



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“LA PRÁCTICA EVALUATIVA INTERPRETADA
EN CLAVE ANALÓGICA”

T E S I S Q U E P A R A
O B T E N E R E L G R A D O D E
D O C T O R E N E D U C A C I Ó N

P R E S E N T A
FERNANDO MONROY DÁVILA

DIRECTORA DE TESIS
DRA. AMALIA NIVÓN BOLÁN

MÉXICO, D. F.

MARZO DE 2008.

ÍNDICE

- 4 Introducción

- 10 **CAPÍTULO UNO:**
 Ubicando el texto en sus contextos

- 11 Problemática que aborda la investigación
- 14 Ubicación del estudio en el contexto de un estado de conocimiento
- 26 Contexto teórico metodológico del ejercicio interpretativo

- 43 **CAPÍTULO DOS:**
 Una distinción analógica de la evaluación

- 45 Una distinción hermenéutica analógica de la evaluación en tanto término y concepto
- 55 Acotaciones analógicas sobre el vínculo entre teoría y evaluación
- 66 Posicionamiento teórico imbricado en el análisis hermenéutico analógico de la evaluación
- 78 Contornos pedagógicos de la interpretación en la búsqueda de una evaluación inscrita en la analogía

- 93 **CAPÍTULO TRES:**
El evaluador evaluado; representaciones que una política hecha programa trasladada a los evaluadores de la escuela primaria
- 95 El evaluador evaluado; algunos roles que juega la carrera magisterial en las concepciones que sobre evaluación tienen los profesores
- 125 El uso del examen como sinónimo de la evaluación. La recompensa, la sanción y el supuesto de conocimiento depositados en la apoteosis numérica; elementos para su análisis
- 141 Una coyuntura representativa de la tergiversación de la evaluación: El examen y la medición
-
- 154 **CAPÍTULO CUATRO:**
Apuntes sobre los extremos de la práctica evaluativa. La hermenéutica analógica en la escuela primaria; rumbo a la viabilidad para evaluar en un contexto de mejora
- 156 Univocismo y equivocismo evaluativos; extremos reveladores de la pertinencia de la hermenéutica analógica en la búsqueda de la mejora en la práctica evaluativa de la escuela primaria
- 165 Secuelas de la enseñanza y estilos directivos autoritarios anegadas en la práctica evaluativa
- 187 La propensión a la retrospectiva en la práctica evaluativa; una dificultad en la aspiración a una evaluación orientada a la mejora
- 195 La interpretación de los profesores; punto neurálgico para la perspectiva hermenéutica analógica en el afán de circunscribir la práctica evaluativa al contexto de la mejora
-
- 209 Comentarios finales
-
- 230 Referencias bibliográficas

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

“En cada situación de docencia, no es, ni posible, ni deseable evaluar todo; es indispensable elegir qué evaluar y cómo hacerlo”

Morán, 2006.

Esta investigación aborda la problemática de la práctica evaluativa de profesores de escuela primaria, bajo la perspectiva de la hermenéutica analógica propuesta por el filósofo Mauricio Beuchot Puente. Hermenéutica que no sólo aporta el sustento teórico al trabajo realizado, sino que también se ve retribuida con argumentos indicativos de su viabilidad y pertinencia teórico metodológica en el estudio de la evaluación.

Inclusive, luego de poner en práctica una interpretación del texto evaluativo en sentido amplio para averiguar sobre las especificidades de la evaluación desde su origen, su desarrollo y sus usos o aplicaciones actuales, así como de ubicar algunas de las aristas pedagógicas implícitas en la hermenéutica beuchotiana y en parte del movimiento al que ha dado origen, fue posible esbozar la evaluación analógica, que es una contribución de esta investigación al campo de la educación.

Este esfuerzo investigativo tiene como objetivo principal la interpretación de textos escritos (libros, artículos, investigaciones, reportes), textos hablados (reflexiones, testimonios y opiniones) y textos actuados (práctica evaluativa) para hallar los significados que distintos actores educativos le atribuyen a la evaluación. Tal propósito obliga a ahondar tanto en el hecho de que algunos elementos (medición, examinación, calificación, programas de estímulos) hayan sido comúnmente asociados con la evaluación, como en los intereses de fondo en tales pretensiones.

Ambas intenciones, aún cuando avivan el interés por comunicar los resultados de las interpretaciones realizadas a manera de contribución al campo de la producción especializada sobre textos de evaluación, principalmente animan a ofrecer reflexiones y argumentos a los profesores de la escuela primaria, a bien de que cuenten con elementos novedosos (hermenéutica analógica en evaluación) que les puedan apoyar en su práctica docente diaria y especialmente en su dimensión evaluativa.

En esta perspectiva, la tarea por conocer si algunos de los elementos teóricos y metodológicos (univocismo, equivocismo, analogía, interpretación por analogía) recuperados o propuestos por la hermenéutica analógica, representan una opción viable y pertinente para estudiar los asuntos de la evaluación y para mejorar su práctica, se encuentra engarzada a la intención de comunicar los hallazgos en una articulación que permita esbozar la evaluación analógica, contribución de esta investigación que busca abordar la complejidad evaluativa desde fundamentos hermenéuticos analógicos para contribuir a su mejora. De ahí que en esta investigación se tenga presente que la formación teórica implica un pensamiento procesual y prudencial en la construcción o elección de conceptos para ocuparlos en el análisis de la realidad estudiada. Por eso, más allá de proponer un modelo de evaluación como una opción más al “menú” evaluativo ofrecido por distintos teóricos u ofertado por organismos, centros, comisiones e institutos evaluadores, se intenta proponer elementos para pensar la evaluación de una manera analógica en la escuela primaria.

En consecuencia, cuando se le plantea no se hace como resultado del encajonamiento de los estilos, modelos o paradigmas que sobre la evaluación han existido, ni con intenciones de convencer a los profesores de modificar o sustituir violentamente sus formas de concebir y practicar la evaluación, como distintos agentes y agencias “evaluadoras” lo han pretendido hacer cada vez que ofrecen algo “nuevo” en evaluación.

Por el contrario, se considera como aspecto fundamental para la construcción de prácticas evaluativas orientadas a la mejora y por tanto, valiosas para la formación humana que “el estudio de las pequeñas cosas abre una veta para ser explorada piedra por piedra y encontrar en los yacimientos humanos una variedad de prácticas y situaciones poco pensadas” (Piña, 2002, p. 25).

Es posible entonces que con la evaluación analógica suceda algo similar a la dimensión hermenéutica del trabajo docente, es decir, que realmente se esté dando cuenta de prácticas que hace mucho tiempo se han llevado a cabo en la escuela primaria, aún cuando no se les ha pensado, asumido o nombrado como analógicas o hermenéuticas.

Por eso la evaluación analógica es planteada en esta investigación como una vía intermedia de los modelos de corte univocista y los proclives a la equivocidad, mas no como una tabla única de salvación dirigida a solucionar los problemas que tanto la inercia de la tradición controladora y estadística, como el desenfado con el que se le utiliza en estos días, no han logrado revertir ni remotamente. Prueba de ello es que en muchas instituciones educativas la evaluación sigue siendo colocada en la marquesina principal de las supuestas soluciones a la compleja problemática educativa, pero aún no se sabe cómo lograrlo. Se trata por tanto, como el mismo título de la investigación indica, de un ejercicio interpretativo que busca hallar significados que distintos actores le atribuyen a la evaluación y a la práctica evaluativa, mismos que en conjunto, pueden dar la pauta para evaluar con una orientación analógica, en la que precisamente se recuperen los sentidos de las distintas evaluaciones y se ponga un límite analógico entre ellos.

En esta tesitura, el trabajo realizado muestra que la evaluación actualmente se ha convertido en un punto neurálgico para analizar los fenómenos escolares, aún cuando muchos educadores y gran parte de nuestra sociedad no lo consideren de tal manera; también, que ha sido convertida en moneda de cambio por los intereses economicistas de distintos actores que a menudo la presentan ante la sociedad como la gran solución de los problemas de la educación, cuando en realidad impulsan el movimiento privatizador de la educación mexicana enarbolando las banderas de la *calidad*, la *productividad*, la *eficiencia* y la *eficacia*.

En consecuencia, el análisis hermenéutico realizado insiste en lo relevante de identificar la filosofía y la pedagogía que anima las distintas acciones evaluativas. Especialmente porque tal situación representa contar con un posicionamiento histórico que no sólo denota formas de entender y estar en el mundo, sino que expresa posibilidades de transformarlo.

De ahí que el contenido de este trabajo se inicie presentando las motivaciones, propósitos y expectativas de la investigación, así como la concepción teórico metodológica y algunos elementos técnicos puestos en marcha durante su desarrollo, en donde destacan los márgenes de interpretación por atribución y proporción propia, pertenecientes a la hermenéutica analógica. Los cuales destacan por su vinculación con algunos planteamientos interpretativos a los cuales ha concedido mucha importancia Abric (2001).

