



Guillermo Torres Zambrano

Magíster en Evaluación
Educativa

Profesor Invitado de la Maestría
en Educación de la Uptc
guillermotorreszambrano@
gmail.com

Artículo de Reflexión

Recibido: 04 de septiembre de 2011
Aceptado: 21 de octubre de 2011

EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN: NECESIDAD DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES CON VISIÓN PEDAGÓGICA

Resumen

La evaluación educativa, con mucha frecuencia, se ha caracterizado por obedecer más a un hacer aislado e instrumental que a una posibilidad de desarrollo pedagógico, de allí que no se fundamente en políticas y conceptos explícitos. Para buscar caminos alternativos a esta situación, se parte de una revisión de algunas prácticas evaluativas y se formulan interrogantes orientados a ubicar cuál es el papel de la evaluación en el contexto educativo en relación con algunos fines de la educación. Posteriormente se explora cuál es el papel de las políticas educativas, para afirmar la necesidad de contar con políticas evaluativas que abran espacio para que con fundamento se lleven a cabo desarrollos de valoración que realmente contribuyan al mejoramiento educativo. La discusión concluye con algunas pautas para formular políticas de evaluación y hacerlas operativas.

Palabras clave: Política Evaluativa, Evaluación de la Educación, Evaluación pedagógica, pertinencia de la educación, Política educacional.

EVALUATION IN EDUCATION: THE NEED OF INSTITUTIONAL POLICIES WITH PEDAGOGICAL VISION

Summary

Educational evaluation has frequently been characterized for being more about isolated and instrumental acts, than about the possibility of pedagogical development; hence it is not supported in policies and explicit concepts. In order to look for alternative paths to this situation, this paper begins with a revision of evaluation practices and draws up questions aimed at discovering what is the role of evaluation in the educational context, and in relation to the aims of education. Later, it explores the role of educational policies, in order to assert the necessity of having grounded evaluation policies that provide opportunities that can achieve developments in evaluation, while contributing in a significant way to educational improvement. The discussion concludes with a set of guidelines for formulating evaluation policies and making those policies operational.

Key words: Evaluation Policies, Educational Evaluation, Pedagogical Evaluation, Relevance of Education, Educational Policies.

ÉVALUATION EN ÉDUCATION: BESOIN DE POLITIQUES INSTITUTIONNELLES AVEC UNE VISION PÉDAGOGIQUE

Résumé

L'évaluation éducative, s'est souvent caractérisée par obéir plus à un savoir-faire isolé et instrumental, qu'à une possibilité de développement pédagogique ; donc, elle ne se fonde pas sur des politiques et des concepts explicites. Pour chercher des chemins alternatifs à cette situation, on part d'une révision de quelques pratiques évaluatives et on formule des questions orientées à déterminer le rôle de l'évaluation dans le contexte éducatif, par rapport à quelques buts de l'éducation. Postérieurement, on explore le rôle des politiques éducatives, pour affirmer le besoin de compter sur des politiques éducatives qui ouvrent un espace, pour que, ayant un fondement, on effectue des mises en valeur qui contribuent vraiment à l'amélioration éducative. La discussion conclut avec quelques modèles pour formuler des politiques d'évaluation et pour qu'elles soient opérationnelles.

Mots clés: Politique évaluative, Évaluation de l'éducation, Évaluation pédagogique, Pertinence de l'éducation, Politique éducationnelle.

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
NECESSIDADE DE POLÍTICAS INSTITUCIONAIS COM VISSÃO
PEDAGÓGICA

Resumo

A avaliação educativa por muito tempo tem-se caracterizado em obedecer mais a um fazer isolado e instrumental do que a uma possibilidade de desenvolvimento pedagógico, e conseqüência disso não se fundamenta em políticas e conceitos explícitos. Na procura de caminhos alternativos à situação, parte-se de uma revisão de algumas práticas avaliativas e formulam-se questões orientadas a salientar qual é o papel da avaliação no contexto educacional em relação com alguns fins da educação. A seguir explora-se qual é o papel das políticas educacionais para afirmar a necessidade de contar com políticas avaliativas que abram espaço para que, com fundamento se façam desenvolvimentos de valoração que contribuam eficazmente no melhoramento educativo. A discussão conclui com algumas pautas para formular políticas de avaliação e fazer-las funcionais.

Palavras chave: Política avaliativa, Avaliação da educação, Avaliação pedagógica, Pertinência da educação, Política educacional

Introducción

La evaluación en educación ocurre, pero, posiblemente, más de lo que debiera. De alguna manera, hoy se puede hablar de una enfermedad: la “evaluatitis”, para aludir a un cierto exceso de acciones evaluativas. Todo tiene que ser evaluado. Tomando palabras prestadas del contexto de la administración se afirma que: “lo que no se mide (o evalúa) no se puede mejorar”; por eso hay que evaluar (controlar) todo lo que sea posible. Esta situación conduce, por una parte, posiblemente, a realizar evaluaciones sobre situaciones que no la requieren, y, por otra parte, a generar información evaluativa sobre asuntos que no son relevantes en un determinado contexto educativo, o a producir cantidades ingentes de información que no van a ser empleadas de manera adecuada. En último término, esta ocurrencia de lo evaluativo puede conducir a su desgaste, a perder la importancia que eventualmente tenga como factor de cambio y desarrollo educativo.

A pesar de lo dicho, es muy posible que la mayoría de las personas relacionadas con el sector educativo vean necesaria la ocurrencia de la evaluación. Por supuesto que negar su existencia, su desarrollo, sería desconocer uno de los elementos esenciales de la dinámica educativa. Por lo tanto, la evaluación ocurre; pero ¿cuál es la calidad o, en otras palabras, cuál es la pertinencia de esa ocurrencia?

