

E VALUAR

José Granés S.* Carlos A. Hernández**

74



La evaluación es una parte inseparable de la educación formal en todos sus niveles. Los sistemas educativos, en razón de la programación y de la clasificación progresiva en niveles de los procesos de aprendizaje y de socialización cultural que en ellos se dan, exigen un examen permanente del grado de apropiación de los conocimientos y de las competencias por parte de los educandos. La evaluación se inserta así en el corazón mismo de los procesos educativos y, en la práctica del

aula, llega incluso a determinar las jerarquizaciones y los ritmos de apropiación de los conocimientos. Para el educando, en efecto, los contenidos y las formas de la evaluación se convierten en indicadores de lo que es importante estudiar, de cómo debe ser estudiado y del momento en que debe serlo. Retroactivamente, la evaluación afecta de manera determinante la forma como el proceso educativo es comprendido y apropiado por el alumno.

1. LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN

El significado que se le otorga a los procesos de evaluación y las formas que éstos adquieren, dependen en gran medida de las concepciones y de las teorías educativas y pedagógicas que, de manera implícita o explícita, se ponen en práctica. Tomemos, por ejemplo, la amplia clasificación de las modalidades pedagógicas en visibles e invisibles, introducida por



para **conocer**

Una propuesta para la evaluación de docentes en ejercicio

Bernstein¹. En las pedagogías visibles las diferencias jerárquicas entre educadores y educandos, las reglas que gobiernan la secuencia y el ritmo en la enseñanza de los contenidos y los criterios que indican la legitimidad o ilegitimidad de las realizaciones y de las formas de interacción de los educandos, son todos ellos explícitos. Además, en general, existen en estas pedagogías separaciones nítidas y bien definidas entre las materias e incluso entre los contenidos de cada materia. Las formas de relación y de comunicación entre alumnos y maestros se gobiernan por reglas bien establecidas y que llegan a ser claramente reconocidas por educadores y educandos. Aunque muchas veces tienen un carácter tácito, el alumno aprende a reconocer las reglas, las diferencias y las clasificaciones y a regular su trabajo y su comportamiento dentro de los marcos que ellas establecen. La evaluación busca determinar el grado de apropiación de las reglas, de las clasificaciones y de los criterios por parte del educando. En general, en estas pedagogías, la evaluación se produce como una acción

separada del proceso de enseñanza que se realiza puntualmente en momentos predeterminados del proceso. Para el alumno, la evaluación cumple una función de comparación, al indicarle cómo se encuentra con relación a los logros esperados de un proceso educativo determinado de antemano. Para el maestro, cumple esencialmente una función clasificatoria y de control.

En las pedagogías invisibles, por el contrario, las diferencias jerárquicas entre educador y educando son encubiertas, y las reglas de secuencia y ritmo y los criterios de legitimidad de las realizaciones de los alumnos son implícitas. El carácter implícito de las reglas, que se conforman y transmiten en el proceso mismo de interacción entre educadores y alumnos,

hace que la comunicación deba ser mucho más intensa que en las pedagogías invisibles y que se dé una exigencia de explicitación permanente de los contenidos de conciencia del educando. En estas pedagogías, la evaluación no puede separarse del proceso educativo. El maestro evalúa continuamente a través de la interacción cotidiana y de las realizaciones del alumno. Su propósito no es clasificatorio; busca más bien determinar la dinámica de desarrollo del alumno. Como lo señala Bernstein, esta dinámica debe ser "leída" por el maestro sobre la base de alguna teoría del desarrollo infantil². El alumno, por su parte, no tiene, en las pedagogías invisibles, la posibilidad de comparar su progreso con algún patrón externo determinado de antemano.