Más adelante, la labor heurística avanza sobre la articulación realizada entre la educación y la hermenéutica analógica en el contexto de la evaluación, con la finalidad de contar con una fundamentación teórica, una guía teórica que sea útil para llevar a cabo una valoración de los procesos escolares, alejada del positivismo evaluativo y a la vez, meticulosa respecto de las acciones “light” que la evaluación equivocista suele desarrollar.

Al avanzar se realiza una distinción de la evaluación como término y concepto para preparar el contexto de una interpelación a su trayecto unívoco, situación que permite identificar la ruta controladora que históricamente la

evaluación ha mantenido en función de su origen vinculado estrechamente con el escenario fabril, del cual emergió el término de la medición como un sinónimo de la evaluación, y a la postre, con la connotación conductista de la llamada época de los tests, se consolidó notablemente en el terreno educativo.

En esta misma línea, se analiza el impacto que las sugerencias de algunos organismos internacionales trasladan al terreno educativo a partir de la injerencia que realizan en torno a encuadrar la evaluación en una lógica economicista. Así mismo, se analiza el impacto controlador que los programas de estímulos provocan en las nociones de evaluación que tienen los profesores, para lo cual se centra el análisis en el programa de estímulos denominado Carrera Magisterial.

Enseguida, se presenta la forma en que la evaluación en la escuela primaria se lleva a cabo, tanto en los “pliegues” de la pedagogía univocista, como en los “jirones” del relativismo pedagógico insostenible. Lo cual conduce a concluir, luego de retomar las discusiones realizadas a lo largo de la investigación, que la hermenéutica analógica es una filosofía que aporta elementos teóricos y metodológicos importantes para el estudio y la práctica de la evaluación. Y en esta misma perspectiva, que las posibilidades de la evaluación analógica son amplias toda vez que se propone aportar significativamente al campo de la formación educativa al trasladar los desarrollos teórico metodológicos de la hermenéutica analógica a la práctica de la evaluación en la escuela primaria; tomando en cuenta los elementos significativos de las evaluaciones existentes o practicadas en ese nivel escolar, antes que negarlas o descalificarlas de manera tajante.

Finalmente se presentan las referencias bibliográficas que han resultado sumamente provechosas para el desarrollo de esta investigación, esperando que puedan ser igualmente útiles para quienes gustan de escudriñar el escabroso mundo de la evaluación, o bien, para aquellos que comienzan a caminar por los senderos sabios y biófilos de la hermenéutica analógica.

CAPÍTULO UNO:

**Ubicando el texto
en sus contextos**

UBICANDO EL TEXTO EN SUS CONTEXTOS

“El evaluador no solamente mira, sino que busca. Y para ello ha de interpretar”

Santos, 1995.

Problemática que aborda la investigación

Esta investigación surge inicialmente de mi interés por reflexionar sobre la limitada publicación de textos que detallan los procesos evaluativos de la escuela primaria frente a una creciente producción en el contexto de la educación superior, asociada usualmente al currículo, los programas de estímulos y el desempeño académico. Impulso inicial que con el paso del tiempo se ensancha por el énfasis en averiguar si ello y otras situaciones (como la carrera magisterial) han contribuido a la confusión e incertidumbre con que los profesores de educación básica evalúan y son evaluados. Para ello, este estudio pone especial atención a las formas de evaluar de los profesores y a sus representaciones respecto de la evaluación.

En este sentido, utiliza como pretexto de indagación el acentuado uso del examen como sinónimo de la evaluación y la idea de que el examen mismo debe ser sustituido rápidamente en la escuela por su reiterada crítica. Aspectos que más allá de la aparente contradicción que expresan, revelan posturas poco cuidadosas en los asuntos de la evaluación, al tiempo que permiten indagar tanto la viabilidad de la hermenéutica analógica para abordar el tema, como las posibles ventajas que su aplicación pudiera ofrecer a favor de restarle ambigüedad a la práctica evaluativa.

Precisamente el tema de la ambigüedad de la evaluación en el campo educativo y en particular en el escolar, es muy significativo porque en tanto remite al análisis sobre la forma en que es asumida y a los factores que han contribuido para que así sea, constituye el propósito que sirve de guía a esta investigación: interpretar las prácticas evaluativas de profesores de dos escuelas primarias ubicadas en la zona norte del Distrito Federal con el apoyo de la hermenéutica analógica, asumiendo a la evaluación como una “práctica social organizada e institucionalizada” (Ardoino, 2001, p. 20).

Por lo tanto, la labor investigativa referida tiene como propósito rastrear y enfatizar los supuestos bajo los que se ha realizado el desplazamiento del examen hacia las “diferentes o las nuevas” formas de evaluar con las que los profesores señalan que ahora el examen vale un treinta por ciento y ya no el tradicional cien por cien. En el entendido de que “el deseo de eliminar una mala forma de evaluar (anecdótica, memorística, superficial...) llevó a multiplicar las veces en que esto se hacía” (Santos, 1995, p. 30).

En consecuencia, la indagación hermenéutica propuesta reclama considerar los significados que los profesores le atribuyen a la evaluación: ¿Ha cambiado su significado respecto de la primera vez que la escucharon o emplearon? ¿La asumen como término o como concepto? ¿Cómo la vinculan a una determinada pedagogía? ¿Para qué evalúan? ¿Cómo y con qué evalúan? ¿Cómo inciden en sus prácticas educativas las representaciones que tienen de la evaluación? ¿De qué forma viven la evaluación de la que son objeto en la llamada carrera magisterial?

En un sentido hipotético, parece que en la escuela primaria, en tanto la evaluación ha significado una tarea final que se tiene que llevar a cabo; ya porque la misma enseñanza así lo requiere o porque tanto la política educativa como la dirección escolar así lo exigen, la reflexión sobre su ejercicio e impacto en la formación de los estudiantes no ha sido un asunto de mucha relevancia para los profesores.

Por otra parte, el afán por desentrañar los procesos internos y externos que integran la práctica evaluativa, me ubicó frente a un complejo e incierto panorama, dado que si la evaluación por sí sola demanda un verdadero esfuerzo a todo intento por comprenderla, ubicarla en el rango de las prácticas sociales dinamizadas por aspectos políticos, históricos, culturales, económicos, acrecienta enormemente la tarea emprendida. Por ello decidí enfocarme a la reflexión y búsqueda de procesos de interacción evaluativa vividos por los profesores de la escuela primaria.

En este sentido, me pareció prudente analizar el tipo de evaluaciones con las que usualmente son valorados los procesos escolares en la escuela primaria. Sin embargo, el mismo desarrollo de la investigación me llevó a advertir lo trunca que dicha labor resulta si se dejan de lado los aspectos que orientan, condicionan o intervienen en la acción docente para que se desplieguen determinados instrumentos, estilos, representaciones o usos de la evaluación.

Por consiguiente, el trabajo reflexiona sobre la práctica evaluativa entendida como una actividad dinámica contenedora de costumbres, valores, expectativas, pensamientos, percepciones, concepciones, representaciones, normas, saberes y conocimientos que confluyen con políticas educativas, tradiciones pedagógicas, procesos de formación, y que en conjunto, influyen en la orientación de la evaluación de los procesos escolares.

Ahora bien, el interés por dicho tema se relaciona con haber optado por analizar la evaluación desde mis estudios de licenciatura, situación que me condujo a cursar una especialización en evaluación académica y luego, a elaborar una tesis sobre evaluación docente para obtener el grado en una maestría en pedagogía. También las actividades que he realizado en el ámbito de la escuela primaria han sido claves en la elección de la temática abordada. La visión pedagógica ha permitido enriquecer mi formación profesional, centrando ahora mi interés en el estudio de la evaluación con base en la hermenéutica analógica.

Ubicación del estudio en el contexto de un estado de conocimiento

El objeto de estudio se centra en la práctica evaluativa de los profesores, quienes además de utilizar los estándares acostumbrados, han recurrido a la proliferación de singulares actividades para evaluar. En especial porque tal situación sugiere un gran salto que se ha dado del extremo unívoco, en el que a través del examen obstinadamente se ha buscado la objetividad hacia los contornos del equivocismo evaluativo desde donde se ha pretendido quitarle peso porcentual al examen, aún cuando por interesantes que dichas actividades puedan parecer, no tengan una intencionalidad pedagógica vinculada al proceso formativo de los estudiantes, sino que por el contrario, se tomen sólo como actividades complementarias para otorgar puntos extra.

Para ello, considero que la hermenéutica analógica, dada su postura no absolutista ni relativista en demasía, puede ser de mucho apoyo en este esfuerzo interpretativo en torno a la evaluación, particularmente porque su pronunciamiento por la analogía señala la importancia de recuperar los aspectos significativos tanto de las prácticas evaluativas que estilan parámetros unívocos como de aquellas que se distinguen por su carácter difícil de conmensurar.