Algunos Hechos

¿Por qué evaluamos tanto? Posibles razones:

- Porque las normas lo imponen: los reglamentos, los proyectos educativos, las leyes así lo estipulan. Deben evaluarse determinados aspectos, en ciertos tiempos, de algunas maneras a veces preestablecidas.
- Porque la autoridad así lo requiere: quien detenta el poder lo decide porque considera que es benéfico para unos ciertos intereses.
- Porque un contrato o un plan así lo ha establecido: el protocolo de una agencia contratante exige que todo proyecto debe ser evaluado.
- Porque se considera que la acción evaluativa puede contribuir de alguna manera en el mejoramiento de una acción educativa sin saber, muchas veces, en qué.
- Porque algún actor educativo encuentra en la evaluación una posibilidad para establecer la calidad de desarrollo de un programa.
- Porque sí.

En medio de este panorama que, dependiendo del observador, puede considerarse como positivo o negativo, como benéfico o perjudicial, van ocurriendo las diversas acciones evaluativas, que de una u otra manera afectan el desarrollo de la educación.

¿Es necesario evaluar?

Con seguridad, para muchos la pregunta no tiene sentido. Posiblemente, para la mayoría la evaluación debe hacerse; algunos afirmarán que lo evaluativo es un requisito vital no solo para la educación en sí misma, sino también para todos los ámbitos de la vida de las personas y las comunidades; dirán que en realidad sería bastante difícil concebir una acción humana sin que de alguna manera lo evaluativo esté vinculado a ella. Continuamente y en muy diversas esferas de nuestro accionar, las personas evaluamos; lo hacemos desde emitir juicios sobre, por ejemplo, nuestra presentación personal, hasta aspectos relacionados con desarrollos vitales como el tener hijos o el decidir sobre una delicada intervención quirúrgica, pasando por asuntos relacionados con la preferencia por un equipo deportivo o la estimación del desempeño de un estudiante. Y esta evaluación se puede hacer y expresar de manera más o menos consciente, y puede tener mayores o menores efectos, o eventualmente ninguno, en los objetos sobre los cuales se ha hecho el juicio.

En cualquier caso, puede afirmarse que la evaluación es una categoría de desarrollo vital, es decir, necesaria para la actuación humana, y que se expresa de muy diversas maneras. En tal sentido la respuesta sería: es necesario evaluar; sin embargo, ¿qué tanto?, ¿cuánto es necesario evaluar? La respuesta a esta nueva pregunta puede asumir muchos matices. El primero alude a la intencionalidad, al para qué de la evaluación: ¿realmente los actores involucrados en un determinado acto evaluativo tienen claridad sobre la justificación de la evaluación que se realizará? Un segundo matiz tiene que ver con el contexto en el cual se lleva a cabo el acto evaluativo: ¿de qué manera la evaluación que se hace tiene significado para ese contexto?, ¿se entenderá?, ¿tendrá utilidad? En tercer lugar puede plantearse un matiz más fundamental: ¿en qué se apoya una eventual evaluación?, ¿se cuenta con los elementos de diverso tipo (conceptuales, semánticos, culturales, etc.) que hagan que el juicio evaluativo responda a un determinado universo de sentido?

Responder a estos interrogantes y a muchos otros que se pueden formular conduciría, con seguridad, a poner en tela de juicio muchas de las acciones evaluativas que se llevan a cabo. En otras palabras, significaría que no

todas las evaluaciones que se realizan tienen una plena justificación, y que, por lo tanto, se debería realizar un número menor de evaluaciones que el que actualmente se efectúa.

¿Quién evalúa?

Por otra parte, también vale la pena preguntarse quién evalúa, y cuál es la capacidad de quienes evalúan para pronunciar juicios que sean pertinentes y válidos. Todos los actores sociales evaluamos, es parte de nuestra naturaleza, pero ¿será que la evaluación en educación requiere de algunas características específicas de parte de los agentes evaluadores?, ¿qué la diferencia de la evaluación en otros contextos?

¿Todo objeto es evaluable?

Ya desde los años ochenta, Wholey planteó el concepto de “evaluabilidad” (evaluability assessment) para referirse a “una estimación que se lleva a cabo antes del comienzo de una evaluación para establecer si un programa o política puede ser evaluado y cuáles pueden ser las barreras para una valoración efectiva y útil” (1987, p. 78). Una aplicación de este concepto conduce a preguntar: ¿en el medio educativo, qué objetos (en el sentido epistemológico del término) pueden ser evaluados?, ¿qué tipo de programas?, ¿cuáles personas?, ¿en qué momentos?, ¿bajo qué condiciones?

La insistencia, ya mencionada, de hacer muchas evaluaciones evade este tipo de preguntas; simplemente interesa hacer las evaluaciones, sin ponderar las características de los objetos, las circunstancias de la realización y las consecuencias que de estos actos se deriven. Por ejemplo: ¿el desempeño de un determinado estudiante puede ser evaluado en un cierto momento de acuerdo con lo estipulado en un reglamento?, ¿es válido evaluar a todos los estudiantes en los mismos momentos?, ¿qué pasa en estos casos con el respeto hacia los denominados “estilos de aprendizaje”? En este tipo de situaciones se puede estar generando, por ejemplo, la posibilidad de que un determinado dato evaluativo no sea válido.