Las diferencias de las formas de evaluación entre pedagogías visibles e invisibles ilustra la dialéctica siempre presente en los procesos evaluativos. La evaluación es conocimiento pero también es valoración. Puede ser predominantemente un ejercicio de libertad que permite reconocer las necesidades inherentes a un proceso, mostrando al mismo tiempo sus posibilidades de desarrollo, pero también puede ser entendida, desde una perspectiva instrumental, como un ejercicio de control que compara puntualmente un resultado con una previsión. Puede pensarse como un proceso exploratorio de lo inédito, pero también puede entenderse como una comprobación de la correspondencia de un estado de cosas con lo que es aceptado como legítimo. En la educación se ponen permanentemente en juego las dos concepciones de evaluación. Dependiendo del tipo de actividades que se evalúan y de las circunstancias que rodean los

procesos educativos, pero también de las concepciones pedagógicas que predominan, se privilegia alguno de los dos sentidos³. Lo que parece ser fundamental es la conciencia por parte del maestro de estas posibilidades, de su articulación con concepciones pedagógicas distintas y de las posibles consecuencias que del privilegio de una u otra opción pueden derivarse en cada caso particular⁴.

2. Algunas posibles teorías, citadas por Bernstein, son las de Piaget, Freud, Chomsky, las teorías etológicas sobre aprendizaje crítico y las teorías de la Gestalt. Bernstein Basil, *Social Class and Pedagogic Practices*, mimeo.

3. A nivel de su efecto sobre el alumno, Daniel Gil Pérez ha tematizado estas dos formas de evaluación como una *evaluación formativa* que se propone criticar las realizaciones del estudiante mostrando los aciertos, las deficiencias y los problemas de base que las motivan y una *evaluación valorativa o clasificatoria* que se reduce al ejercicio de comparación entre la realización y el modelo aceptado como ejecución legítima por parte de la escuela. Ver Daniel Gil Pérez y Miguel de Guzmán Ozámiz *Enseñanza de las ciencias y la matemática. Tendencias e innovaciones*. Editorial Popular, Madrid 1993, pp. 75-84

4. Esta posibilidad de una concepción multidimensional de la evaluación por parte de los maestros se expresó en la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital organizada por la Comisión Pedagógica de la ADE. En la mesa de trabajo sobre evaluación se enumeran cinco posibles significados del concepto de evaluación: 1) "medir, contabilizar, dimensionar"; 2) "Diagnosticar, determinar una situación, unas posibilidades y un potencial, detectar los puntos débiles y fuertes en un momento determinado del desarrollo"; 3) "establecer una determinada comparación"; 4) "valorar, enjuiciar"; 5) "orientar, guiar, favorecer formar en y a través de la propia acción". Las acepciones 1), 3) y 4) corresponderían a pedagogías normativas visibles, mientras que la 2) y la 5) corresponderían más a pedagogías centradas en el alumno. Véase, *Escuela y Currículo*, Memorias de la Segunda Asamblea Pedagógica Distrital, Editadas por la ADE. pp. 78-79



Independientemente del modelo pedagógico en el que inscribe su actividad, el maestro es un evaluador permanente. La posición central de la evaluación en todos los procesos de educación formal, hacen del maestro un sujeto social privilegiado para promover lo que podría llamarse una cultura de la evaluación en nuestro país. En la misma escuela, a través de los procesos de enseñanza, el maestro tiene la posibilidad de educar al alumno, prioritariamente en forma tácita a través del ejercicio mismo de la evaluación, en lo que serían los principios básicos de esta cultura. Ésta consistiría en una conciencia generalizada de que toda actividad programada que tenga implicaciones sociales debe ser evaluada; de que la evaluación de este tipo de actividades es una responsabilidad civil; de que la evaluación debe buscar conocer los procesos y las situaciones, destacar lo que es fundamental en ellos y compararlos con lo que se considera ideal, con lo diseñado, lo planeado o lo esperado de antemano, con el propósito de rectificar las acciones. La evaluación, en otras palabras, debe pensarse como la reconstrucción reflexiva de una experiencia, como la construcción de conocimiento sobre la base de una experiencia personal o colectiva. Una cultura de la evaluación debe implicar también la conciencia de la relatividad de toda evaluación: la conciencia de que toda evaluación se realiza sobre la base de un sistema valorativo particular y de que la multidimensionalidad en las formas evaluativas y en los sujetos



evaluadores puede controlar los sesgos que se derivarían de ese hecho⁵.

