currículo único y estandarizado que circula en los sistemas educativos. Esta era es concebida, en términos del profesor e investigador Ángel Díaz, como “la globalización que no sólo ha puesto en el centro de interés los procesos de integración regional y las multirrelaciones económicas, también conlleva una uniformización de la cultura y de los valores, lo cual permitiría hablar también de una globalización de los procesos educativos” (2001, p. 15).

Es así como emergen y se despliegan las prácticas y el desarrollo teórico-técnico de la evaluación, apoyados en dos posturas básicas que juegan el papel de paradigmas. Por un lado, está la perspectiva académico-técnica que, sustentada en la teoría de la ciencia, defiende su carácter de confiabilidad, objetividad y poder de discriminación; en esta postura se debate la aparente objetividad de sus instrumentos. Y por otro, se encuentra la perspectiva político-institucional, que revela la intención de que la evaluación forma parte de las estructuras de poder que terminan por afectar los procesos institucionales. Diversos autores han estudiado esta situación, entre otros, T. Popkewitz y E. House, citados por Ángel Díaz (2001, p. 22); en sus investigaciones estos académicos afirman que “la evaluación es una empresa estatal que incluye las relaciones de poder...”; postura que complementa House al afirmar que “los evaluadores dejaron de creer que su disciplina era una disciplina neutra y asumieron que su práctica implicaba promover los valores e intereses de unos grupos sobre otros” (1997, p. 20). Por consiguiente, esta postura paradigmática se ocupa de la forma y la metodología en la implementación de la evaluación y olvida situaciones sociales de facto que fortalecen o afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje y que se desgastan en el debate por la objetividad tan anunciada como legitimada por la racionalidad técnico-instrumentalista de sus diseñadores. Es de anotar que esta perspectiva utiliza un lenguaje acorde con su propuesta e intenta trascender los neologismos de la calidad, lo que verbaliza en conceptos como justicia social, democracia e igualdad de oportunidades.

José Emilio Díaz Ballén

Vale la pena aclarar que los paradigmas propuestos por Ángel Díaz (2001, p. 26) anuncian una tensión de la evaluación entre lo formal de las políticas educativas en evaluación y lo sustantivo que subyace en los sistemas educativos. Por esta razón, la evaluación en lo formal hace referencia a cómo es tomada como un dispositivo inteligible, objetivo y fundamentado para obtener ciertas evidencias, en cuanto que considera la educación como productora de bienes y servicios tangibles que deben medirse a través de estándares de calidad aceptados como únicos referentes internacionales o nacionales para la aplicación de las evaluaciones externas y estandarizadas. Y por otra parte, lo sustantivo de la educación se concibe como un proceso cualitativo en el que se producen bienes *simbólicos*, es decir, bienes no tangibles, y en consecuencia no cuantificables. En este sentido se estaría hablando de la evaluación educativa, en cuanto aporta elementos y condiciones para mejorar y no solo para la rendición de cuentas; se estaría fortaleciendo procesos de formación y de mejora en el desempeño de los estudiantes y los docentes y, en fin de cuentas, podría contribuir en el diseño y ejecución de acciones transformativas del currículo y de los mismos centros escolares.

3.1. Regreso a la medición y estandarización

Es necesario destacar que la evaluación sustentada en una racionalidad técnica y política es la que penetra la educación a través de los enfoques cuantitativos, que miran más lo formal que lo sustancial de lo que sucede en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. En tal sentido, el currículo y la evaluación, como dispositivos estratégicos de las reformas político-económicas, son una regresión a los años setenta, época de la tecnología educativa, al empoderar la evaluación desde lo formal y técnico, dejando fuera todo atisbo de evaluación pedagógica. Se posicionan la evaluación por objetivos, de Ralph Tyler, y la evaluación Sumativa, de Daniel Stufflebeam, para la toma de decisiones, entre otras. Para el primer enfoque lo que interesa son las conductas observables y medibles, como resultado del diseño y ejecución de los objetivos; para el segundo, una vez recogida la información se procede a tomar las decisiones sobre los sujetos en cuestión, sin mediar ningún proceso democrático, formativo y crítico, sino que, por el contrario, solo se avalan los resultados y toma de decisiones a partir de la ponderación de la información hallada. A esto se suma que el énfasis de este modelo se centra en los resultados, con el fin de tomar las decisiones políticas desde un orden jerárquico, verticalista, y que deja como consecuencia un sujeto pasivo, sumiso y controlado desde la evaluación, que termina sirviendo a los intereses e intenciones de quienes detentan el poder (Niño Zafra, 2006). En este orden de ideas, la evaluación ha sido exaltada y extraída de la noción de currículo, y en tal sentido su uso es preponderantemente para la rendición de cuentas y, en otros casos, para el pago por mérito o, en el peor de los casos, para la sanción o exclusión del sistema o para jerarquizar y clasificar las instituciones educativas.

