

# La práctica evaluativa y sus transformaciones a partir de la década de 1990

Por: **Myriam Fernández Sierra**  
Docente e investigadora

La década de 1990 marcó una serie de transformaciones en la educación y en la práctica evaluativa, que con carácter masivo se empezó a aplicar a los estudiantes de los diversos niveles de formación en el país. Este artículo propone algunas reflexiones en torno a dichas transformaciones, asumiendo la práctica evaluativa no sólo como la actividad de quienes participan en ella, sino como el conjunto de discursos que se mueven en torno a ésta y producen realidad en la institución educativa y en la subjetividad en los actores que la integran.

## De la enseñanza al aprendizaje y sus efectos en la práctica evaluativa

Dicha década se inició con las declaraciones mundiales de "La Educación para Todos" (Unesco, 1990) y "La Educación y Conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad" (Cepal/Unesco, 1992), concentrando toda la atención en las necesidades básicas del aprendizajes y sus relaciones con el mundo del trabajo. También fue la época de las reformas educativas en los países latinoamericanos (Martinic y Pardo, 2001), en los procesos de descentralización del Estado y en la instauración de las políticas de calidad educativa, asociadas a los sistemas de evaluación, directrices respaldadas por organismos económicos internacionales (Bonal, 2002), dentro de un proceso reformador que modificaría la estructura, los contenidos y las funciones sociales de la escuela (Bonal, Tarabini, Verguer, 2007).

La práctica evaluativa de carácter masivo aparece como una estrategia de la calidad educativa y adquiere el saber y el poder en sus aplicaciones a los estudiantes de todos los niveles de formación en el país (Icfes, Saber, Ecaes) y la información de sus resultados, delineándose como una forma de control racionalmente aceptada, con impacto en la política educativa, en la sociedad mediática y en los participantes de dicha práctica evaluativa.

Al interior de la institución educativa se vive una serie de tensiones por la obsesión de los resultados, tanto de las pruebas externas como internas, dentro del concepto clásico de rendimiento escolar. Difícilmente nos permitimos las posibilidades de pensarnos desde "¿el para qué y el por qué la sujeción a la medición en la evaluación? ¿Qué efectos tiene en los sujetos aprobados y reprobados? ¿Qué efectos tiene en los que aprueban y desaproveban a otros? ¿A qué intereses sirven?" Las teorías de la evaluación formativa, de la evaluación como espacio para el aprender del error, como posibilidad de transformación, se pierden ante la contundencia del enfoque racional de la efectividad de los resultados.

Enfoque que cubrió también la responsabilidad en el uso de recursos asignados a la escuela, condicionando sus nóminas de personal y sus rubros económicos a los conceptos de calidad de la eficiencia y la eficacia, que deben ser reportados a través de la rendición de cuenta, que forma parte de un complejo sistema de control.



## Las transformaciones en los objetos de la evaluación

Los contenidos y objetivos conductuales de la década de 1970 y 1980, de la práctica evaluativa en la época de la tecnología educativa, fueron desplazándose hacia nuevas formas de evaluación de logros de indicadores en la década de 1990, para luego asumir la denominación, desde un enfoque complejo de control global, de estándares básicos de competencias, al iniciar el siglo XXI.

De hecho, estas transformaciones están sujetas a las dinámicas políticas, sociales y económicas, propias de cada momento histórico. Actualmente, el acento se ubica en los resultados efectivos de aprendizaje, medidos a través de las pruebas estandarizadas, que se erigen como las estrategias de medición de la calidad educativa.

Bajo estas condiciones, será necesario reencontrarnos con un discurso pedagógico que supere la sujeción a la medición de resultados, dado que en la escuela nuestra relación es humana.

En este sentido, será pertinente una propuesta política-ética de la evaluación, en la que se gesten nuevas relaciones que produzcan efectos (Foucault, 1994) de beneficios humanos a quienes participan en su desarrollo y en la que prime el diálogo, la comprensión y la mejora (Santos, 1996), dentro de una concepción "pedagógica como componente esencial de la enseñanza y el aprendizaje" (Sed-Bogotá, 2008), y donde los factores de violencia gestados en nombre de la evaluación, desaparezcan.

1. Las necesidades básicas de aprendizaje comprenden tanto instrumentos fundamentales de aprendizaje para toda la vida (como la lectura, escritura, la expresión oral, la aritmética y la resolución de problemas), como el contenido básico del aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores y actitudes)". (Unesco, 1990. P. 11).

2. Según la definición del MEN (2006) "Los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber, y saber hacer, para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo, y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares". (P. 9)