Evaluación “hecha” vs. evaluación reflexiva

Entonces, en muchos casos, la evaluación se hace; ocurre. Pero, realmente, ¿cuál es su significado, su utilidad, su efecto en los objetos evaluados y en su contexto? Generalmente, esto no se valora; sobre esto no hay

discusión. El simple hecho de hacer la evaluación basta; formalmente se ha cumplido; se procesan datos, se elaboran informes, se comunica o no a los interesados, en caso positivo, estos entienden o no el significado de lo comunicado, y hasta ahí llega la evaluación; se ha hecho. Puede que de alguna manera incida en algo, pero este no es su propósito; lo que interesa es que se hizo. Tal situación puede denominarse la “instrumentalización” de la evaluación; es la prevalencia del medio sobre el fin.

Ante tal panorama se requiere plantear la necesidad de una evaluación reflexiva y reflexionada; es decir, que supere el activismo instrumental, para ubicarse en el terreno de la indagación pedagógica fundamentada; implica superar el “eficientismo de afán”, que tanto mal ha hecho a una educación de calidad; significa fijar un norte para la evaluación que, en el contexto de esta reflexión, está expresado por políticas.

¿Qué se busca en la educación?

Para contextualizar el desarrollo de los planteamientos hechos sobre evaluación, y darle referente a la posterior discusión sobre el papel de las políticas evaluativas, a continuación se proponen algunas características, muy someras, sobre las finalidades de la educación, las cuales se constituyen en un horizonte para llevar a cabo procesos de formación. Se hará referencia, especialmente, a las instituciones y a los agentes educativos, quienes, en último término, acatan, discuten o proponen políticas para el desarrollo de las acciones evaluativas.

En términos generales, puede decirse que las instituciones, en el desarrollo de procesos de formación, buscan:

La formación de sujetos ciudadanos

La institución educativa debe preocuparse, en primera instancia, y en cumplimiento de una misión social, por la formación de los sujetos (actores) educativos primarios (estudiantes, docentes, directivos, personal de apoyo), en cuanto miembros de una sociedad: *ciudadanos*. Esto significa que la institución debe atender aquellos requerimientos que las personas vinculadas tienen en relación con un grupo social específico. Las personas en el contexto educativo, sin importar su edad ni el tipo de vinculación, son, ante todo, ciudadanos, y como tales deben encontrar en la educación en la cual participan posibilidades para ejercer esa ciudadanía (no la formal, sino la real), tanto en el sentido de aportar a la sociedad, como de recibir de ella. Por ejemplo: ¿en qué medida la institución educativa

genera espacios de participación que permitan a los ciudadanos llevar a la práctica los principios constitucionales?, ¿cuál es la pertinencia entre la acción educativa y los ideales de la sociedad?, ¿están los diferentes ámbitos y estamentos de la institución cooperando en la formación de ciudadanos felices, honestos, responsables, solidarios?, ¿hay coherencia en las acciones generadas en esos ámbitos?

En la medida en que las sociedades se hacen más complejas, se incrementa la diversidad de los papeles sociales de los actores; quien hoy, por ejemplo, se prepara para desempeñarse como economista, mañana puede asumir un rol muy distinto; por lo tanto, la institución, en el desempeño de su competencia formadora, debe trabajar con la persona aquellos aspectos que le permitirán vivir en una sociedad en constante cambio. En otras palabras, el desarrollo de la acción educativa debe contribuir a fortalecer en sus actores todo el equipamiento para realizar con excelencia el ejercicio ciudadano. Un caso concreto puede hacer referencia a esta situación: ¿qué hacen las instituciones educativas, en términos de formación ciudadana, con aquellos individuos que, por una u otra razón, se ven obligados a abandonar los estudios iniciados?, ¿han contribuido a prepararlos para eso que comúnmente se denomina “defenderse en la vida” y aportar a la sociedad?, ¿busca la institución responder a las expectativas y realidades de esas personas que juegan papeles cambiantes en la sociedad?, ¿hay acuerdos claros en las instituciones en cuanto al tipo de tareas básicas por desarrollar para dar respuesta a esos papeles cambiantes?

La formación en saberes y prácticas vitales

También compete a la institución la formación de esos ciudadanos en unos *saberes específicos*; por ejemplo: una de las notas distintivas de las instituciones de educación superior consiste en ‘facultar’ a las personas para un desempeño cualificado en determinadas áreas del saber, y en el caso de la educación básica y media, dotar a los estudiantes de aquellos elementos que les permitirán desempeñarse socialmente. ¿De qué manera se está llevando a cabo esta labor?, ¿cómo se entiende, desde cuál enfoque se está orientando la formación en esos saberes y en esos elementos?

La sociedad del conocimiento y la información requiere un nuevo planteamiento frente a los saberes, lo cual exige, necesariamente, un replanteamiento de los currículum, los planes de estudio, el sentido del trabajo docente, las estrategias didácticas y todos los sistemas de apoyo académico y administrativo; más aún, implica que todo el trabajo educativo se plantee con sentido de academia y en función de la academia. Y al respecto se pueden formular algunas preguntas: ¿en qué medida los saberes que circulan en la universidad o en el colegio

están respondiendo a los avances del conocimiento en las respectivas disciplinas?, ¿cuál es su actualidad?, ¿qué se pretende ‘enseñar’ al estudiante?, ¿en qué medida la institución opera como conjunto, con unidad, para lograr los ideales propuestos en la formación en torno a competencias y saberes específicos?, ¿se han formulado políticas de desarrollo institucional que favorezcan un adecuado clima para el trabajo y perfeccionamiento de objetos de formación propios del trabajo de la entidad educativa?