Es de anotar cómo la evaluación se ha conceptualizado desde diversos enfoques, particularmente desde la década de los setenta en Colombia. En un primer momento, como evaluación por objetivos, en coherencia con un enfoque academicista y técnico del currículo; en un segundo momento, la evaluación soportada en el enfoque de la evaluación sumativa para la toma de decisiones; en un tercer momento, y siguiendo las reformas educativas apalancadas desde las políticas neoliberales, ha servido para implementar el pago por mérito, en particular en la Educación Superior (Dec. 1279), y de igual manera en los ascensos en el escalafón nacional para los docentes de la Educación Básica y Básica Media. De manera semejante, en el marco del Decreto 1278 se asiste a la instauración de la evaluación por méritos, de la evaluación del período de prueba y de la evaluación anual del desempeño docente orientada a la permanencia y ascenso en los niveles salariales de los docentes que están ingresando en la carrera docente, estos son una huella inequívoca del paso del huracán político neoliberal que atraviesa los linderos y los límites de la injusticia y la inequidad.

Todo lo anterior está demostrando un regreso forzoso a las acostumbradas prácticas hegemónicas, y ahora fundamentadas en tecnicismos de eficiencia, calidad y competitividad, conceptualizados a partir de los logros, los estándares curriculares, las competencias y los desempeños legitimados en las últimas leyes, decretos y resoluciones, como lo muestran los sucesivos artificios de las políticas neoliberales provenientes de los organismos multilaterales de corte financiero y cultural, como lo afirman Ángel Díaz (2001) y Niño Zafra (2006).

En tal sentido, y como resultado de tal panorama, está la formulación de la nueva legislación sobre evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el Decreto 1290 de 2009, cuyo objetivo principal está en dejar en manos de las instituciones educativas, en aras de una pretendida autonomía, la construcción de un Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes que responsabiliza a los centros escolares, en cabeza de sus docentes, en lo que tiene que ver con la calidad educativa y los reta a mantener las políticas de competitividad interinstitucional y las enfrenta a la cascada de evaluaciones externas, olvidando por se los contextos y bienes intangibles que subyacen a la tarea de educar y formar niños, niñas y jóvenes.

3.2 Lógicas encontradas de la evaluación educativa

Dos son las lógicas que permean los sistemas educativos en relación con la Evaluación Educativa; lógicas que se amparan en paradigmas distantes como diversos. Por una parte, desde una racionalidad técnico-política emerge la evaluación instrumentalista estandarizada y que enfatiza los términos de eficiencia, calidad y desempeño en la evaluación interna y externa de los docentes, de



los estudiantes, del currículo y de las instituciones escolares. Por otra, está la Evaluación Educativa en perspectiva crítica y formativa, que emerge como una alternativa y que mira más los procesos, los sujetos y los contextos como componentes diversos, complejos e intangibles que se suceden en la enseñanza-aprendizaje.

En este marco aparece el nuevo decreto que pretende orientar la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes a partir de la tan anhelada y esperada autonomía que se “devuelve” a las instituciones y docentes. Autonomía para construir los SIEE (Arts. 8 y 9: Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes), pero que termina en la suma de heteronomía, dependiendo de la comprensión y prácticas que se venía llevando en las comunidades educativas del país. Es una clara manifestación

de la imposibilidad de los organismos estatales y de los técnicos, que al no poder resolver la situación apelan a salidas al laberinto que ni ellos mismos han podido demostrar. Es una autonomía regulada en la ley y vigilada en las pruebas externas estandarizadas, a través de las cuales el ojo del Estado evaluador estará pendiente de la calidad educativa por los resultados de las pruebas regionales, nacionales e internacionales.



En este orden de ideas, se comprende cómo la Evaluación Formativa y Crítica, planteada por el profesor e investigador Juan Manuel Álvarez (2001), es una propuesta en la que aprende tanto el profesor como el estudiante. Su proceso metodológico del qué y cómo se evalúa, sumado a los supuestos teóricos en que se realiza la evaluación, está inspirado en la racionalidad práctica y crítica y presupone la toma de una posición ideológica a favor de la educación entendida como proceso de desarrollo de las personas. Para llevar a cabo esta forma de evaluación es necesario que el profesor reconozca la legitimidad de cada sujeto para participar en el diálogo, situado en una dinámica de