La educación formal es uno de los campos con mayores repercusiones sociales en un país y con mayor incidencia en el devenir de una nación en el mundo contemporáneo. Por eso mismo este campo debe someterse al más exigente de los escrutinios. Esta necesidad de una evaluación permanente ha sido reconocida por la Ley General de Educación —Ley 115 de 1994— que ordena la constitución de un sistema nacional de evaluación de la educación⁶. Como una parte de este sistema la ley establece una evaluación cada seis años de los educadores del país⁷. Atendiendo a estas disposiciones, la Universidad Nacional, a solicitud del

5. Daniel Hernández ha insistido en este aspecto para el caso de la educación. Véase Hernández Daniel "La evaluación en educación como investigación". Mimeo, Junio 1996.

6. En el artículo 80 de la Ley 115 se lee "El sistema [Nacional de Evaluación de la Educación] diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio"

7. En el artículo 81 de la Ley 115 se lee: "Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente ley, los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional cada seis (6) años, según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional"

Ministerio de Educación Nacional, elaboró un documento en el cual se propone un "Sistema Nacional de Evaluación de Docentes en Ejercicio al Servicio del Estado"⁸. En este artículo nos proponemos presentar los criterios fundamentales que han iluminado ese trabajo.

2. LA EVALUACIÓN DE DOCENTES. CONCEPTO Y PROPÓSITOS

El trabajo educativo puede pensarse como una labor permanente de recontextualización de saberes a distintos niveles. Conocimientos producidos en contextos de investigación y difundidos en la literatura especializada sufren un proceso radical de selección, de jerarquización, de transformación y de reubicación con relación a otros saberes para elaborar de esta manera un discurso pedagógico que se decanta en los textos, en las guías y en los materiales escolares. A partir de ellos el maestro debe, a su vez, proceder a efectuar nuevas selecciones, transformaciones y reorganizaciones que permitan adaptar los saberes al contexto del aula de clase, es decir, a las condiciones materiales y culturales y a las situaciones concretas en las que se desenvuelve cotidianamente la acción educativa. El maestro se ve obligado a tomar



en cuenta los lenguajes, las formas de comunicación, la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes, incluso la cultura y la historia de la comunidad, para hacer que su discurso sea significativo e interesante para el alumno.

"En la relación pedagógica maestro-alumno, no es posible separar un contenido del interés que despierta, de la belleza que se descubre en él gracias a la forma en que ese contenido es presentado por el docente. La eficacia de la relación pedagógica depende tanto de la claridad en la exposición de los contenidos como de las reglas de reconocimiento entre los interlocutores"⁹

La preparación del maestro no puede reducirse, por lo tanto, al dominio de una serie de conocimientos. La *práctica pedagógica* es esencialmente compleja. Involucra como un elemento central la capacidad de expresar

8. Sistema Nacional de Evaluación de Docentes en Ejercicio al Servicio del Estado, documento final presentado el 22 de abril de 1996. El documento fue elaborado por un grupo que comprende los profesores de la Universidad Nacional Daniel Bogoya, José Granés, Carlos Augusto Hernández, Daniel Hernández, Genoveva Iriarte y Manuel Vinent; las psicólogas del Departamento de Admisiones de la Universidad Nacional Lilian Rocío Castro y Nubia López y los representantes del Ministerio de Educación Nacional Magdalena Mantilla y Gabriel Taborda.

9. "El sistema nacional de evaluación de docentes en ejercicio al servicio del estado", documento presentado al Ministerio de Educación el 22 de abril de 1996, p. 15

y adaptar los conocimientos al contexto y a las situaciones del aula de clase. Pero además de esta dimensión comunicativa envuelve, articuladamente, dimensiones estéticas, éticas y psicosociales.

No es posible, por eso mismo, juzgar la acción del docente "si se la separa de su capacidad de instalarse en el lenguaje de sus alumnos, de la comprensión que tiene del sentido de su tarea, de las ideas que lo orientan respecto a las características y capacidades de sus estudiantes y de la sensibilidad que desarrolla frente a sus inquietudes y frente a las aventuras de la conquista del conocimiento"¹⁰

3. DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN

En su sentido más fundamental evaluar es conocer. Se evalúa para averiguar el estado de desarrollo de un proyecto, para explorar formas posibles de cambio y para hacer visibles elementos que de otra forma pasarían inadvertidos. La evaluación responde a una o varias preguntas y está determinada por un interés que se expresa en los objetivos a los que responde. El tipo de preguntas que se plantea determina las características de la evaluación. De esas características dependerá en gran medida la visibilidad de determinados aspectos de lo que se quiere evaluar. La evaluación puede descuidar u ocultar aspectos importantes de la relación pedagógica si se la concibe desde una perspectiva unidimensional. La práctica del maestro tiene aspectos tan diferentes como el dominio que éste tiene del objeto de la comunicación, su capacidad de involucrar

al alumno en el proceso de construcción de conocimientos sobre ese objeto, su liderazgo en la escuela y su capacidad de involucrar a otros maestros en los proyectos pedagógicos que emprende, sus relaciones con la comunidad al interior de la cual realiza su tarea, su propia relación con el conocimiento, los valores que defiende y su compromiso afectivo con la tarea y con los estudiantes. La evaluación de los maestros no puede entonces reducirse a una sola prueba de carácter escrito. La pluralidad de aspectos de la práctica pedagógica no puede ser cubierta a cabalidad por un solo examen. La autoevaluación y la evaluación por grupos de maestros son instancias de auto-reflexión que ayudan a aclarar el sentido y a explicitar las dimensiones de la práctica pedagógica y la función social de la tarea del maestro.

La evaluación puede ser una ocasión importante para el magisterio. A través de ella pueden reconocer las condiciones generales del modo cómo se concibe y se realiza en el país en el país la tarea de la enseñanza. La evaluación podría ayudarle al docente a reconocer las perspectivas y necesidades de su desarrollo en el contexto de la explicitación de su papel en la gestación y realización de proyectos sociales. La conciencia social de la complejidad de la tarea del maestro puede ser promovida desde una evaluación, con la condición de que ésta sea suficientemente rica para sacar a la luz sus responsabilidades y su lugar estratégico en el proceso de construcción permanente de la sociedad.

10. *Ibid.* p. 16

La pregunta por la naturaleza de la relación pedagógica condujo, por analogía con la lingüística y la teoría de la acción comunicativa, a tratar de pensar esa relación desde la perspectiva de la competencia que la hace posible¹¹. La pregunta era: ¿Cómo es posible que el maestro enseñe? ¿Qué es lo que, en el modo como el maestro realiza su tarea, hace posible que el alumno aprenda? La importancia de preguntas de ese tipo está ligada a la suposición de que el examen de las competencias no sólo permitiría comprender aspectos fundamentales de la relación pedagógica, sino que serviría de guía para el maestro y para las escuelas de formación de docentes en los procesos de enriquecimiento de la práctica pedagógica y de formación de nuevos maestros.

El desarrollo del concepto de competencia comunicativa llevó a reconocer la importancia del contexto en el cual esta competencia se expresa como actuación. Además de las reglas básicas universales de construcción de los enunciados es necesario tener en cuenta las reglas de uso contextual. Las determinaciones culturales resultan así tan importantes como las que se derivan de las teorías sobre el lenguaje.

El concepto de competencia pedagógica debe ser elaborado entonces desde la teoría (lingüística, psicología, epistemología) y desde el examen de las prácticas concretas. Ya se reconocía en el proyecto de evaluación presentado por la Universidad Nacional que la reconstrucción de la competencia pedagógica es un proyecto de largo plazo. La dificultad de partir de una definición previa de esta competencia no exime al evaluador de reconocer las determinaciones culturales de las prácticas pedagógicas. La evaluación hace parte del proceso de definición de las mismas competencias que constituyen el objeto de esa evaluación. Esto sólo puede sorprender a quien parte de un paradigma de tipo



técnico en el cual no se concibe la evaluación como conocimiento sino como control de procesos predeterminados. Las evaluaciones hacen parte de un proceso permanente de aproximación a la práctica pedagógica que será posible con la colaboración de los docentes y que debe guiarse por la búsqueda de conocimiento sobre los procesos educativos más que por la pretensión de control de los mismos.

Lo anterior no significa que todas las prácticas sean igualmente legítimas o que se desconozca la dimensión universal de los conocimientos que se manejan en la escuela. Es posible, reconociendo la diversidad, diferenciar las prácticas legítimas de las que no lo son (no se puede enseñar lo que no se sabe. No es legítimo el uso de la violencia física o el irrespeto a los estudiantes por parte del maestro).