La consolidación institucional

Para lograr su cometido, las entidades de educación deben buscar su *consolidación como institución*, entendido este concepto en el sentido de contar con una infraestructura de organización, servicios y recursos de la más alta calidad y en función del desarrollo educativo. Muchas veces, de manera restringida o amplia, temporal o permanente, las instituciones pierden su norte académico para centrar la atención en la consolidación de las estructuras denominadas administrativas. Este campo llega a condicionar las propuestas de formación. Pareciera que no existen propuestas de *gestión académica*, es decir, un estilo de administración para dinamizar procesos de formación de comunidad. Al respecto se pueden formular algunas preguntas: ¿cuáles son el sentido y la dinámica de la organización interna de la institución de tal manera que se apoye el trabajo con el conocimiento?, ¿cuál es la comunicación en la institución, de tal manera que se facilite la relación y el desarrollo entre los procesos académicos y administrativos?, ¿existe una administración académica?, ¿buscan las instituciones un esquema de organización que aproveche las potencialidades del entorno para apoyar la construcción de los proyectos de formación?

Sobre lo planteado se requiere establecer una precisión necesaria: la institución educativa no se debe a sí misma, se debe a la sociedad; es un ente social con una labor muy concreta en el campo de la formación y el conocimiento, y, como tal, debe construirse. Y la evaluación juega un papel muy importante en esta construcción.

Se ha hecho referencia a tres campos de acción; podrían ser más o podrían ser otros. Lo que interesa es contar con un referente (así sea general) para analizar las posibles relaciones entre el desarrollo de procesos de formación en las instituciones y la evaluación. ¿Tiene la evaluación algún papel por jugar en pos de mejorar la calidad en cada uno de los ámbitos descritos y en el conjunto?

Sin embargo, además de los tres campos mencionados hay otra característica –sería posible denominarla “supracaracterística”–, que es

absolutamente propia de estas instituciones: son el lugar privilegiado, aunque no exclusivo, de lo pedagógico, de sus concepciones y sus prácticas. Más allá de su administración, de los saberes específicos que se trabajen o de los intereses para formar ciudadanos (asuntos que incluso pueden ser compartidos con otro tipo de instituciones sociales), la institución educativa debe orientar y hacer todo esto desde una óptica pedagógica. El ser institución educativa significa ser institución pedagógica.

Para efectos de este análisis, y siguiendo a Lucio: “Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el ‘saber educar’ implícito se convierte en un ‘saber sobre la educación’ (sobre sus ‘cómos’, sus ‘porqués’, sus ‘hacia dónde’). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia –o mejor, del saber pedagógico como saber científico– significa adicionalmente la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo” (1989, p. 35). En tal sentido, cuando la institución educativa reflexiona de manera sistemática y profunda sobre sus sentidos, superando la mera visión del hacer, está generando reflexión pedagógica. Si temas como la formación de ciudadanos, la formación en saberes y prácticas vitales y la necesidad de consolidación institucional, entre otros, se convierten en objetos de reflexión, se está desarrollando pedagogía. Y lo mismo sucede cuando se reflexiona sobre la evaluación. Es más: cuando la reflexión sobre asuntos como los mencionados está acompañada de la mirada evaluativa, también se está haciendo pedagogía. En otras palabras, la reflexión sobre la construcción de experiencias de formación es reflexión pedagógica. Entonces, desde esta perspectiva se entenderá el papel que puedan cumplir la evaluación y las políticas que la orientan: se debe tratar de políticas evaluativas con sentido pedagógico.

Estado actual de las políticas

Las políticas se entienden como aquellas pautas u orientaciones, manifestaciones de voluntad de determinados sectores sociales, que, en un determinado campo, establecen, con visión de largo plazo, cursos deseables de desarrollo de pensamiento y acción, buscando responder, especialmente, a intereses sociales. Una política supone pensar y actuar en un determinado sentido. Cuando esa manifestación se hace desde entes socialmente reconocidos como representantes amplios y democráticos de grupos sociales, se habla de políticas públicas; sin embargo, reconociendo esta distinción, para el caso que nos ocupa se trabajará sobre el concepto de políticas en términos generales.

En tal sentido, las políticas pueden plantearse en diferentes ámbitos: el del Estado (en sus diferentes espacios de acción; por ejemplo, el país, las regiones o los gobiernos locales), el de las agremiaciones (por ejemplo, Fecode), el de las comunidades académica (por ejemplo, la sociedad de matemáticas), el de instituciones particulares (por ejemplo, un colegio o una universidad), e incluso en niveles más específicos, como puede ser un curso de un semestre o un año en una universidad o en un colegio. Sería de esperar que en cualquiera de estos ámbitos los actores interesados expresaran direccionamientos u orientaciones, es decir, políticas sobre lo que debe ser el desarrollo de la evaluación, pues, supuestamente, es algo que les concierne como elemento de desarrollo educativo.

Entonces: ¿hay políticas evaluativas que afecten el sistema educativo? A manera de hipótesis se puede afirmar que en la mayoría de los ámbitos mencionados no las hay; posiblemente lo más cercano a unas políticas evaluativas son los diversos tipos de normas (desde leyes hasta reglamentos planteados con diversos sentidos, alcances y coberturas) que se pronuncian, básicamente, sobre el hacer evaluativo. Cabe aquí formular una breve reflexión sobre el sentido de las normas y la manera como pueden afectar el desarrollo educativo.

Se requiere reconocer, en primer lugar, que las normas son necesarias, pues representan acuerdos, desarrollan institucionalidad, permiten la vida en sociedad, son parte de un modo de ser democrático, son expresión de un Estado social de derecho; se necesitan; se deben acoger y cumplir. Y si no se está de acuerdo con ellas se debe trabajar por las vías constitucionales para cambiarlas; pero mientras estén vigentes deben ser acatadas y respetadas.