En esta tesitura, vale decir que el trabajo se inició con una distinción en diferentes publicaciones acerca de la evaluación inscrita en el modelo denominado control y la evaluación orientada al modelo de la mejora, precisamente para contar con un referente básico para argumentar sobre la viabilidad de la hermenéutica analógica en el estudio de la evaluación.

Justamente los visos analógicos encontrados en una parte de la producción teórica¹ revisada animaron los planteamientos respecto de la posibilidad de una

¹ Además de Díaz Barriga y Santos Guerra, de quienes se puede decir que sus desarrollos dan cuenta de una presencia analógica entre líneas en función del talante crítico con el que hacen sus planteamientos, en otros autores como el español (Álvarez, 2001). Los colombianos (Cerdeña, 2000; Pérez & Bustamante, 1996) Las brasileñas (Cappelletti, 1999; Saúl, 1999) Los mexicanos (Aboites, 1999; Arbesú, 2001; De Alba, 2002; Escalante & Robert 1993; Fernández, 1997; Izquierdo, 2000; Pacheco 2000; Quesada, 1988; Rueda, Díaz-Barriga & Díaz, 2001) a pesar de que la evaluación analógica no goza de una notoriedad explícita, la podemos encontrar con mucha facilidad en el

práctica evaluativa que busque conjuntar la evaluación que centra sus funciones en el control (generalmente asociada a un enfoque cuantitativo), con la que se asocia a la mejora (a menudo referida a un enfoque cualitativo) y que con ello, coadyuve a fortalecer los procesos escolares de los estudiantes y la propia labor docente.

En este sentido fue necesario partir de la premisa de que la interpretación hermenéutica analógica de los textos orientados tanto a la evaluación asociada con el control, la medición o la examinación, como a la relacionada con la mejora, hace posible pensar la evaluación delimitada en la analogía como un proceso pedagógico encargado de fortalecer la tarea evaluativa, toda vez que se ocupe de recuperar aspectos tanto del “solipsismo [evaluativo] que es univocista... [como del] relativismo que es equivocista, y que en el fondo son extremos que se tocan, que se encuentran” (Beuchot, 1995, p. 46).

Como se ha referido, la producción teórica sobre evaluación en el contexto de la investigación latinoamericana y en lo referente a un par de autores ibéricos, quienes han realizado una producción muy significativa, indica, además de la presencia de un modelo de evaluación asociado con el control y otro que se orienta hacia la mejora, planteamientos indicativos de una presencia matizada de la analogía en la evaluación, especialmente en los trabajos de Santos Guerra y Díaz Barriga. Este último, quien además de contar con una extensa producción teórica, se ha consolidado como un referente obligado en el estudio de la evaluación en México. En los desarrollos de dichos autores, el sesgo analógico se aborda a manera de coincidencia. En esta perspectiva, aún cuando no se hace referencia explícita a la analogía, el rechazo sistemático que llevan a cabo sobre la evaluación científica y la evaluación de corte técnico-instrumental que se pronuncian por la medición, da cuenta de la cercanía que tienen con el pensamiento analógico.

espíritu analógico de sus intelecciones, las cuales denotan un esfuerzo de analogicidad entre las evaluaciones relativistas y las univocistas. Para el año 2004, Palma publica: *Evaluación analógica: una propuesta formativa*. Circunstancia que se puede explicar si se toma en cuenta que Beuchot publica su libro: *Tratado de hermenéutica analógica* en la década de los noventa.

Dicha presencia de una orientación analógica en los textos considerados, amplía el interés tendiente a explicar y comprender las concepciones y usos de la evaluación puesta en juego en la práctica evaluativa de los profesores con base en la hermenéutica analógica. Ésta despliega tal interés porque las huellas halladas en la producción teórica acotada no son ajenas a las encontradas en un plano internacional.

Al respecto, en un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO),² también se hace evidente la necesidad de la analogía en lo referente a la evaluación, dado que se apunta sobre el interés que las autoridades nacionales tienen acerca de medir y evaluar los procesos y rendimientos escolares, más allá de los usuales procedimientos cuantitativos, al mismo tiempo que se alerta sobre el riesgo que conlleva la unilateralidad de los reportes estadísticos.

Esta tendencia acarrea consecuencias importantes para el personal docente del mundo, pues las autoridades nacionales se han dado cuenta de que los interrogantes que plantean la calidad y pertinencia de la educación no pueden responderse de manera adecuada, ni ser objeto de un debate democrático, si no se dispone de una información sistemática sobre lo que ocurre en las escuelas y los motivos de que así sea (UNESCO, 1998, p. 50).

Observación que surge a raíz de una serie de recomendaciones adoptadas por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en la conferencia que celebraron en Jamaica en 1996, las cuales enfatizan que se deben aplicar criterios y procedimientos para evaluar los procesos de los estudiantes y no sólo los productos, bajo el argumento de que al encontrarse la evaluación en un periodo de transición de la expansión cuantitativa hacia los planos cualitativos de la educación, resulta importante crear tácticas cualitativas que complementen a las cuantitativas.

² UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid, España: Santillana / UNESCO.

En consecuencia, la inclinación a la analogía se manifiesta tácitamente desde que reconocen la necesidad de evaluar en forma cualitativa pero siguen insistiendo en llevar a cabo mediciones nacionales para comprobar los objetivos alcanzados, lo cual lejos de significar una mera contradicción, expresa la posibilidad de pensar en una manera analógica la tarea evaluativa.

Incluso, cuando consideran necesario desarrollar mediciones comparativas en los distintos niveles de sus sistemas educativos,³ confirman que la tarea evaluativa es un elemento de la práctica docente que requiere de un análisis profundo, dado que si bien, insisten en la medición y la comparación como criterios principales de la evaluación, la preocupación asumida respecto de practicar evaluaciones de contextura cualitativa, denota una iniciativa por entender y comprender los procesos escolares de una manera diferente a la que históricamente ha prevalecido.

En el caso de Brasil,⁴ la evaluación se vincula con el ámbito estadístico porque uno de los propósitos principales de su Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica es proveer datos a los “tomadores de decisiones” sobre el nivel de rendimiento escolar de los estudiantes.

Por su parte, el informe de la UNESCO señala que no obstante que en varios países de América Latina y Asia se hayan establecido sistemas nacionales de evaluación, la falta de fiabilidad de las estadísticas que se producen, también han constituido un obstáculo en la misma tarea evaluativa. Por ende, se afirma que la transformación de los usos y vicios tradicionales a formas cualitativas de evaluación, dependerá en gran medida de la manera en que esta se interprete

³ Estos planteamientos han sido desarrollados a partir de lo expresado en la página 50 del *Informe mundial sobre la educación*, en donde se citan en el recuadro 3.3. No obstante si se desea consultar la fuente original a la que corresponden, véase: *Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Kingston, Jamaica, 13-17 de mayo de 1996, Informe final*, Recomendación, artículo VI, Santiago de Chile, UNESCO, 1996 (documento ED/MD/201).

⁴ Párrafo también desarrollado a partir del *Informe mundial sobre la educación*, p. 51. Fuente original: *Development of Education in Brazil*, p. 59, Brasilia. Ministerio de Educación y Deportes, 1996. (Informe nacional presentado en la 45ª. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 1996).

(UNESCO, 1998, p. 52). Por consiguiente, la analogía, ya como recurso interpretativo, parece ser una vía de análisis pertinente.

En el informe referido también se hace notar que con todo y que Francia ha planteado una «nueva cultura de la evaluación» de la educación, esta no se ha puesto en práctica porque en realidad plantea esquemas de evaluación terminal y de vigilancia sobre la tarea docente. Es decir, en tanto la evaluación planteada responde a cálculos realizados por expertos ajenos a las instituciones escolares, el procedimiento evaluativo se vive como una imposición desde el exterior que llega en forma ya de exámenes tradicionales o de técnicas de supervisión que con su estilo de intromisión acarrearán más fricciones que (supuestas) soluciones a la práctica de los profesores. En este sentido, el informe de la UNESCO considera que el personal magisterial:

Ha tenido sus propios métodos de evaluación en el aula y en la mayoría de los países se realiza algún tipo de exámenes de fin de estudios en el sistema educativo. Ahora bien, la denominada «nueva cultura de la evaluación» es algo bastante distinto y más global y no ha propiciado necesariamente una buena relación con los docentes, pues algunos de ellos (por ejemplo, en el Reino Unido) no están convencidos de la validez o equidad de una actividad de evaluación o supervisión determinada y... han logrado impedir su puesta en práctica y / o conseguido que se revise el procedimiento en cuestión (1998, p. 53).

A mi juicio, los planteamientos revisados sugieren una articulación de los ámbitos cuantitativos y los cualitativos en la práctica de la evaluación. Por eso he insistido en que la hermenéutica analógica representa una posibilidad de realizar una práctica evaluativa alejada de los extremos, en especial porque las huellas indican que la analogía en el ámbito de la evaluación, a menudo aparece entre las evaluaciones “tradicionales” y las “contemporáneas”, de ahí la importancia de viajar sobre ella para no anclarse al extremo univocista, pero tampoco quedarse en el terreno equivocista sino, por el contrario, tratar de ubicar un espacio intermedio fundado precisamente con base en ambos extremos.