En este texto preferimos hablar de la práctica pedagógica más que de la competencia que la hace posible y que debe ser objeto de investigación sistemática y reconocemos en esa práctica las dimensiones que deben explorarse cuando se pregunta por la competencia¹².

La dimensión comunicativa de la práctica pedagógica alude al modo como los interlocutores se relacionan entre sí y con los contenidos

11. Cf. *Ibid.*, p.p. 20-23.

12. Cf. *Ibid.*, p.p. 23-34.



que circulan en su interacción, a través de los lenguajes que hacen posible esa interacción. Las investigaciones de la sociolingüística aplicada a la escuela, las investigaciones basadas en modelos psicológicos o lingüísticos que se ocupan de las dificultades de la comprensión, las investigaciones orientadas a reconstruir las gramáticas específicas de los saberes escolares, las investigaciones filosóficas que se empeñan en la reflexión sobre la interacción comunicativa y distintos modelos pedagógicos contemporáneos basados en la construcción del conocimiento sobre la base del trabajo grupal se ocupan desde distintas perspectivas de la dimensión comunicativa de la práctica pedagógica.

La dimensión ética de la práctica pedagógica alude al modo como se establecen las diferencias entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto y los demás valores que, según Aristóteles son el fundamento de la casa y de la ciudad¹³. La dimensión ética constituye una parte esencial de la práctica pedagógica y no se reduce a los discursos explícitos sobre los valores. En cada una de las acciones del maestro se expresa una forma de comportamiento ético y se promueve con palabras y acciones una forma de desarrollo moral de los estudiantes.

La dimensión estética de la práctica pedagógica se ha hecho explícita por las pedagogías "hedonistas" basadas en la lúdica, en el placer



de aprender y en la dinámica de una interacción gratificante, pero hace parte de toda práctica pedagógica. No se reduce a los contenidos de las áreas de artes ni al juego. Hacen parte de la dimensión estética de la práctica pedagógica el modo como los maestros se relacionan con los saberes, el entusiasmo con que los trabajan y el esfuerzo que hacen para que los alumnos reconozcan la elegancia, la necesidad o simplicidad sorprendente de ciertos contenidos y métodos y, en síntesis, el modo como se desarrolla el deseo de saber de los alumnos y se construye sobre él la voluntad de saber.

13. "Y esto es lo propio de los humanos frente a los demás animales: poseer, de modo exclusivo, el sentido de lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, y las demás apreciaciones. La participación comunitaria en éstas funda la casa familiar y la ciudad». Aristoteles, Política, de. Altaya, Barcelona, 1993, p.44.

La dimensión psicosocial de la práctica pedagógica ha sido ampliamente desarrollada. La psicología, la sociología, la antropología y la economía se han ocupado de distintos aspectos de las relaciones entre la escuela y el medio social, entre la cultura académica y las culturas en las cuales se han formado los estudiantes, entre el desarrollo cognoscitivo y las condiciones ambientales, entre el lenguaje y contexto socioeconómico.

Como se ve, estas dimensiones no se encuentran separadas entre sí y sólo se distinguen por la conveniencia analítica de emplear un aparato conceptual apropiado para su estudio.

82

4. LOS CRITERIOS Y LOS CAMPOS DE LA EVALUACIÓN DE DOCENTES

El objeto de la evaluación de los docentes en ejercicio al servicio del Estado, que forma parte inseparable de una evaluación de la educación pública en su conjunto, debe ser, si se toman en cuenta las consideraciones planteadas, "la práctica pedagógica vista desde las condiciones de idoneidad de los maestros"¹⁴.