Las normas se convierten en un referente fundamental para vivir en sociedad. De hecho, en el quehacer educativo cotidiano se muestra un gran interés por tomarlas como norte para plantear y definir los diversos cursos de acción. Muchas de las reorientaciones que se han llevado a cabo en el sector educativo provienen de lo establecido en normas. Basta recordar, en los años recientes, la influencia que han tenido, por ejemplo, la Ley General de Educación (1994) o la Ley de Educación Superior (1992) y, en el caso específico de la evaluación, el Decreto 1860 de 1994, el Decreto 230 de 2002 o el Decreto 1290 de 2009. Se trata de normas que, sin lugar a dudas, han movilizad el sector educativo y han generado algún tipo de cambio. Y algo similar podría decirse de las normas contempladas en los reglamentos a nivel de colegios o universidades; se constituyen en el referente inmediato para llevar a cabo acciones educativas, dentro de las cuales se encuentran las evaluativas.

Sin desconocer, por supuesto, como ya se dijo, la legitimidad, la necesidad y la importancia de las normas, es oportuno reflexionar sobre cómo se asumen y cómo inciden en el desarrollo de la educación. Para el efecto resulta útil traer a colación las palabras de García Márquez en la proclama “Por un país al alcance de los niños”, que introduce el Informe “Colombia al filo de la oportunidad”:

En cada uno de nosotros cohabitan, de la manera más arbitraria, la justicia y la impunidad; somos fanáticos del legalismo, pero llevamos bien despierto en el alma un leguleyo de mano maestra para burlar las leyes sin violarlas, o para violarlas sin castigo (1995).

Con base en esta reflexión es posible afirmar que Colombia es un país formal; evidentemente, las normas son reconocidas, hay ánimo de cumplirlas, pero hay un estilo para cumplirlas. En este intento se acude a diversas interpretaciones, a variados estilos de implementación y cumplimiento, acciones que muchas veces conducen a alejarse, en mayor o menor medida, de lo planteado por la norma. Pero esto es lo que resulta y esto es lo que hace presencia real en el desarrollo educativo cotidiano, generando determinados efectos. Se pueden citar dos ejemplos a nivel de la educación básica y media que sin lugar a dudas pueden resultar polémicos:

- Partiendo de su redacción y de las opiniones de expertos que contribuyeron a estructurarlo, es factible afirmar que el Decreto 1290 de 2009 es una especie de “carta blanca” que anima a las instituciones y a los educadores de los colegios del país a pensar su “propia evaluación”, a estructurarla y desarrollarla de acuerdo con lo planteado por el PEI y por el denominado “Sistema institucional de evaluación de los estudiantes”. Tal invitación significaría que cada institución debería diseñar, de acuerdo con sus intereses y siguiendo las pautas educativas generales contenidas en las normas pertinentes, su “**identidad evaluativa**”. Dicho en otras palabras: si la intencionalidad educativa es tal, la evaluación debe ser tal. Se antepone las intencionalidades a formas ciegas de acción. Sin embargo, a juzgar por muchos casos concretos analizados en diferentes colegios del país, el cumplimiento de la norma no se orientó a generar una reflexión evaluativa (es decir, pedagógica) a partir de la identidad institucional; se transitó por un camino más fácil, más expedito: volver a la evaluación basada en una expresión numérica. Esta nada tiene de negativo, es muy válida; pero su adopción no fue fruto de la reflexión pedagógica en torno a los valores institucionales, y a partir de ellos la exploración sobre futuros desarrollos de calidad en los cuales la evaluación podría jugar un papel

muy importante; su adopción fue más bien un abrazo nostálgico a un pasado que muchos de los actores educativos actuales habían vivido, posiblemente en otras circunstancias y sin mayores entendimientos.

¿De qué sirvió la experiencia acumulada desde los años ochenta cuando hubo algunos cambios en la forma de expresar la evaluación?, ¿por qué el rechazo a una posibilidad de reflexión pedagógica que venía planteada por la ley que tanto se respeta?

- Otro caso puede ser el del Decreto 230 de 2002, sin duda, uno de los más comentados y, posiblemente, más rechazados. Y tal vez resulte impopular afirmar que era un decreto interesante por sus aproximaciones a la evaluación desde lo curricular; pero únicamente se le vio desde una óptica muy estrecha: la del muy mencionado 5% establecido como límite de reprobación; pareciera que el resto del decreto se evaporó.

En el caso de las universidades, en razón de la autonomía consagrada por la ley, el caso es diferente: no puede haber normas de aplicación general. Básicamente, en lo relacionado con la denominada evaluación del aprendizaje se trabaja con fundamento en los reglamentos estudiantiles. La evaluación es lo que dicen los reglamentos, su sentido se encuentra allí; no se va más allá. En una gran cantidad de veces lo dicho en el reglamento se emplea como ayuda para resolver problemas, situaciones difíciles como el fraude, la entrega extemporánea de trabajos o la obtención de promedios bajos que definen la continuidad de un estudiante en la institución.