Ahora bien, para ubicar la importancia que aquí se le atribuye al recurso analógico, quizá resulte enriquecedor hacer una similitud con lo sucedido con la noción de pedagogía. En especial de aquella que algunos teóricos han llamado pedagogía científica y que luego se ha desvanecido en nombre de la llamada pedagogía contemporánea, dando origen en el movimiento efectuado a una diáspora de nociones. Es lo que también ha sucedido con la evaluación, sobre todo si se tiene en cuenta que la medición y el examen, usualmente asociados a la pedagogía conocida como tradicional o autoritaria, han derivado en una evaluación confusa y relativista.

Así lo plantea Díaz Barriga (2005, p. 124), cuando advierte que al acercarnos a la pedagogía contemporánea nos situamos en una *ambigüedad de su lenguaje*, en donde la polisemia que lo caracteriza confiere demasiados significados al concepto. Sostiene también que tal polisemia se encuentra vinculada al uso indiscriminado de conceptos como evaluación, currículo, planificación y tecnología de la educación, propios de la pedagogía pragmática del siglo XX. Lo cual ha derivado en que el concepto evaluación, utilizado originalmente para referirse a cuestiones de aprendizaje:

Hacia la década de los años sesenta se desfigura y configura con otros significados. Se desfigura porque no se referirá en lo futuro al aprendizaje y se configura porque trasciende la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa. Ahora se pretende evaluar al docente, al programa, a la institución, al plan de estudios e, incluso al propio sistema educativo. Esto hace perder a la evaluación sus posibilidades, su identidad y, sobre todo, su precisión respecto de su objeto de estudio (Díaz Barriga, 2005, p. 125).

Tal desfiguración y la subsiguiente configuración de la evaluación es un asunto muy marcado desde la década de los años noventa hasta fechas recientes, en donde destaca una producción de trabajos relacionados generalmente con la educación superior y con menos frecuencia vinculados a la práctica evaluativa de la educación primaria.

En el contexto educativo de nuestro país, la evaluación ha sido abordada por teóricos que han dado lugar a interesantes investigaciones que frecuentemente reconstruyen el desarrollo del campo de la evaluación a partir de los programas de estímulos (Aboites, 1999; Díaz Barriga, 1998, 1999, 2000; Fernández, 1997), el currículo (De Alba, 2002; Ruíz, 1998) y la evaluación de la docencia (Arbesú & Figueroa, 2001; Díaz-Barriga, 2001).

El caso de la evaluación en el plano internacional representa una mayor complejidad no sólo porque a los autores se les puede ubicar en tiempos tan remotos como el mismo origen de la evaluación, sino también porque su inmensa producción ha sido realizada desde distintos ámbitos teórico disciplinares. Por eso en el desarrollo de esta investigación se recuperan sólo algunos de ellos en su calidad de representativos,⁵ con base en lo que sus desarrollos aportan significativamente a la temática tratada.

No obstante lo acotado, se puede referir que el hecho de que la evaluación sea un proceso continuamente relegado al uso como término, y por tanto, necesitado de una argumentación conceptual, reviste especial importancia en la práctica docente.

La práctica de la evaluación escolar, como práctica social, es punto de partida y de llegada en el proceso de la evaluación. Los trabajos teóricos sobre esta temática tienen por lo tanto que ser construcciones que den cuenta de este objeto de estudio y que permitan a la vez su transformación; construcciones teóricas por medio de las cuales el hombre, en su proceso de conocimiento, intente construir la esencia de un fenómeno (Díaz Barriga, 2005, p. 148).

Sin embargo, aún cuando la evaluación es considerada por algunos teóricos como un aspecto medular en la docencia, la producción teórica revisada

⁵ Además de los autores españoles, colombianos y brasileños [ya referidos], se recuperan planteamientos de (Cronbach, 1987; Ebel, 2000; Eisner, 1987, 1998; Tenbrink, 1997; Thorndike & Hagen, 1970; Tyler, 1998).

en el contexto de la investigación educativa en México apunta a una realidad contrastante con lo propuesto por Díaz Barriga en el sentido de que los trabajos teóricos sobre evaluación, tienen la obligación de transformar este objeto de estudio. Esto es, ir más allá de la realización de investigaciones sesgadas e instrumentales.

Para comprender lo afirmado, hay que hacer una primera distinción entre la producción teórica de la última década en nuestro país en términos generales y la correspondiente a algunos de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa.

En el primer caso, existen varias líneas de análisis puestas en juego. Una de ellas indica un notorio interés de los autores en torno a marcar puntualmente la diferenciación entre la medición y examinación como un punto de referencia que permite, por un lado, evitar la confusión de tales conceptos con la evaluación, y por otra parte, desarrollar posicionamientos particulares.

Esta diferenciación ha sido considerada como una polémica desde épocas anteriores. El debate apunta a que la evaluación cuantitativa, generalmente asociada con la examinación, a menudo ha sido realizada mediante una evaluación externa que solamente atiende los resultados “medibles” u “observables”. Por otro lado, la evaluación cualitativa, usualmente ha sido preferida por quienes intentan conseguir una mejora de los procesos educativos.

La evaluación tensionada entre los extremos cuantitativos y cualitativos es un asunto sobre el que hoy día se sigue reflexionando en el campo educativo. Se reconoce que aún con lo complejo de la evaluación, ésta se practica frecuentemente.

Es necesario poder evaluar en la educación. Más, ¿cómo hacerlo? ¿Con métodos cuantitativos o con métodos cualitativos? Quizá lo más prudente sea conjuntar ambos aspectos, ya que cada uno de ellos por sí solo dejaría incompleto el panorama y se obtendría una información muy parcial del fenómeno (Beuchot, 2006, p. 8).

Una segunda línea avanza sobre el hecho de que en el contexto de las ciencias sociales se ha discutido entre los métodos estadísticos y estudios de caso, o también entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos. El desenlace de esta lucha metodológica es el abrumador reinado del positivismo por varias décadas y el surgimiento de otras corrientes interpretativas como conforte de la vía cualitativa (Giménez, 1992, p. 24).

En el ámbito educativo parece haberse optado por una evaluación cualitativa, toda vez que se considera a la evaluación cuantitativa como incapaz de proporcionar una visión integral de la realidad estudiada. Asimismo, a que se haya considerado importante al caso de que en las instituciones interactúan personas, las cuales son muy diferentes e influyen de forma distinta. Por lo tanto, se ha postulado que la evaluación cuantitativa no puede recoger la diversidad de los elementos a evaluar, y menos, los significados que surgen de los mismos. No obstante vale la pena subrayar que el empleo de una evaluación cuantitativa en los espacios escolares, aún con los avances referidos, goza de una vasta presencia.

La tercera línea encarna una compleja tarea dilucidatoria que apuesta a distinguir entre los aspectos reportados en la literatura sobre la evaluación y en los acontecimientos propios de la práctica evaluativa de los profesores. En esta línea, generalmente se colocan en tensión tanto las posturas de la evaluación univocista como las referidas a la evaluación contemporánea, que bien puede señalarse como equivocista. De la primera se plantea la importancia de que los profesores, en particular los de educación básica, dejen de ser partidarios de una noción de evaluación relacionada a la medición y examinación.

En la segunda postura se considera sustancial proveer de funciones diagnósticas, comprensivas, dialógicas, etc., al proceso de la evaluación; como una condición elemental para conseguir la evaluación formativa o procesual en el plano escolar. Aquí se avanza también sobre la idea de que en el discurso de los profesores, aún cuando han avanzado poco para cerrar la brecha en cuanto a la evaluación como mejora y a la evaluación tradicional, existe cierta familiaridad con

el término de la mejora y que esta situación, deja ver un horizonte de esperanza para transformar el ejercicio de la examinación en una evaluación procesual al interior de las aulas.

En los planteamientos de las tres líneas destacadas, lo importante estriba, finalmente, en que se aborde a la evaluación como objeto de estudio de la investigación educativa y no solamente como una moda o una creencia de que su estudio desvinculado de principios pedagógicos conseguirá la mejora de los procesos escolares.

En esta tesitura, se puede indicar que la producción teórica de algunos Congresos Nacionales de Investigación Educativa en nuestro país⁶ contrasta con la tesis que señala al tema de la evaluación del aprendizaje como “uno de los que más se han trabajado en el campo de la educación en las últimas décadas” (De Alba, 2002, p. 74).