El propósito principal de la evaluación debe ser el de conocer, con el mayor grado de detalle y de especificidad posibles, las características de la práctica pedagógica de los maestros colombianos y las condiciones del ejercicio de esa práctica según el contexto en el que se

desarrolla. Es claro que para poder conocer las dinámicas de evolución de estas prácticas y de estas condiciones, no es suficiente un solo evento evaluativo. La evaluación debe obedecer a un proyecto estatal de largo alcance que garantice condiciones de regularidad y de continuidad en la aplicación de las pruebas. Éstas deben sufrir procesos de modificación y adecuación, asimilando la experiencia de sucesivas aplicaciones y recogiendo las opiniones y las críticas de los sectores sociales involucrados. En otras palabras, la evaluación es un proceso sujeto, él mismo, a un examen crítico permanente. Así entendida, la evaluación se convierte en un instrumento crucial para el diseño de las políticas estatales de mejoramiento de la educación pública.

La complejidad de la práctica pedagógica exige el diseño de una evaluación multidimensional. Cualquier prueba debe intentar aprehender elementos esenciales de las distintas dimensiones de la práctica que se han mencionado anteriormente. Relacionados con estas dimensiones, existen otros elementos que deberían tomarse en cuenta. Mencionaremos aquí solamente dos de los más importantes, que guardan además una estrecha relación entre sí: el compromiso social del maestro y la capacidad de articular conocimientos escolares con saberes extraescolares.

La gran responsabilidad social del maestro en el mundo contemporáneo emana del papel que la escuela ha adquirido como instancia de socialización ineludible. Por eso es importante que el maestro tenga una conciencia calificada de las implicaciones sociales de su práctica y también de los límites que la sociedad, la co-

14. "El Sistema nacional...". p. 14.

munidad y el Estado le imponen al ejercicio de esa práctica. Por otra parte, el maestro ha jugado tradicionalmente en nuestro país un papel de mediación cultural entre la escuela y la comunidad que es necesario reconocer y afianzar. La escuela promueve el uso de significados y de lenguajes que en muchos aspectos decisivos difieren de aquellos que permean la vida cotidiana. Parte de su poder radica justamente en los procesos de conversión cultural que puede generar en razón de estas diferencias. Sin embargo, para el buen éxito de la labor educativa, es importante que la cultura escolar, sin perder su especificidad, pueda articularse con la cultura, con la historia y con las vivencias de la comunidad. Para el alumno, esta articulación puede ser una condición que le permite atribuirle sentido a los lenguajes y a los contenidos de la escuela. Para la comunidad, puede significar un enriquecimiento en las formas de pensamiento y de interacción con relación al entorno natural y social. El maestro es, desde luego, el agente decisivo que construye las articulaciones y los puentes.

Como ha sido señalado, toda evaluación se realiza desde un universo conceptual y valorativo que puede cambiar según la posición que los distintos sujetos ocupan dentro del proceso educativo. La evaluación de los docentes debe enriquecerse consultando estos distintos puntos

de vista. De esta manera pueden evitarse puntos de vista unilaterales. Además de su propia apreciación sobre el desarrollo de la práctica pedagógica —autoevaluación—, es conveniente apelar, para cada docente, a las apreciaciones de los colegas, de los estudiantes, de las directivas y si fuese posible, a las de miembros de la comunidad ajenos a la escuela pero involucrados en el desarrollo de la educación.

Una evaluación multidimensional, que consulta el juicio de diversos sujetos involucrados en el proceso educativo, que se acompaña de una encuesta para sondear las condiciones del contexto escolar y las estrategias de adaptación de la práctica pedagógica a esas condiciones, una evaluación que se concibe además como un proceso siempre en desarrollo, susceptible de permanentes ajustes e innovaciones, debe permitir en el mediano plazo la construcción de un "mapa pedagógico" del país. Este debe ser el objetivo estratégico del proceso. La información condensada en este

"mapa" puede llegar a ser un elemento de orientación invaluable, no sólo para los agentes que diseñan las políticas educativas estatales sino, principalmente, para los educadores mismos, obligados a adecuar su práctica a las diversas condiciones materiales y culturales existentes en el país.

El objetivo central de la evaluación propuesta por la Universidad Nacional es precisamente la construcción de un mapa pedagógico. Un mapa pedagógico es





un balance lo más completo posible de estrategias, problemas e iniciativas pedagógicas, un mapa de las prácticas en sus contextos culturales y socioeconómicos que explicita el modo como son comprendidos e involucrados en la escuela esos contextos, que revele las características de la escuela y sus relaciones con la comunidad y con el medio natural, que explicita el modo como se establece el diálogo entre el saber y la cultura local y la cultura académica.