Y en las universidades también se puede mirar el caso de los procesos evaluativos orientados al reconocimiento de los programas o a la acreditación de ellos o de la institución. A veces las instituciones se limitan a desarrollar acciones de valoración con el propósito de responder formalmente a las “guías” de evaluación promulgadas por el Ministerio de Educación Nacional o el Consejo Nacional de Acreditación. Si allí se pide “A” se cumple con “A”; si se requiere “Z” se cumple con “Z”. Sin temor a exagerar, se puede decir que en ocasiones el interés se encamina más hacia la respuesta formal que al desarrollo de procesos con sentido hacia el crecimiento o la autocrítica institucional o programática. Y si a esto se suma la “conducta evaluativa” de algunos de los pares que visitan las instituciones o los programas con exigencias que a veces no presentan una clara intencionalidad, el panorama del “hacer evaluativo” resulta un tanto más confuso: es necesario responder al par para que el programa sea valorado positivamente.

Cuando en un ámbito educativo determinado se cuenta con políticas evaluativas claras y fundamentadas en una reflexión pedagógica compartida por los diversos actores ubicados en ese ámbito, tiene mucho más sentido “enfrentar” el cumplimiento de lo establecido en las normas; estas entran a relacionarse, a dialogar, con un desarrollo autónomo de la institución. Las normas externas no se imponen ciegamente, y tampoco se aceptan ciegamente; se reconoce su validez, sus aportes, sus alcances y sus límites. En tal caso, las normas entran a formar parte de la realidad institucional y de la reflexión pedagógica; no se quedan en la simple palabra muerta o puramente instrumental.

¿Cómo se entiende la formulación de políticas de evaluación?

Como corolario de la referencia hecha a las normas sobre evaluación, la discusión conduce a explorar el significado, las posibilidades y las limitaciones de las políticas en evaluación. En un sentido general, las políticas en evaluación pueden entenderse como los planteamientos, ojalá, derivados de acuerdos basados en consultas amplias, que los actores educativos de un determinado ámbito formulan en relación con el papel que la evaluación (valoración) juega como factor de desarrollo educativo y pedagógico. La finalidad de esta formulación no puede ser distinta a la de dar relevancia a la evaluación, reconocerle sus posibilidades más allá del mero hacer (instrumentalismo), aportando a los actores educativos pautas y fundamentos de reflexión y acción que contribuyan, al amparo de determinadas intencionalidades educativas, a fortalecer los procesos de construcción de todos los sujetos educativos, de sus instituciones, de los procesos de formación y, en último término, de la sociedad. Quiere decir que con la formulación de políticas la evaluación se inscribe en el marco de referencia que dinamiza los desarrollos educativos, contribuye a darles sentido y aporta a los actores elementos que fundamentan su quehacer.

Las políticas, por su naturaleza, deben referirse a aspectos esenciales de los procesos de formación, y la evaluación es uno de ellos. Son muchos, casi que incontables, los actos formales de valoración que ocurren en un ámbito educativo. ¿De qué manera esos actos obedecen a una política clara para que como conjunto puedan potenciarse? Generalmente la evaluación que los docentes hacen de los estudiantes no tiene relación con la evaluación que los estudiantes hacen de los docentes, y estos eventos evaluativos poco tienen que ver con la evaluación de la gestión administrativa.

Los niveles de calidad que se puedan observar en una dependencia de apoyo administrativo afectan los niveles de calidad de la institución en su conjunto. Si la evaluación es una reflexión crítica y constructiva sobre la calidad de la educación, ¿de qué manera podremos potenciar esos múltiples actos de reflexión para que contribuyan a mejorar el conjunto?

Solamente si se tienen claras políticas de evaluación y si se han discutido los posibles sentidos de la tarea evaluativa, se podrá hacer una evaluación más eficiente y, por lo tanto, con un mayor efecto en los niveles de calidad deseados. En la medida en que se continúe con una evaluación no fundamentada y dispersa, vale decir, con una evaluación empírica, se estará desperdiciando una oportunidad para contar con un elemento que impulse la cualificación de la institución educativa como un todo y de sus diferentes ámbitos.

El fundamento de las políticas evaluativas

Unas políticas evaluativas, con intenciones de constituirse en reflexión pedagógica deben partir de:

- a) *Lo que es esencial en un proyecto educativo determinado.* Significa que primero debe estructurarse ese proyecto para de él derivar las políticas de evaluación; de esta manera, el desarrollo evaluativo estará al servicio de un proyecto de formación (sujetos ciudadanos, saberes, consolidación institucional, etc.) y no operará como “rueda suelta” o aislada. La evaluación será coherente con los intereses de formación, y se debe responder a preguntas como: ¿qué papel puede jugar la evaluación para incrementar los niveles de calidad de acuerdo con los intereses del proyecto educativo?, ¿cómo debe entenderse la evaluación a la luz del proyecto educativo?, ¿de qué manera la evaluación puede convertirse en un elemento dinamizador del proyecto educativo?
- b) *Una relación funcional con el contexto en el cual el proceso de formación ocurre.* La evaluación puede entenderse como una expresión cultural, en el sentido de estar, necesariamente, marcada por los valores (educativos y sociales, entre otros) que caracterizan el entorno en el cual tiene lugar. Esta visión de los valores permitirá, por una parte, plantear políticas relevantes para actores educativos concretos, pues tales políticas estarán dentro de su mundo de significación, y, por otra, un desarrollo crítico y constructivo tanto de esos valores como de los campos de formación relacionados con los actos evaluativos.