José Emilio Díaz Ballén

aprendizaje cooperativo. En él se llega a relaciones de entendimiento en las que la fuerza del mejor argumento resulta criterio válido para lograr el consenso. El tiempo de clase, convertido en tiempo de aprendizaje facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza, debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. No deben ser actividades distintas si con ellas se quiere la apropiación del saber y la emancipación que da el acceso a la cultura y a la ciencia. Quien es evaluado aplica y utiliza los conocimientos de modo argumentado, participativo, creativo, compartido, sea con el profesor y con los compañeros de grupo, para resolver las cuestiones que se le plantean en el ejercicio de la evaluación. Al no evaluar por objetivos se convoca al docente a conocer el proceso de elaboración que el alumno ha seguido, comprender la utilización de las estrategias de resolución que pone en juego, capacidad de argumentación que muestra, causas y motivos que provocan los errores, considera aciertos para discriminar entre respuestas elaboradas y aquellas que son fruto del azar. Se propone un proceso abierto, participativo y flexible que se requiere por parte del profesor y del estudiante. Se concede el espacio a los estudiantes para consensuar y diseñar los criterios bajo los cuales se evaluará el aprendizaje y en esa medida le servirá al profesor como información para rediseñar la metodología y la didáctica, para efectos de la evaluación formativa y crítica. Las decisiones se toman sobre la base de un juicio bien informado, en el que el diálogo, el debate, la conversación, la crítica, los argumentos con que cada uno defiende sus ideas entre los sujetos que intervienen es parte sustantiva que fundamenta la toma de decisiones.

En este contexto de diálogo cobra importancia la comunicación, como uno de los ejes y canales a través de los cuales se vehicula la participación, el debate y la argumentación de las diferentes temáticas y problemáticas propuestas. Es por ello que las clases se centran más en analizar, razonar, argumentar, criticar y en persuadir que en memorizar procedimientos mecanizados, que en la educación bancaria, que conlleva la reproducción acrítica de los saberes. En consecuencia, se trabaja por construir un aula colaborativa y un aprendizaje solidario y se motiva a la corresponsabilidad entre los estudiantes y los docentes que participan de esta mirada formativa y crítica de la enseñanza y de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. La propuesta de acción de Juan Manuel Álvarez se enmarca dentro de las propuestas alternativas porque se orienta a la evaluación de procesos; invita a la participación de toda la comunidad educativa en los procesos de evaluación y autoevaluación, con un carácter democrático, participativo y de manera horizontal; señala la necesidad de que esta responda al carácter social de la institución, y trasciende el acto de evaluación en búsqueda de una evaluación formativa. Es así como se evalúan procesos de manera permanente a través de formas construidas por la misma comunidad educativa, con el fin de lograr el mejoramiento de esta y el quehacer cotidiano de todos los que en ella participan.

En su propuesta, Álvarez (2003) señala aspectos positivos que se pueden obtener a través de la evaluación, los cuales es importante analizar porque aportan una mirada positiva que permite encontrar la evaluación como un acto constructivo. Es así como la evaluación formativa señala la necesidad de trabajar en equipo, que permita crear una cultura de la evaluación compartida; en el trabajo en equipo cada persona es importante, no hay jerarquías, es un espacio que se media por el diálogo y la negociación, donde, sin embargo, cada uno tiene una responsabilidad definida, ética y moralmente acorde con él y con las funciones que desempeña y donde se hace partícipe de una solidaridad orgánica. Esto les permite llegar a acuerdos, expresar diferencias, comprometerse activamente con los procesos evaluativos, evaluar en el contexto de la realidad institucional, responder a sus intereses y necesidades.

4. CONCEPTO DE AUTONOMÍA: EN TENSION ENTRE LO POLÍTICO Y LEGAL

Resulta paradójico reflexionar sobre la autonomía escolar en el contexto de la “mundialización” o “globalización”; esta segunda categoría más cercana a nuestro medio, en razón de su origen anglosajón. La evaluación se encuentra tensionada entre lo formal de las políticas macroeconómicas y lo sustancial, en cuanto que la evaluación solo mide tangencialmente algunos elementos de interés legal, pero olvida elementos simbólicos que atraviesan los diversos y complejos contextos de los centros escolares en lo que se refiere a personas, currículo, institución y el mismo sistema educativo local, regional y nacional.

La autonomía escolar siempre ha estado presente y proclamada en las políticas educativas y en el marco legal para el caso colombiano, pero en calidad de un “deber ser” y un “deber hacer”. Esta aparente autonomía en los centros escolares siempre se respalda en leyes, decretos, resoluciones y exhortaciones emanados de los entes gubernamentales; lo evidencia, en primer lugar, el Decreto 1419 de 1978, en el contexto de la Reforma Curricular, en el cual se reglamenta y se exige a la escuela el establecimiento de un currículo único nacional por áreas, además se establece un control al uso de materiales y textos educativos para los estudiantes de acuerdo con lo prescrito en el currículo y enfatiza en la “capacitación” de los docentes en el marco de este mismo currículo preestablecido. Desde la mirada habermasiana (1972) y en el marco de la Tecnología Educativa de los años setenta, la autonomía se toma desde una racionalidad técnica del currículo y desde un enfoque de evaluación por objetivos; en este sentido, los fines que persigue el currículo consisten en producir resultados predeterminados, y por ello la necesidad de elaborar objetivos conductuales que la evaluación instrumentalista contrasta con los resultados obtenidos con las consabidas consecuencias para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