Por el contrario, muestra que en el plano de la educación básica mexicana ha significado un tema de investigación accesorio, en relación con que su abordaje conceptual como asunto nodal de la práctica evaluativa, no sólo ha sido limitado, sino que generalmente se ha optado por el empleo de la evaluación en tanto término para tratar diferentes aspectos didácticos. Así queda de manifiesto cuando se aclara que aún considerando los estudios teóricos y empíricos que tuvieran como intención evaluar algún objeto educativo, aquellos con aportaciones conceptuales e incluso todos aquellos artículos que describen opiniones sobre algún asunto o impresiones basados en la experiencia, “los estudios y documentos

⁶ El tercer Congreso Nacional de Investigación Educativa presenta 16 trabajos en educación superior y tres en el nivel básico, estos últimos, vinculados a la carrera magisterial. El cuarto Congreso muestra un texto referente a la planeación y evaluación del sistema educativo mexicano. Un trabajo más sobre la evaluación de la calidad profesional, otro que da cuenta de la evaluación curricular en la década de los noventa y dos más relacionados a la educación básica en el tema de la evaluación, el primero contempla los ambientes, la evaluación del aprendizaje y la equidad. El siguiente se ocupa de la evaluación del aprendizaje desde la terminología, el ámbito internacional y la evaluación vista en el ámbito nacional. El quinto Congreso cuenta con tres trabajos referentes a educación básica, y aunque dos de ellos se circunscriben a la escuela primaria, ninguno se relaciona al tema de la evaluación del aprendizaje. Las nueve áreas que conforman el séptimo Congreso dan cuenta de 15 trabajos sobre evaluación, seis de los cuales abordan el tema de la evaluación docente. Dos que tratan sobre evaluación curricular y siete que versan sobre la evaluación de programas y cursos diversos.

sobre evaluación no hacen una diferenciación entre un proceso de este tipo y la investigación con propósitos de acrecentamiento del cuerpo conceptual sobre algún objeto de estudio” (Carrión et al. 1993, p. 15).

Por consiguiente, es posible indicar que las líneas de investigación con las que usualmente se lleva a cabo el estudio de la evaluación, apuntan hacia la pertinencia de la hermenéutica analógica como recurso de análisis tendiente a recuperar elementos tanto del extremo teórico como del escenario práctico. En especial cuando la presencia de propuestas que se distinguen por sus intenciones de integrar las diferentes evaluaciones que son una práctica común en las escuelas primarias, resulta confusa o limitada.

Así pues, partiendo de reconocer como necesaria la investigación sobre la evaluación en la escuela primaria y luego de hallar que el universo conceptual sobre la evaluación en la producción teórica especializada es bastante amplio pero poco claro, pues al mismo tiempo que contempla la medición y examinación como interés de estudio, aborda otras funciones como la mejora, el diálogo, la democracia, la comprensión y además, en relación con que la tipología a la que alude también es arrolladora, en tanto lo mismo trata aspectos de la evaluación diagnóstica, procesual, sumativa, con referencia a una norma o a un criterio; tópicos relacionados a la evaluación respondiente y a la denominada evaluación democrática, cobra relevancia el planteamiento de la hermenéutica analógica para interpretar y analizar la práctica evaluativa de los profesores de escuela primaria.

En específico porque sus planteamientos metodológicos (analogía de atribución y analogía de proporcionalidad), si bien avanzan en la línea destacada por Díaz Barriga respecto a que la evaluación requiere de un manejo conceptual, enfatizan también la importancia de los aspectos prácticos, pues “una interpretación analógica, aun evitando la univocidad y la equivocidad, dentro de la misma analogía, seguirá tanto el modelo de proporcionalidad como el de la atribución” (Beuchot, 2005, p. 57).

Lo cual es importante porque actualmente la producción de textos acerca del tema de la evaluación da cuenta de la creciente importancia que los sistemas escolares y agentes educativos le han atribuido. Incluso se puede decir que la evaluación está de moda no solamente porque en las escuelas se evalúa cotidianamente sino también por la frecuencia con que se habla y se escribe de ella (Santos, 1995, p. 9).

Sin embargo, el hecho de que la evaluación sea en estos días una práctica extendida en cada uno de los diferentes niveles de enseñanza, no se debe relacionar solamente con la rápida expansión de la matrícula escolar, sino con la confusión que sus tintes univocistas y equivocistas desencadenan en el plano escolar a partir de sus usos, funciones y formas de llevarla a cabo.

Situaciones que obligan a distinguir al proceso de evaluación, ya como un término empírico susceptible a la relativización en demasía, ya como una construcción conceptual con tintes univocistas o bien, como la conjunción de ambas en un espacio analógico.

Una distinción atenta al hecho de que aun cuando a gran parte de la literatura a menudo se le ha estimado crítica, en realidad lo que ha conseguido es engrosar debates poco fértiles con base en sus objeciones demasiado superficiales que rayan en las extrapolaciones simplistas, tales como las que contraponen a la evaluación cuantitativa con la evaluación cualitativa, las que comparan a la evaluación externa con la evaluación interna, o bien, las que confrontan a la evaluación procesual frente a la evaluación de productos. Oposiciones que se limitan a señalar los distintos tipos, funciones o dimensiones de la evaluación, generalmente sin ofrecer un análisis teórico metodológico profundo, trazado más allá de los usuales niveles “de abstracción que no han logrado hacerse comprensibles o aplicables para el maestro de grupo” (Olmedo).⁷

⁷ Véase: *Antología: Evaluación en la práctica docente*, UPN, 1993 (pp. 281-296), en donde se refiere al texto original como: “Evaluación del aprendizaje”. Mecanograma, s. f.

Contexto teórico metodológico del ejercicio interpretativo

La práctica evaluativa está constituida con base en “una multiplicidad de representaciones que sobre ella formulan distintos sectores sociales. Por tanto, su imagen responde a una heterogeneidad de representaciones. Es un espacio que han compartido los diversos actores involucrados adentro y fuera de él” (Martínez y Negrete, 2006, p. 89).

En consecuencia, las representaciones que tienen los profesores de escuela primaria respecto de la evaluación aquí son asumidas como procesos analógicos con los que se construye una relación cognoscitiva entre sujeto y objeto, entre imagen y significado, es decir, como procesos de apropiación de saberes con base en la experiencia y la información que proporciona el entorno amplio por el que transitan y del que resignifican frecuentemente sus propias prácticas. Se trata de un proceso de analogización que aún en su calidad de temporal y dinámico, conserva también elementos recurrentes o de mayor permanencia. Nunca se cambia de manera radical ni se mantiene igual de forma absoluta.

Por ello, una representación social se puede definir como una mediación analógica que sitúa a los profesores en un escenario que les es cotidiano porque es el lugar donde actúan en relación con el mundo que se les presenta. Una mediación con talante analógico porque coloca en dinamismo la relación sentido-referencia (sujeto-objeto).

En fin, las representaciones sociales son una forma de interpretar y pensar la realidad cotidiana, es decir, una forma de asumir e integrarse al mundo; obviamente, a un mundo social que sólo es posible gracias a la interacción con los semejantes y con los objetos (Mireles, 2003, p. 156).

Ahora bien, al asumir una representación social como mediación analógica, contamos con un recurso de interpretación que le viene muy bien a la hermenéutica analógica, especialmente porque apoyada en las representaciones sociales para la interpretación de los diversos textos, se ve fortalecida en su

dimensión práctica para ubicar la interpretación en un contexto distinto al de “los presupuestos dogmáticos como a los escépticos, sin que esto tenga que conducir necesariamente al relativismo extremo” (Castro, 2006, pp. 76-77).

En todo caso, lo que importa es el carácter analógico contenido en las representaciones sociales en tanto se busca el acercamiento entre los extremos, más que la propensión por alguno de ellos. Y su importancia radica en que precisamente las representaciones sociales actúan como mediadoras en la construcción del conocimiento porque son textos.

Los textos, si bien son elaboraciones de sus autores, son parte de las relaciones comunicativas que ellos establecen con otros actores o comunidades de actores, y en esa medida son construcciones sociales que forman parte de la historia de una colectividad profesional (Nivón, 2005, p. 29).

Textos que al ser resultado del dinamismo de la cotidianeidad en la que están inmersos los actores sociales, dan cuenta de que la representación social “no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet, 1986, p. 475).

Pues bien, las imágenes o representaciones sociales que los profesores tienen en su práctica evaluativa son elementos indispensables para acotar sobre los límites evaluativos necesarios entre los extremos univocista y equivocista. Y en especial resultan importantes porque en el terreno de la evaluación, la búsqueda de un espacio analógico conlleva una interpelación respecto de los usos de la evaluación en los reductos del control como en la acepción que se tiene de la misma en tanto mejora de los procesos escolares, pero siempre privilegiando la diferencia y enfatizando los significados que les asignan los propios actores sociales.

Particularmente porque toda evaluación que se inscriba en la lógica de la mejora de los procesos escolares, ha de comprender la necesidad de formas diferentes de evaluar en el aula escolar como un producto de la conjunción entre la experiencia, la información que brinda el contexto y el acervo cultural de los profesores.

Las representaciones sociales no son una reproducción fiel del exterior, o de la repetición mecánica de una definición o de un concepto, sino una interpretación que los actores hacen de la realidad empírica o de un concepto, o de ambas cosas, bajo la mediación del acervo cultural (Piña, 2003, p. 36).