- c) *Una mirada de futuro en el sentido que deben tener permanencia en el tiempo.* Muchas de las normas que en la actualidad impulsan la evaluación parecieran planteadas en una “atemporalidad” que no tiene en cuenta las dinámicas educativas tanto generales como particulares. Se pueden formular varias preguntas: ¿cómo consideran las actuales normas los desarrollos presentes y futuros de la evaluación en relación con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación?, ¿cómo se irá consolidando la evaluación a medida que se inserte más integralmente en los procesos de formación? Una mirada de futuro podrá fortalecer la evaluación como elemento que jalona el desarrollo educativo.
- d) *Una clara idea de gestión de la evaluación.* La evaluación no “camina sola”, se requiere contar con propuestas concretas para su manejo; de lo contrario, puede perpetuarse un cierto abandono de la tarea evaluativa, representado en una rutina acrítica: la evaluación, simplemente, se hace. ¿Cómo?, ¿cuándo es necesario evaluar?, ¿para qué?, ¿de qué manera puede afectar los objetos evaluados?, cuando estas preguntas no se hacen la evaluación opera sin sentido, con una alta probabilidad de afectar negativamente o, por lo menos, de no afectar con sentido pedagógico los objetos tomados como referencia.

Los aspectos mencionados son importantes en cuanto señalan para las políticas de evaluación un horizonte de pertinencia; esta es una condición necesaria para que la evaluación contribuya a cualificar la acción educativa.

Posibles referentes para la formulación de políticas evaluativas

Se ha afirmado que la evaluación debe responder a los planteamientos de proyectos educativos, y estos proyectos se manifiestan de múltiples maneras, lo cual significa que la formulación de políticas de evaluación no puede considerarse como algo estandarizado: de ahí la importancia de resaltar el criterio de pertinencia. Con esta afirmación se quiere decir que las políticas deben ser formuladas respondiendo a características específicas; sin embargo, y con el propósito de lograr un adecuado nivel de concreción en cuanto a campos de formulación de políticas, a continuación se enuncian algunos elementos que eventualmente podrían ser tenidos en cuenta como referentes para tal formulación:

- a) *La evaluación frente a las intencionalidades educativas:* cuál papel juega frente a tales intencionalidades; por qué y para qué se hace la evaluación; los fundamentos de la evaluación (conceptuales y

prácticos) en determinados espacios educativos; el papel pedagógico de la evaluación.

- b) *La participación de los actores en la evaluación*: quiénes participan en la formulación de las políticas educativas; cuáles son los niveles de autonomía de los actores para decidir en el campo evaluativo; pautas para resolver conflictos, alrededor de lo evaluativo, entre diferentes actores; derechos y deberes de los actores.
- c) *La comunicación alrededor de la evaluación*: criterios para generar la información relacionada con la evaluación; pautas para la circulación de la información evaluativa; usos de la información proveniente de la evaluación.
- d) *El manejo de los tiempos evaluativos*: pautas para manejar los tiempos evaluativos de acuerdo con las particularidades de los procesos evaluación; determinación de los tiempos pertinentes para la evaluación.
- e) *Los modos de hacer evaluación*: pautas para generar amplitud en el desarrollo de medios para implementar la evaluación; estímulos a la generación de medios alternativos de evaluación; participación de los diferentes actores en la definición de medios para llevar a cabo la evaluación; prácticas de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación.
- f) *La formación de los actores sobre aspectos evaluativos*: principales asuntos sobre los cuales debe girar la formación; desarrollo de procesos de autoformación en evaluación; manejo de fuentes de información evaluativa; producción de textos o documentos sobre evaluación.
- g) *La metaevaluación*: estrategias para evaluar periódicamente las políticas formuladas; orientaciones para el fortalecimiento de los procesos evaluativos.

El trabajo en cuanto a formulación de políticas sobre asuntos como los mencionados permitirá establecer un marco pedagógico para llevar a cabo la evaluación, y los actores y las instituciones como tales tendrán referentes de orientación que superan las normas, sin desconocerlas.

Para hacer operativas las políticas de evaluación

Desde un punto de vista operativo, la formulación de políticas de evaluación debe tener en cuenta aspectos como los siguientes:

- a) *Las políticas deben ser formuladas y refrendadas por los más altos niveles de decisión de la institución educativa.* Solamente de esta manera será posible generar espacios de desarrollo y cambio con sentido institucional y con mirada de largo plazo. Los actores particulares de los diversos ámbitos que tengan que ver con la evaluación y se sientan comprometidos en un espacio de cambio, encontrarán en las políticas un respaldo a las acciones que emprendan. Así la evaluación se convierte en un elemento de reconocida importancia para la cualificación del proyecto educativo.
- b) *La formulación de las políticas sobre evaluación debe hacerse a partir de una consulta amplia y profunda sobre lo que es la realidad de la cultura de la evaluación en el contexto de cada institución educativa.* Significa que es necesario comprender desde cuál perspectiva entienden lo evaluativo los actores, cómo está concebida la evaluación en los reglamentos, en los estatutos o en el accionar particular de cada dependencia. Solo desde el entendimiento de la evaluación real se puede plantear una política con sentido para cualificar el quehacer educativo.
- c) *Las políticas deben formularse sin olvidar que lo evaluativo juega un papel muy importante como elemento transversal en el quehacer institucional.* La evaluación, de diversas maneras, hace presencia en todos los ámbitos, cruza toda la realidad institucional. De ahí que pueda contribuir, con mucha fuerza, en la formación del proyecto educativo considerado como totalidad.
- d) *Las políticas, como principios de orientación, deben ser lo suficientemente flexibles, de tal manera que impulsen la acción de las personas dentro de un espacio abierto en el cual puedan poner su creatividad al servicio del desarrollo institucional.* El profesor en su aula o en su campo de investigación, o el director de una oficina de admisiones, o el decano en el ámbito de su facultad, o el coordinador de convivencia en un colegio deben tener la posibilidad de actuar, de juzgar, de tomar decisiones de acuerdo con el espíritu de las políticas de evaluación, pero también apropiándolas, recontextualizándolas a sus ámbitos específicos de trabajo. La evaluación, entonces, pasará de

ser algo que simplemente *se hace* a ser algo que *se piensa* (pedagogía) y que puede tener incidencia en la cualificación educativa.