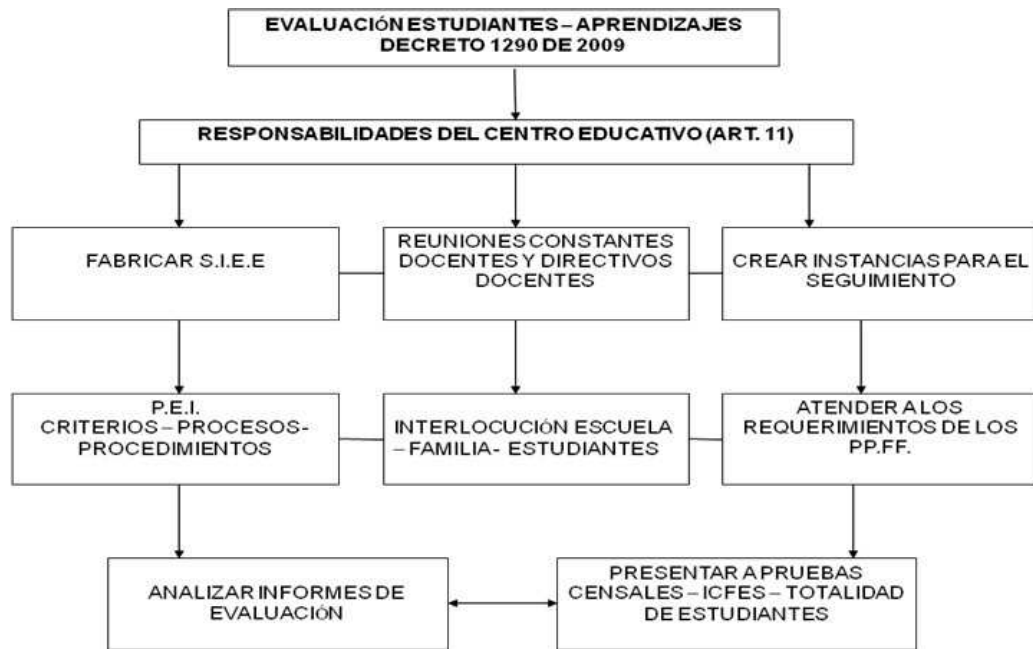
José Emilio Díaz Ballén

En segundo lugar, la década de los ochenta estuvo marcada por la Renovación curricular, y la autonomía escolar estuvo acompañada de la promoción automática, con el Decreto 1469 de 1987, que legitima nuevamente, desde la misma perspectiva técnica, un currículo único nacional; que legisla sobre la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Díaz Ballén, 2008, p. 32), y que exige implementar esta práctica de promoción por decreto al finalizar el año escolar. Evaluación y currículo al servicio de las políticas educativas y vehículos de las reformas curriculares que se van introduciendo en la escuela al vaivén e intereses de los gobiernos de turno.

En tercer lugar, con la apertura económica y la implementación manifiesta de las políticas neoliberales se concibe la Nueva Constitución Política de Colombia de 1991, y a la luz de ser un Estado Social de Derecho se proclama la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860, que la reglamenta. En esta etapa la autonomía escolar se evidencia en la posibilidad de organizar las áreas para cada nivel, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades deportivas de acuerdo con el marco legal vigente (Art. 77) desde la perspectiva técnica del currículo, y en lo correspondiente a la evaluación se avizoran las pruebas nacionales estandarizadas direccionadas hacia las competencias (Art. 80). Es de anotar que en la llamada contrarreforma educativa, provocada por la Ley 715 de 2001, en su artículo quinto, se enfatiza en las competencias que tiene la nación, aparentemente novedosas, entre ellas, formular políticas y objetivos de desarrollo para el sector educativo, establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los diferentes niveles de educación y definir y establecer instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación –estándares y competencias–.

En cuarto lugar, con la puesta en marcha de los decretos 230 y 3055 de 2002 –con las conocidas implicaciones y resultados para los centros escolares, además de los debates que generó en el sistema educativo colombiano (Díaz Ballén, 2007)–. Es así como, por una parte, en relación con el currículo y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se continúa promoviendo una conceptualización de currículo técnico como planes de estudio, criterios, procesos y metodologías (Arts. 2 y 3), y, por otra, se redime de alguna manera la promoción automática, que había sido derogada con la Ley 115, al legitimar de un plumazo la promoción del 95% del total de los estudiantes que terminen el año escolar en el contexto de una evaluación cualitativa (Arts. 4 y 5). Ante la tensión que produjeron en el ámbito escolar y en las comunidades académicas los resultados de siete años de implementación del Decreto 230 y de su modificadorio Decreto 3055, nuevamente entra a la palestra el tema de la autonomía, y después de largas jornadas de reflexión pedagógica y de escuchar los diferentes estamentos sociales involucrados en la educación y formación de los niños, niñas y los/las jóvenes, son los directivos del MEN y sus técnicos-instrumentalistas, haciendo uso del poder de los *mass-media*, los que salen