Empero, al destacar el carácter interpretativo que las representaciones sociales encarnan en el terreno analógico, de ninguna manera se parte de que una representación ostenta un significado unívoco, sino varios, pero tampoco de manera indiscriminada. Se trata de aceptar que las representaciones sociales son interpretaciones dentro de un contexto, es decir, al interior de un margen que evita que se disparen, que caigan en la disparidad.

Eso permite afirmar que las imágenes o representaciones sociales que sobre el tema de la evaluación tienen los profesores de dos escuelas primarias del norte del Distrito Federal mexicano, son interpretaciones con un rango de variabilidad analógico, es decir, distintas de una opinión y de un concepto pero nutridas por ambos porque expresan algo cercano a ellos y también distinto (Piña, 2003, pp. 37-38). Interpretaciones de cuño analógico porque recuperan el sentir de los profesores, pero también el soporte conceptual vinculado a cada noción vertida.

Entonces, precisar que las representaciones sociales son interpretaciones, conlleva asumirlas como un proceso interpretativo sutil y proporcional en el que la interpretación deriva en una comprensión profunda. Interpretación que ahora va más allá del texto escrito, que es al que antiguamente se le dedicaba la mayor parte del esfuerzo de la interpretación.

Ahora se habla de tipos de texto distintos al escrito, comúnmente asociado a la interpretación tradicional. El texto hablado (el decir) y el texto actuado (el mostrar) han tenido una basta presencia en la historia de la educación, sin embargo, en la interacción educativa han sido generalmente relegados por el texto escrito.

La hermenéutica analógica considera como texto a la acción significativa que acaece en la interacción de los actores educativos porque ésta engloba al diálogo y al texto escrito. Por lo tanto, la interpretación de la práctica evaluativa en la escuela primaria, dada su condición de acción significativa, puede proveer de elementos para plantear la posibilidad de una evaluación llevada a cabo desde posiciones prudentes, dialógicas y edificantes; que eviten sentir mal al evaluado y sirvan para su crecimiento. Sobre todo porque la interpretación, al interior de la docencia, se ha convertido poco a poco en una actividad que no puede soslayarse dada su reiterada presencia en las aulas escolares.

Para el caso de la interpretación propuesta desde la hermenéutica analógica, conviene tener en cuenta que la acepción latina de hermenéutica (interpretatio) fue a su vez, una traducción del hermenéia griego, muy importante para Platón, en quien significa ya el modo de captar algo que proviene del mundo externo a través de los sentidos, ya la condición de intérpretes dada a los poetas por interpretar a los dioses, a los oráculos divinos. Lo mismo para Aristóteles, quien en el *Peri hermenéias* (de la interpretación), menos poeta y artista que Platón, destaca que el lenguaje es interpretación del pensamiento. También en la época conocida como Patrística, la interpretación es muy importante aun cuando se mantiene en una doble vía de lo literal y lo alegórico; es el caso del tiempo de los Padres de la Iglesia en donde la escuela conocida como Antioquia realizaba una interpretación dura, seca, ascética, es decir, literal. Por otra parte, la llamada escuela de Alejandría efectuaba interpretaciones alegóricas. La Edad Media hereda de la época cristiana la lucha entre lo literal y lo alegórico, destacando el sentido literario de los escolásticos. En esta misma época Tomás de Aquino refirió

a la interpretación como elucidación de los significados oscuros de un texto (Sanabria, 1995, pp. 5-6).

En suma, la interpretación en tanto punto nodal de la hermenéutica, encarna la huella más significativa de la historia de la hermenéutica, pues a partir de ella, pensadores como Dilthey, Gadamer, Ricoeur, Derrida, Vattimo, permiten por un lado, hablar de hermenéuticas y a la vez, confirman la importancia de la conmensuración, de un proceso de analogización que evite validar la interpretación univocista y que acote sobre la interpretación infinita. Es muy sabido que el mismo Derrida ha dicho que cuando acaba la conversación inicia el diálogo, frase muy apreciada, entre otros, por Jean Grondin. Por su parte, Vattimo dice que la hermenéutica es ahora la *koiné* o lenguaje común y sostiene que es “ilusorio pensar que haya un punto de vista supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los restantes” (1990, p. 76).

Situaciones que develan la trascendencia del acto interpretativo. De una interpretación analógica que precisamente se cuide de parecer o aspirar a ser un lenguaje común de estos tiempos y evite la ilusión unificadora que la conduciría irremediablemente a la univocidad. La interpretación ha de conjuntar, acercar, conmensurar y de ninguna manera unificar, soldar, amalgamar.

Aunado a esto, D' Agostini ha planteado que la interpretación original que caracterizaba a la hermenéutica jurídica, bíblica o literaria no se ha perdido de forma completa, dado que la hermenéutica contemporánea interpreta con el principio de que las cosas, los acaecimientos, el mundo del cual nos ocupamos y que intentamos comprender, se presentan de una manera similar a como se comporta el lenguaje escrito. No obstante, la autora perfila la virtud de interpretar analógicamente. Sobre todo cuando escribe que la interpretación no ofrece verdades últimas, definitivas, objetivas y eternas. También cuando subraya el riesgo de que la hermenéutica, en tanto proceso interpretativo incompleto e irreductible, pueda derivar en un «paradigma relativista» (2000, pp. 330-336).

Aprovechando la panorámica que sobre la interpretación hermenéutica se ha expuesto, es posible indicar que estudiar la evaluación con base en las representaciones de los profesores, significa una oportunidad de ubicar proporcionalmente los límites de la práctica evaluativa, práctica que bien puede estar demasiado cerca de la univocidad, o por el contrario, encontrarse inmersa en la equivocidad. Y se pueden hallar límites en torno a un espacio analógico porque para el ámbito pedagógico, como se ha anotado ya, a menudo se encuentran materializados en la acción conjunta que llevan a cabo profesor y alumnos, en la acción pedagógica, en el acto docente y didáctico como textos para interpretar e interpretarse. Precisamente la analogía por atribución y la analogía de proporcionalidad propia, ambas, propuestas metodológicas de la hermenéutica analógica, contribuyen para cumplir con dicha tarea.

En el modelo analógico se evita que la interpretación se vaya en demasía a lo equívoco, y aunque importa mucho que predomine la diferencia, es decir que se privilegie la equivocidad, el camino que no se debe olvidar es el que conduce hacia lo unívoco, el mismo con el que se puede “resistir al vértigo de lanzarse a la turbulenta e incontenible corriente de la equivocidad; sujetar el sentido y tensionarlo lo más posible hacia lo unívoco, que él por sí solo se encarga de tirar hacia lo equívoco” (Beuchot, 2005, p. 51).

La interpretación de los textos amplios desde la analogía por atribución comulga con los principios destacados dado que “implica una jerarquía, en la que hay un analogado principal, al que se le atribuye el término de manera más propia y otros analogados secundarios, a los que se atribuye por relación a ese término principal” (Beuchot, 2005, p. 26).

En este tenor, la idea de los diversos sentidos de un determinado texto, organizados desde una forma jerarquizada, con la cual se busca la interpretación más florida o fructífera que se distinga de otras lejanas o desdibujadas, le viene muy bien a la interpretación de la evaluación en tanto se fundamente en el analogado principal, mismo que no debe estar determinado de forma univocista, sino desde una actitud heurística.

El principio de jerarquización ayuda para distinguir entre diversos significados, como en el caso de la evaluación, a la que así como se le puede asociar con la mejoría de los procesos escolares, también se le puede relacionar con el examen, la medición, un producto, los objetivos, la valoración, la estimación, la estrategia, la rutina, la capacidad, el rendimiento, la destreza, una conclusión, un proceso, la calidad, una obligación, la promoción, la reprobación, un premio, un castigo, el control, la calificación, el conocimiento, la disciplina, entre otros.

Asimismo, en tanto que la jerarquía no la impone quien interpreta, pues hay que considerar que de ser así, la analogía por atribución incurriría en la univocidad, se apoya en el estudio de la producción concerniente a la evaluación llevado a cabo en los límites del espacio de interés; apegándose al contexto de cada texto interpretado y sin olvidar que aún con la existencia de un analogado principal (una jerarquía principal que ordena y crea), predomina la diferencia en tanto una interpretación puede ser mejor que otras pero no es la única válida, de ahí que sea necesario atribuir con graduación. Fundamentalmente porque apoyándose en determinados grados, los analogados secundarios podrán decrecer o disminuir en adecuación y así alejarse del analogado principal.

Es por ello que desde las analogías de atribución y de proporcionalidad podemos acercarnos tanto al sentido alegórico o simbólico como al sentido literal que están presentes en el terreno educativo. De esta manera “la hermenéutica analógica nos ayuda a aproximarnos al sentido literal cuando el texto así lo exige y a disfrutar el sentido alegórico o simbólico cuando el texto lo permite” (Conde, 2006, p. 25).