84

Esta evaluación, sin embargo, se ha planteado en el contexto de una ley que impone sanciones a quienes no cumplan con ciertos mínimos aceptables. Ahora que la evaluación vuelve a ser motivo de discusión sería conveniente distinguir entre esta propuesta y la evaluación que deba conducir a la aplicación de la norma.

Quizás la mayor dificultad en la realización de la evaluación es la conexión que se ha establecido entre ella y los estímulos y las sanciones. La evaluación, al menos la que se liga a la construcción del mapa pedagógico, debe hacerse separadamente de la asignación de premios y la aplicación de sanciones. Sin duda hay comportamientos que deben ser cambia-

dos y la irresponsabilidad en el cumplimiento del servicio público de la educación debe ser drásticamente corregida, pero es necesario diferenciar entre una evaluación permanente que es responsabilidad de las autoridades educativas y la evaluación orientada al conocimiento de la práctica pedagógica en el país.

No se trata de negar la posibilidad de que una evaluación integral de los docentes como la que se propone pueda ser utilizada para la aplicación de la norma, incluso sería deseable que la evaluación implicada en la norma tenga el grado de complejidad que se busca en la evaluación orientada al conocimiento y no al control. Pero es necesario insistir en la importancia del conocimiento de la situación pedagógica del país y en la necesidad de evitar que la evaluación sea falseada por el temor a las sanciones.

Si una única evaluación ha de servir para la construcción de un mapa pedagógico, por una parte, y para responder a los objetivos de las normas, y específicamente a lo dispuesto sobre premios y sanciones, por otra, lo deseable es que en su primera aplicación estos últimos elementos no contaminen el proceso. Al me-

nos en su primera aplicación a nivel nacional lo deseable es que la evaluación se realice, con el compromiso de los docentes, para conocer y no para controlar.

En la práctica, una evaluación como la propuesta por la Universidad Nacional contiene un buen número de preguntas de respuesta válida múltiple. Cualquiera de las respuestas es igualmente válida. Estas preguntas se orientan a explicitar distintos modos de darse la práctica pedagógica sin establecer jerarquías *a priori* entre ellos. No se trata de calificar las prácticas sino de reconocerlas. Estas preguntas, fundamentales para la construcción del mapa pedagógico, no permitirían diferencias de calificación.

La evaluación, como conocimiento, devela las condiciones de la práctica pedagógica. Si a través de preguntas de opción válida múltiple, se explicitan estilos y estrategias pedagógicas de los distintos rincones del país, si se construye un mapa pedagógico añadiendo a los estilos y estrategias las condiciones sociales y culturales en las cuales funcionan las escuelas, será posible diseñar políticas diferenciadas orientadas a resolver desequilibrios ilegítimos y a la construcción de una nacionalidad basada en el respeto de las diferencias culturales y en la salvaguardia de nuestras riquezas naturales y culturales.

Una nación se reconoce en sus instituciones. La escuela es una institución fundamental. Ella establece la conexión entre lo universal y lo local; ella constituye el factor de socialización por excelencia de la ciudadanía de la nación. Si se desea saber sobre las condiciones del país, la escuela es un espacio fundamental para este estudio. El mapa

pedagógico es un mapa social y cultural del país. La contribución de los docentes en la construcción de ese mapa es también su contribución a la obligada reflexión que el país debe hacer sobre su propia identidad. Esta reflexión, este autoconocimiento de la nación, es condición para la definición de sus propios derroteros y para la defensa de su soberanía.

Lo que está involucrado en la evaluación de la escuela y de sus docentes es la explicitación de una riqueza cultural, que debe servir de base y de referencia permanente para la definición de estrategias de desarrollo y para asegurar un respeto real de los derechos y un desarrollo de las potencialidades. Una evaluación sesgada o unilateral serviría para ocultar posibilidades y legitimar políticas que desconocen diferencias esenciales.

Cualquiera que sea, en últimas, la forma que adopte la evaluación de docentes, ésta deberá reconocer la complejidad de la práctica pedagógica y deberá hacerse con la participación responsable, honesta y decidida de los maestros