a gritar que por el Decreto 1290 de 2009 se devuelve a las instituciones educativas y docentes la autonomía escolar; afirman que de ahora en adelante estas tienen la posibilidad de construir sus propios sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes, con el fin de contribuir a la calidad educativa, tan anunciada por una de las banderas del gobierno, pero tan abandonada como golpeada por la racionalidad política y económica de las premisas neoliberales que favorecen los intereses capitalistas e imperialistas a espaldas de los ciudadanos y del Estado Social de Derecho.

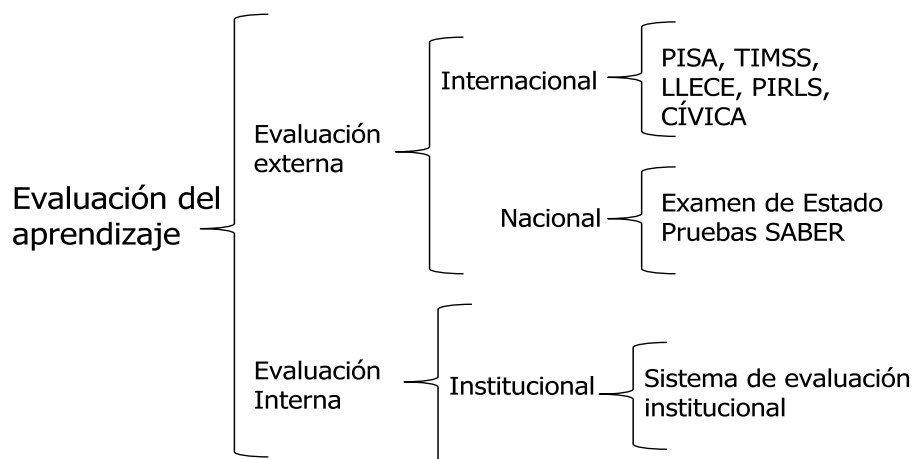


Adicionalmente, aparece alguno de los asesores del MEN afirmando que Colombia está entrando de lleno en la tendencia mundial de dejar en manos de los educadores y los centros educativos la autonomía, en razón de que son ellos quienes tienen la autoridad pedagógica y experiencia escolar, y por tanto son competentes para discernir y formular las políticas que orienten el currículo y la evaluación. ¡Esta tendencia aparentemente novedosa para quienes se toman en serio esta falacia

contradice los gobiernos autoritarios y totalitaristas, que estarían dictando las políticas y legislando para los sistemas educativos de acuerdo con una intencionalidad prescrita que para nuestra realidad se estaría superando, dando paso a un sistema más democrático y participativo en la escuela!

Nuevamente sobresale el pensamiento de que la autonomía solo está en el papel, porque la realidad evidencia que la primera tendencia es la que se enfatiza y subvierte la cascada de leyes, decretos y resoluciones que atropellan la individualidad y la posibilidad de crecer integralmente. Frente a todo este peso del centralismo autoritario y de la racionalidad instrumental ¿pueden los maestros y los educandos ser autónomos, críticos y participativos?, ¿cómo promover una educación y una evaluación que genere la participación, la equidad, y la autonomía de los maestros?, ¿de qué manera generar una escuela y una evaluación con sentido social?

En consecuencia, es imposible hablar de autonomía en la escuela; es necesario comprenderla en tensión en cuanto está pendiente de los resultados de las pruebas internas y externas a que se somete. Es una autonomía que se despliega como heteronomía en los centros escolares, pero que continúa vigilada por el ojo del “Estado Evaluador” a través de las evaluaciones estandarizadas en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Este enfoque que pretende evaluar la escuela, los docentes y el currículo a partir de los resultados de los estudiantes en dichas pruebas seguirá siendo un despropósito y termina siendo un dispositivo de poder y de inequidad en cualquiera de los casos.