Se tiene entonces que considerar que si bien, en el campo de la interpretación el horizonte analógico debe conceder preferencia a la diferencia, esto no ha de convertirse en un favoritismo a ultranza, sino en una distinción con límites. Se ha de buscar por tanto, una interpretación con base en la consideración de los elementos jerárquicos, pero apoyada siempre de una actitud cuidadosa. Lo cual se puede conseguir si en la distinción de interpretaciones, además de la

analogía de atribución, nos apoyamos en la analogía de proporcionalidad, “que es la que compara cosas como porciones en relación, esto es, es una relación compleja de porciones” (Conde, 2006, p. 21).

La analogía de proporcionalidad “implica diversidad en el sentido, pero diversidad que se estructura siguiendo porciones coherentes, resultando una interpretación respetuosa de la diversidad, pero que busca no caer en lo desproporcionado” (Beuchot, 2005, p. 27).

Lo cual es esencial para interpretar las prácticas evaluativas de los profesores lo más proporcional que se pueda, es decir, poniendo en práctica la misma noción de analogía, que por otra parte, constituye el eje rector de la hermenéutica analógica, dado que interpretar es una forma de conocer y por tanto, conlleva tener presente que todo acercamiento o aproximación a una realidad, así como cualquier intento por describirla, explicarla, comprenderla o transformarla, implica no sólo una posición teórica explícita o implícita en el mismo interés de construcción, sino una labor artesanal (metodología) que permita un movimiento dinámico y reclame un proceder opuesto tanto a un “singularismo interpretativo... que trata de consolidar una posición literalista, como al multiplicismo descontrolado, en el que cualquier interpretación puede ser válida, sin atenerse a ningún tipo de criterios, cayendo en un simbolismo incontrolable, con el riesgo que esto conlleva” (Castro, 2006, p. 77).

Al respecto, Abric (2001, pp. 59-63), en un ilustrativo análisis sobre varios instrumentos que han sido utilizados por investigadores que trabajan las representaciones sociales, advierte sobre la recopilación de las representaciones y el análisis de los datos obtenidos como cuestiones metodológicas trascendentales. Y esta preocupación contiene una proximidad con la metodología de la hermenéutica analógica, especialmente con sus argumentos respecto de que las técnicas de entrevistas y cuestionarios requieren de complementos que pongan en perspectiva o profundicen las informaciones recogidas, pero también, por las características de sus estrategias de recolección y análisis inherentes a los métodos asociativos, concretamente, las técnicas de asociación libre y la carta o árbol asociativo.

Ambos recursos para recopilar y analizar la información destacan por su cercanía con la metodología propuesta por Beuchot. La asociación libre consiste en que a partir de una palabra inductiva o una serie de palabras, se obtengan del informante otras palabras, adjetivos o expresiones que en conjunto, constituyan el universo semántico del concepto o del objeto estudiado y que ayuden a considerar los elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas.

En este enfoque, la interpretación recomendada por el autor mantiene una proximidad notable con la interpretación analógica propuesta por Beuchot, dado que ambas interpretaciones sugieren distinguir en las asociaciones producidas, las que tienen un carácter prototípico de las que son centrales y por consiguiente, organizadoras de la representación. Es decir, se pueden distinguir aquellas expresiones que se acercan con mayor propiedad al concepto estudiado, de otras que lo tergiversan o reducen.

En el caso de la evaluación; las palabras: proceso, comprensión, conocimiento, aprendizaje y mejora se pueden distinguir de otras expresiones tales como: examen, medición, calificación y productos; obteniendo así distintas formas de entender y practicar la evaluación, las cuales, si bien son resultado de la asociación libre, exponen formas de entender y practicar la evaluación. En definitiva, lo que se persigue es aprovechar los significados que los informantes otorgan a la evaluación, reflexionando sobre el cómo, por qué y para qué han aprendido lo que expresan respecto de la evaluación.

En cuanto al árbol asociativo, su importancia viene del propósito por disminuir con dicho recurso la dificultad de interpretación de los términos producidos por el sujeto. En esta perspectiva, Abric sostiene que la presencia de un término puede tener significaciones radicalmente diferentes para el sujeto.

Al respecto cita que el término «jerarquía» puede ser asociado a la palabra «hospital» con significados que requieren de un analogado principal en tanto se puede asociar el término jerarquía a que exista una baja o alta jerarquía en el

centro laboral del sujeto y que en consecuencia este se interrogue sobre su necesidad o utilidad, asociándola a cuestiones como el orden, la autoridad, la importancia, la clasificación, el grado, etc., y así hasta derivar en los analogados secundarios o alejados del contexto en el que se inscribe la palabra inductiva.

Por ello, Abric reconoce importantes tres momentos en la interpretación sustentada en el árbol asociativo. El primero lo ubica como una fase en la que a partir de una palabra inductora son producidas asociaciones libres. En un segundo momento indica que luego de la recopilación de asociaciones, se pida al sujeto producir una segunda serie de asociaciones, pero partiendo esta vez de una pareja de palabras que contienen por una parte la palabra inductora de partida y por otra, cada una de las palabras asociadas producidas por el sujeto en la primera fase.

Dicha fase es ilustrada por el autor con la pareja de palabras: función-enfermera, de la cual asegura, el sujeto podrá relacionar asociaciones con términos como cuidados, relación, tareas, mismas que a su vez, producirán las asociaciones: función enfermera-cuidados, función enfermera-relación, función enfermera-tarea, obteniéndose con ello las cadenas asociativas, mismas que en una tercera fase de análisis, pueden favorecer para recopilar y analizar un conjunto de enlaces significativos de la naturaleza de la representación del sujeto, o de ciertas dimensiones de esta representación.

Por consiguiente, se pueden también localizar términos-ejes que organizan un conjunto de enlaces significativos o que intervienen en la transformación de la significación de diferentes cadenas, consiguiendo con ello, una mejor localización del contenido y de la significación de una representación que puede ser producida individualmente o en grupo.⁸

⁸ Cada uno de los párrafos relacionados con los planteamientos referentes a la asociación libre y a la carta o árbol asociativo, han sido construidos con estricto apego a lo escrito por Abric (2001, pp. 53-74).

En lo referente a la hermenéutica analógica, la interpretación conseguida con el apoyo de la analogía por atribución no obstante que implica varios sentidos de un texto, puede ser organizada de manera jerarquizada porque aún cuando se acepten diferentes interpretaciones del texto, habrá unas que se aproximen más al contenido del texto que otras.

La [analogía] de atribución consiste en que el sentido de un término se aplica o atribuye de manera privilegiada a un analogado principal, y de manera menos propia, a causa de él o por parecido con él, a los analogados secundarios. Como “sano” se dice del organismo de modo primario, y, a causa de él o en función de él, se dice también del alimento, la medicina, el clima... Hay pues, en este tipo de interpretación, un significado principal y otros secundarios: El significado del término se atribuye según jerarquía; de manera primaria o propia a uno en especial, de manera secundaria o derivada a los demás, que son análogos por parecerse al anterior, y de acuerdo con ello, son más o menos adecuados. Allí hay una interpretación principal, la más propia y adecuada, y otras que lo son menos, hasta rayar en lo inexacto y lo falso (Beuchot, 2005, p. 52).

La analogía por atribución es un recurso interpretativo muy próximo a la asociación libre destacada por Abric, porque ambas interpretan con la sutileza para hallar los significados más cercanos a un analogado principal o palabra inductiva. Mientras que el árbol asociativo, especialmente con la concatenación a la que alude, se semeja notoriamente a la analogía por proporción, la cual se distingue por conseguir con más igualdad, los diversos contenidos noéticos (propios del ser y de los universos convocados) y los diversos sentidos del término, sin un analogado principal y otros secundarios y sin una completa igualdad, sino en todo caso, una igualdad proporcional en la que un cúmulo de interpretaciones se concatenan y se transmiten a la adecuación del texto, es decir, se relacionan entre sí por algún punto en común, de ninguna manera son dispares o disparatadas, cierran un cierto margen de variabilidad (Beuchot, 2005, pp. 52-53).

Justamente, los enfoques metodológicos esbozados son los que se han considerado para esta investigación. En este sentido, el análisis hermenéutico emprendido respecto de la producción escrita sobre la evaluación, se ubica primordialmente en la interpretación con base en la analogía por atribución, mientras el análisis propuesto para conocer la forma de pensar de los autores se ubica primordialmente en la analogía por proporción; pero retomando los instrumentos las técnicas de recopilación y análisis de información referidas.

Así pues, con la articulación metodológica efectuada con elementos del campo de la hermenéutica analógica y del terreno de las representaciones sociales, se pretende ahondar en los significados atribuidos a la evaluación para averiguar la manera en que éstos impactan o determinan su práctica.

La representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una guía para la acción, orienta las acciones y las relaciones sociales (Abric, 2001, p. 15).