- e) *Las políticas de evaluación pueden convertirse en un magnífico medio para hacer más efectiva la labor institucional.* Pensemos en un ejemplo: cambiar el sentido de la evaluación que los docentes hacen a los estudiantes requiere, básicamente, pensar, reflexionar. Ese mismo evento evaluativo, sin requerir nuevas inversiones o insumos materiales, al tomar otra dirección, coadyuva a un mejor desarrollo del proyecto institucional. Algo similar podría decirse de los procesos de evaluación y autoevaluación institucional. Generalmente requieren de un gran esfuerzo de los actores. Si su ejecución estuviera precedida e iluminada por unas claras políticas evaluativas, su costo (tanto monetario como institucional) sería bajo en relación con el beneficio logrado.
- f) *Las políticas de evaluación, para que sean efectivas, deben estar respaldadas por la existencia de claros mecanismos de comunicación y retroalimentación.* En las instituciones, muchas veces, las buenas intenciones se desgastan rápidamente por cuanto son ignoradas por muchos actores y, por lo tanto, no tienen la posibilidad de encontrar caminos para convertirse en realidad. Es común, en los momentos actuales, que muchos actores educativos no conozcan y, por supuesto, no sean partícipes de los procesos relacionados, por ejemplo, con acciones de autoevaluación o acreditación.

El último término, el pensar en políticas de evaluación requiere tres presupuestos fundamentales: voluntad política, claridad sobre el sentido del proyecto educativo institucional y un reconocimiento de que la evaluación puede convertirse en elemento de mejoramiento institucional.

La relación entre normas y políticas de evaluación

Con base en lo ya mencionado, y con la idea de ubicar mejor el terreno de la formulación de políticas sobre evaluación, conviene, en este punto de la discusión, establecer la relación con las normas sobre evaluación. De ninguna manera se concibe un “enfrentamiento” entre políticas y normas; estas, que son de obligatorio cumplimiento (independientemente del contexto en el cual se aplican), deben encontrar en las políticas que se formulan para ámbitos educativos específicos un terreno abonado para su mayor desarrollo. La norma no se acatará de manera ciega o descontextualizada, sino que, por el contrario, se enriquecerá a la luz de las políticas particulares de un ámbito educativo concreto.

Por ejemplo: el Decreto 1290 hubiera podido empoderar sus alcances y sus posibilidades si cada colegio o grupo de colegios hubiera tenido unas políticas evaluativas a la luz de las cuales lo hubiera interpretado. La creación o reestructuración del “sistema institucional de evaluación de estudiantes”, contemplado en el decreto, se podría concebir de manera más pertinente si tal sistema se concibiera alrededor de unas políticas, de unas pautas, que orientaran el papel de la evaluación en cada institución. Pero como en muchas de ellas no se contaba con este fundamento, el sistema solicitado por el decreto no se estructuró (se ignoró) o se propuso de manera débil.

Y en el caso de las universidades, muchos de los conflictos que ocurren como resultado de la práctica evaluativa podrían tener unas posibilidades de solución con sentido de reflexión pedagógica, es decir, de construcción, si se contara con unas políticas que ayudaran a la interpretación y a la aplicación de los reglamentos. Más aún: con mucha seguridad el contar con políticas relacionadas con el papel de los docentes sobre la evaluación podría contribuir a renovar el “quietismo” y la inercia en que en diferentes expresiones está sumida la evaluación en la universidad.

Más arriba se mencionó la posibilidad de contar con una “identidad evaluativa” en cada espacio de formación; esa identidad estaría dada, en una muy buena medida, por el conjunto de las políticas que, a partir de una reflexión pedagógica, se han formulado para ese proyecto de formación.

La evaluación juega un papel muy importante, definitivo, en los desarrollos de la educación. Bien vale la pena hacer el esfuerzo para formular políticas que destaquen el valor de lo evaluativo con miras a generar desarrollos de calidad.

Reflexión final

A lo largo de estos planteamientos se ha relevado, por una parte, la necesidad de convertir la búsqueda de la calidad en un reto para las instituciones educativas, y, por otra parte, la posibilidad que tiene la evaluación de ser un elemento significativo para lograr esa calidad.

Si se quieren desarrollar procesos educativos orientados a la formación de ciudadanos, a la formación de excelencia en saberes específicos y a la consolidación institucional, la institución educativa tiene que generar procesos transformadores que sean reflexivos y críticos, y la evaluación, dentro de un marco académico, puede cumplir ese papel, siempre y

cuando esté orientada por políticas institucionales renovadas y actuantes. La evaluación no es un componente de segundo orden, por el contrario, y así se reconoce en muchas instituciones educativas de alta calidad, lo evaluativo orienta, jalona, abre puertas, conduce. La evaluación no es asunto de unos pocos, sino labor de todos.

Es preciso buscar nuevas avenidas para el desarrollo de procesos evaluativos en la educación: la evaluación puede y debe contribuir, junto con otros elementos, al cambio educativo.

Referencias

- GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel (1995). “Por un país al alcance de los niños”. En: *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá.
- LUCIO, Ricardo (1989). “Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones”. *Revista Universidad de La Salle*, 17: 35-45.
- WHOLEY, Joseph S. (19897). Co-Constructing a Contextually Responsive Evaluation Framework. *New Directions for Program Evaluation*. Special Issue: Using Program Theory in Evaluation. 1987(33): 77-92, Spring, 1987.