Por tanto, si en la escuela la autonomía se torna en control externo y pendiente del desempeño de sus estudiantes en las pruebas legitimadas por el Estado, otro tanto se podría afirmar del currículo único que se formula desde las competencias y los estándares curriculares. La escuela se regula a partir de un currículo estandarizado y homogeneizado que responde a los principios del neoliberalismo, el cual pretende responder más a la formación de un capital humano que surta de mano de obra calificada y tecnificada, a bajo costo, a las multinacionales que poco a poco terminan por extender sus tentáculos de poder económico bajo la mirada pasiva y complaciente de los gobernantes. En este sentido no es gratuito que en una de las ponencias que presentaron líderes empresariales en el Foro de la Pertinencia Educativa, convocado por el MEN en el año 2009, titulado *De la innovación y la competitividad*, se piense en recomponer la escuela en los siguientes términos: “las escuelas o instituciones, como un instrumento de socialización con función multiplicadora y sociocrítica, estrechamente relacionado con su entorno, deben dar origen a generaciones comprometidas y productivas, capaces de influenciar en el desarrollo o inventar su propio futuro...”. Y en otra de las ponencias se teorizó en torno al currículo y la posmodernidad en los siguientes términos: “... inclusive la crítica a nivel global de la industria frente a la academia se da en el sentido de que la renovación de currículos es muy lenta frente a la velocidad de cambio, que la misma industria demanda” (MEN, 2009, Foro Arturo Tejada).

Se evidencian dos perspectivas encontradas en torno a la autonomía; por una parte, la lógica del mercado, que demanda un currículo que gira en torno a lo empresarial en términos de productividad y competitividad, y, por otra, la lógica pedagógica, que mira más allá de los requerimientos de la industria y que anhela el establecimiento de un currículo en perspectiva crítica y emancipatoria que supere la mirada técnica, instrumentalista y pensada desde la lógica del mercado, abandonando los principios y fines promulgados en el artículo cinco de la Ley General de Educación y por la cual luchan y mantienen la resistencia el magisterio y los estamentos académicos comprometidos con las personas y no solo con los proyectos políticos y económicos de la globalización neoliberal.

A esta lógica política y económica no escapan los profesores, quienes están pendientes de los resultados de sus estudiantes en las diferentes pruebas (SABER, COMPRENDER, ICFES, ECAES, a nivel nacional, y PISA y PIRLS, entre otras, a nivel internacional); resultados que evidencian el desempeño de los docentes y de las mismas instituciones educativas y llevan a la competitividad entre estas, en aras de mostrar mejores y eficientes resultados, sin importar los contextos y componentes simbólicos que se mueven en la educación. A propósito, resultan compatibles con las siguientes afirmaciones sobre el papel del docente en el marco de la Pertinencia: “Al profesor, destacando su

José Emilio Díaz Ballén

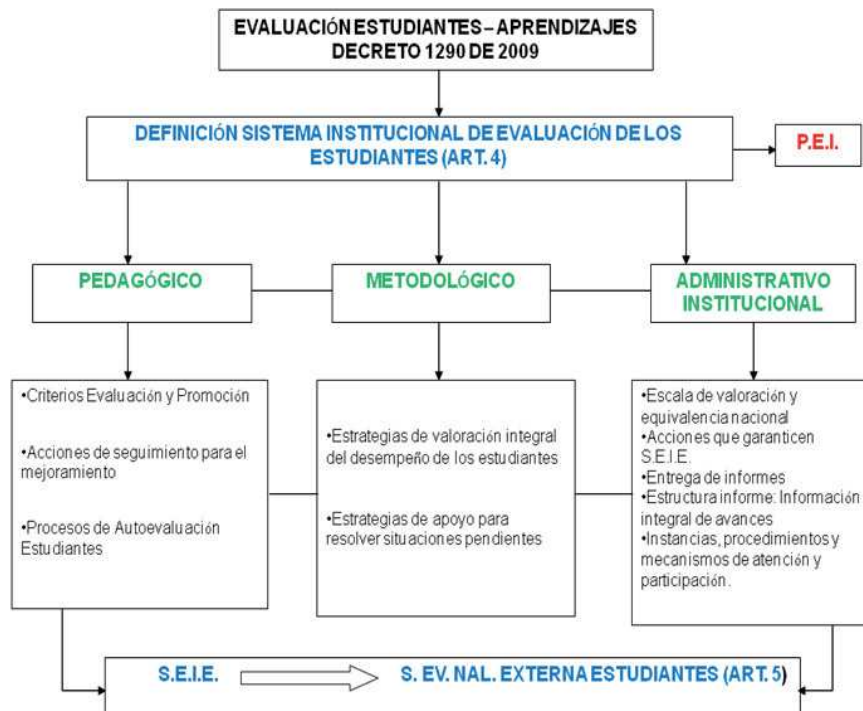
papel activo en el desarrollo del currículum, su capacidad de constitución de cultura, de interacción con los alumnos y con la industria para la generación y aplicación de conocimiento, de preparación para la producción y para la comercialización...” (MEN, 2009). Esta racionalidad político-económica en que se sumerge al currículum y a la evaluación termina por arrastrar a los docentes hasta convertirlos en meros operarios de un currículum único y estandarizado y direccionado hacia la lógica del mercado, dejando de lado su función de constructor de proyectos de vida y despojando de un solo tirón el rol protagónico en la educación y formación de sus estudiantes. En estos propósitos se podría estar resumiendo la pertinencia de la educación para las siguientes décadas, o sea, el currículum, la evaluación, los docentes y los centros escolares como estrategias y herramientas que vehiculan y transmiten las reformas políticas y económicas necesarias para instaurar en la escuela el reinado del poder económico y político desde la teoría técnica e instrumental de estos.

5. CONSTRUYENDO COLECTIVAMENTE PRÁCTICAS POLÍTICAS Y PEDAGÓGICAS EN PERSPECTIVA DE LA ÉTICA DE LA CORRESPONSABILIDAD

La posibilidad de fabricar, recrear y reconstruir un Sistema Institucional de Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el marco del Decreto 1290 de 2009 (Art. 4) es un margen de acción que se podría aprovechar en la medida en que los sujetos que interactúan en las diversas instituciones escolares estén comprometidos como colectivos y apropiados de su papel político y dinamizador en corresponsabilidad con los otros agentes no menos importantes en la educación y formación de los discentes.

Desde una ética de la corresponsabilidad, y amparados en el Proyecto Educativo Institucional, a manera de sugerencias críticas y formativas se podrían realizar algunas tareas con el fin de reconstruir colectivamente un sistema flexible, democrático, pedagógico y diseñado a partir de los fines de la educación escritos en la Ley General de Educación y en coherencia con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. El propósito que se necesita desarrollar es el fortalecimiento del sistema institucional de evaluación y promoción de los estudiantes de acuerdo con el contexto y con criterios pedagógicos que fortalezcan un currículum crítico y emancipador de las realidades que esclavizan los sujetos a las lógicas del mercado y la mundialización de las políticas neoliberales; estas tareas podrían ser:

- Una revisión y una nueva apropiación de los principios y fundamentos del PEI, con el fin de avalar y dar legitimidad al sistema de evaluación en orden a mejorar el desempeño escolar de



los estudiantes, a promover el desarrollo profesional de los docentes y que se evidencie en transformaciones cualitativas de la institución escolar en mención.

- Abrir espacios de debate pedagógico en el colectivo de docentes y demás estamentos de la comunidad académica en torno a la comprensión y práctica de un currículo que provea a los estudiantes de herramientas adecuadas y eficientes, que trascienda el enfoque por competencias mínimas y que fortalezca un aprendizaje significativo y una evaluación democrática, dialógica, integral y formativa.
- Reconstruir las categorías *calidad educativa* y *evaluación* como pilares fundamentales sobre los cuales se posibilite el sistema de evaluación de los aprendizajes a la luz de criterios pedagógicos,

José Emilio Díaz Ballén

metodológicos y didácticos, con el propósito de educar y formar sujetos autónomos, críticos y con las competencias necesarias para el mundo de la vida (Barnett, 2001).

- Recoger las experiencias significativas a nivel institucional de las áreas o de los mismos docentes en su disciplina, en relación con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos; ello podría contribuir a la creación de un sistema contextualizado y pertinente en razón de la búsqueda de la calidad educativa que se espera construir y retroalimentar constantemente.
- Apropiar y resignificar de manera crítica y formativa los tecnicismos semánticos con los cuales se está permeando la pedagogía; esto es, el currículo desde un enfoque que mira las competencias y una evaluación centrada en los desempeños de los estudiantes con el fin de diseñar e implementar desde los principios y fundamentos del proyecto educativo una evaluación que contribuya a afianzar el aprendizaje, el trabajo cooperativo y el interés por la investigación como habilidades esenciales de los sujetos críticos y autónomos, y no solamente responda a los requerimientos caprichosos de las políticas educativas vehiculadas en el marco legal que las legitima en la escuela.
- A partir de un trabajo colaborativo y sustentado en una reflexión pedagógica constante, diseñar las estrategias de valoración integral del desempeño del estudiante, así como las acciones de seguimiento para el mejoramiento del estudiante en los casos en que se perciban dificultades en el proceso de aprendizaje. En este mismo sentido, el sistema debe considerar las estrategias pedagógicas para los estudiantes que muestren avances significativos más allá de lo planeado y ejecutado; dichas estrategias están encaminadas a posibilitar la promoción anticipada de estos estudiantes.
- Apropiarse de la teoría crítica del currículo desde la perspectiva crítica y emancipatoria, respaldada por un enfoque de evaluación crítica y formativa acorde con los contextos y que tenga en cuenta las necesidades más sentidas de los sujetos. Y por obvias razones, es de apreciar en el proceso de enseñanza y aprendizaje la autoevaluación de los estudiantes como un momento privilegiado de autorreflexión sobre el aprendizaje, acompañado de la coevaluación y de la heteroevaluación que hacen los docentes con sus estudiantes.
- Posibilitar y abrir espacios para la investigación en las instituciones educativas, con el propósito pedagógico de mantener el debate, la reflexión y una aptitud creativa de los docentes y estudiantes. Investigación que esté permanentemente retroalimentando el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y fortaleciendo el proceso de enseñanza mediante la

creación de grupos de investigadores interdisciplinarios acompañados de los alumnos mediante la implementación de una metodología de investigación-acción que enriquezca el currículo y la evaluación como estrategias pedagógicas que permitan un desarrollo profesional de los docentes, la formación de competencias integrales y la proyección social de los proyectos de vida de los/as estudiantes desde su infancia hasta su inserción en el mundo profesional.

Finalmente, es necesario continuar repensando la escuela y buscar desde el compromiso solidario y cooperativo acciones que la transformen cualitativamente, acciones políticas y pedagógicas que contribuyan al desarrollo profesional de los docentes y estrategias que provean a los estudiantes de un proyecto de vida fundado en la autonomía, la justicia y la equidad, en orden a la calidad de vida de todos/as; y en esta medida extender los lazos de la corresponsabilidad de la formación y de la educación con las familias de quienes ocupan nuestra atención y esfuerzos cotidianos. En palabras de Pablo Freire, “el hombre es hombre y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia transformación”.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, Inés (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. *Revista Interamericana de Desarrollo*, n.º 116. III. Buenos Aires: OEA
- Álvarez, Juan M. (1995). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez, Juan M. (2001). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, Juan M. (2003). *La evaluación educativa en una perspectiva crítica. Dilemas prácticos*. En: Encuentro Internacional sobre políticas, investigaciones en evaluación educativa: consecuencias para la educación. Bogotá: UPN.
- Apple, Michael (2001). Standards, Markets, and Creating School Failure [Los estándares, los mercados y la creación del fracaso escolar]. *Revista Rethinking School* 15, 3, primavera 2001.
- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de las competencias. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Cerda, Hugo (2000). *La Evaluación como experiencia total*. Bogotá: Magisterio.
- Colombia. Dirección Nacional de Planeación (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. Bogotá: DNP.
- Colombia. Dirección Nacional de Planeación (2008). *Política Nacional de competitividad y productividad*. Bogotá: CONPES.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2006). *Plan Decenal de Educación, 2006-2015*. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2009). *Foro de la Pertinencia. Exposición del sector textil, diseño y moda, y la relación con el sector educativo desde Educación Básica, Media y Superior*. Bogotá: MEN.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115. Bogotá: Leyer.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2004). Ley 715. En: *Legislación Educativa Col. 1991-2003*. Bogotá: Canapro.
- Colombia. Secretaría de Educación Distrital (2007). *Plan Sectorial de Educación 2008-2012*. Bogotá: SEDB.

- Dávila, Jorge (1994). Crítica parcial a la “Calidad Total”. *Revista Faces*, año 4, N.º 10. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Díaz Ballén, José E. (2007). Las graves consecuencias del Decreto 230 de 2002 para la educación básica y media. *Revista Educación y Cultura* N.º 75. Bogotá: FECODE.
- Díaz Ballén, José E. (2008). La evaluación en su laberinto: Una reflexión crítica y propositiva de la evaluación del desempeño escolar. *Revista Educación y Cultura*, N.º 80. Bogotá: Fecode.
- Díaz Barriga, Ángel (2001). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En: *Evaluación Académica*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM y Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Pablo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Rure.
- Estrada Álvarez, Jairo (2003). *La contra “revolución educativa”*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Gómez, Ricardo L. (2004). Calidad educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XVI, N.º 38. Medellín-Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Habermas, Jürgen (1972). *Teoría de los intereses constitutivos del saber*. Madrid: Morata.
- House, Ernest (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Niño Zafra, Libia S. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. *Revista Opciones Pedagógicas* N.º 25. Bogotá: Universidad Distrital.
- Niño Zafra, Libia S. (2005). La evaluación docente en las políticas evaluativas y la administración institucional. *Revista Opciones Pedagógicas* N.º 31. Bogotá: Universidad Distrital.
- Niño Zafra, Libia S. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas* N.º 32-33. Bogotá: Universidad Distrital.
- Niño Zafra, Libia S. (2007). ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Revista Opciones Pedagógicas*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Pérez G. Ángel (2004), Conferencia: *La construcción del sujeto en la era global*. Encuentro Internacional de Evaluación Educativa, políticas, investigaciones y experiencias: consecuencias para la educación. Bogotá: UPN.
- Rodríguez, Rita Astrid (2002). *Educación y estándares. Marco teórico y propuestas para una aplicación efectiva*. Bogotá: Magisterio
- Santos Guerra, Miguel A. (1999). Las trampas de la calidad. *Revista Acción Pedagógica*, Vol. 8, N.º 02. España: Universidad de Málaga.