A este respecto, la asociación libre y el árbol asociativo, se utilizaron especialmente en el caso de los informantes que no pertenecen a la escuela primaria pero de los que se consideran relevantes sus representaciones sobre la evaluación para complementar el estudio enfocado precisamente a los profesores de escuela primaria. Trece profesores, quienes pertenecen al Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM y se han formado en facultades diversas: Derecho, Economía, Medicina, Ciencias políticas, Biología, Trabajo social, Relaciones internacionales e Ingeniería, han sido incorporados a esta investigación porque tienen en común no solamente la práctica docente y evaluativa que realizan, sino la preocupación en el tema de la evaluación.⁹

⁹ Profesores inscritos al curso: "Desarrollo de habilidades docentes en educación superior". Temática: "Usos y significados de la evaluación en el ejercicio de la docencia". Programa de Actualización y Superación Docente (PASD). Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES-A). UNAM. 25 al 29 de junio de 2007.

En el caso de los profesores de escuela primaria, se aplicaron quince encuestas y posteriormente se elaboró un guión de entrevista dirigida a ocho profesores, luego se buscó la correspondencia entre las encuestas y las entrevistas con el apoyo de los elementos metodológicos destacados. Para ello fue necesaria la transcripción de las entrevistas, la depuración o jerarquización de palabras conservando el sentido original de las mismas y el análisis de cada una de ellas. De ahí se extrajeron, con base en las frases o palabras más sobresalientes, las categorías significativas para este trabajo. Los testimonios y las palabras clave fungen como sustanciales en la elaboración de este trabajo, principalmente en la parte relacionada con la interpretación.

En este tenor, los planteamientos vertidos no significan un traje hecho a la medida de la investigación propuesta, sino el contar con la materia prima con la que lejos de pretender ceñir los desarrollos de esta investigación a un modelo teórico o estilo metodológico determinado, signifique contar con elementos significativos que permitan comprender con sutileza lo relacionado con la evaluación en la escuela primaria.

Lo que se pretende es llevar a cabo una interpretación sutil que al considerar aquellos elementos, criterios, normas o reglas puestos en juego por los profesores en el tema de la evaluación y desde los cuales, a menudo la representan, ya como un proceso, un producto, una, imposición, una medición, un acto de control, una actividad de mejora, una actividad útil-inútil, adecuada-inadecuada o cualquier otro significado que le atribuyan, redunde en una comunicación que detalle los resultados del análisis de la evaluación llevado a cabo, en el cual, se destaquen sus posibilidades de mejoría, contribuyendo así a la producción realizada respecto del tema de la evaluación en la escuela primaria.

Para lo cual, no solamente se tiene en cuenta que la reflexión epistemológica permite averiguar la estructura de un concepto y la lógica que se ha seguido en su construcción (Rodríguez, 2004, p. 11), sino que optar por una determinada metodología tiene que ver con “consideraciones empíricas (naturaleza del objeto estudiado, tipo de población, imposiciones de la situación,

etcétera), pero también, y de manera fundamental por el sistema teórico que sustenta y justifica la investigación” (Abric, 2001, p. 54).

Es decir, que toda tarea investigativa demanda tener claridad tanto en la fase correspondiente a la información que alude propiamente al objeto de estudio como a la manera de aproximarse e interpelar la realidad estudiada. En especial si se asume que “la metodología adquiere un significado específico, cuando se asume que la investigación no es repetición de información, sino sobre todo construcción fundamentada de la misma... Un auténtico eje integrador y articulador de los elementos planteados” (Meneses y López, 1999, pp. 111-112).

Y precisamente la aproximación teórico metodológica expuesta, posibilita detallar el perfil de informantes pertenecientes a las escuelas primarias estudiadas y el criterio de selección utilizado en la recolección de la información. En este sentido, es necesario mencionar que no obstante la existencia de datos respecto de la formación, las edades y los años de trabajo de los profesores participantes en esta investigación, se ha optado por asignar una clave de referencia¹⁰ para cada uno de ellos en función de la negociación realizada para la aplicación de encuestas, entrevistas y observaciones. Por lo tanto, la clave de anonimato fue útil porque permitió participar a algunos de los más renuentes, además, dado que las encuestas al enfatizar la confidencialidad con la que se trataría la información recabada no requerían de que los profesores anotaran sus nombres, la clave referida sirvió para ubicar a cada uno de ellos y posteriormente seleccionar a algunos para la entrevista.

En el caso de los informantes que constituyen la población referida y como respuesta al interés por recoger e interpretar las voces, el sentir de los profesores respecto a sus concepciones, las formas de accionar en el escenario escolar con

¹⁰ En el desarrollo de esta investigación aparecerán tres clases de claves empleadas para identificar a los informantes. Las claves conformadas con mayúsculas, números y minúsculas (PC1.fhn y PC2.grc), sirven para identificar a los profesores de escuela primaria entrevistados, así como a su centro de trabajo. Las que se conforman solamente con mayúsculas y números (DEC.1 y DEC.2), pertenecen a directivos de las dos escuelas primarias participantes en la investigación. Las claves que solamente contienen mayúsculas y minúsculas (LEC.jrc), corresponden a los profesores de licenciatura que también fungen como informantes.

relación a la evaluación, y en particular, a partir de sus experiencias en el programa de carrera magisterial (participantes o no), se eligió la muestra intencionada¹¹ como criterio de identificación y recolección de información.

Tanto la concepción teórico metodológica como la elección de informantes, han sido delineadas de tal forma porque el hecho de circunscribir el estudio a dos escuelas primarias, exige analizar lo acaecido en las prácticas evaluativas de dichos espacios para descubrir matices, indicios y elementos significativos que aporten para argumentar sobre la posibilidad de una práctica evaluativa con orientación analógica.

En consecuencia, se cuidaron en la elección de los informantes tanto la posición (profesor frente a grupo, directivo, administrativo, supervisor) que ocupa el profesor o evaluador en su centro de trabajo, como sus límites de autonomía (profesores basificados y profesores que cubren interinatos) en la institución escolar donde labora; lo mismo que las relaciones de convivencia establecidas con sus colegas y su formación profesional (normal básica, licenciatura, posgrado).

Aspectos que el docente no sólo interioriza para responderse sobre por qué evaluar, qué evaluar, cómo evaluar y para qué o quién evaluar, sino que están presentes en todo momento en su práctica evaluativa cotidiana porque las relaciones establecidas entre los distintos actores que comparten un espacio común, se erigen en el contexto de un sentido de pertenencia a un grupo o grupos.

La pertenencia social es uno de los criterios básicos de la distinguibilidad de las personas: en el sentido de que a través de ella los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia (Giménez, 1997, p. 15).

¹¹ La selección de informantes clave es de mucha utilidad porque emplear una muestra intencionada supone o exige un cierto conocimiento del universo a estudiar como estrategia de apoyo para escoger intencionalmente y no al azar las categorías típicas o representativas de un determinado estudio, dado que en toda comunidad, en todo sector donde se realiza una tarea de investigación y en toda institución, suelen existir personas poseedoras de información válida, relevante y utilizable acerca de la cuestión que se quiere estudiar (Ander-Egg, 1991, p. 186).

Por eso es importante considerar que en todo intento de comprensión de la práctica evaluativa remite a diferentes decisiones y realizaciones concretas de quienes evalúan. En este sentido, hay que poner atención a las condiciones de trabajo en las que se despliega la práctica evaluativa, pues no se le podría comprender, suponiendo al trabajo docente como una actividad mecánica y / o estática.

De hecho, como se ha podido observar en este estudio, es frecuente en las escuelas primarias la existencia de grupos o equipos de trabajo que los profesores usualmente integran para compartir espacios, ya sea con la consideración de la afinidad entre los integrantes y el director(a), o con la agrupación basada en quienes han manifestado visos de antagonismo con la dirección escolar o con otros equipos.

Grupos que en ambas escuelas involucradas en esta investigación, suelen integrarse por profesores que se distinguen por agruparse en función de la cercanía con la figura directiva, es decir, aquellos quienes se consideran “amigos” del director o “partidarios” de la forma en que éste propone, coordina, dirige o impone el curso del trabajo escolar. O bien, equipos constituidos por docentes, quienes se identifican como “los no favorecidos” por las funciones encomendadas por la dirección escolar, mismos que suelen señalar que en las comisiones más complicadas como la cooperativa escolar, son ellos los elegidos, y lo mismo en referencia a la normatividad escolar, dado que también a ellos se les aplican “al pie de la letra” los retardos, los oficios de extrañamiento, los descuentos económicos quincenales y además, cada vez que solicitan permiso para dejar de trabajar un poco antes de la hora establecida por algún asunto personal, se les niega.

Por otra parte, es usual también la existencia de profesores (al menos en el contexto de este estudio) que no acostumbran integrarse a ninguno de los equipos. De hecho, llama la atención que una de las escuelas consideradas exista una profesora que no le interesa integrarse a algún equipo en especial y, cuando la situación así lo exige, participa poco y a menudo expresa sus opiniones con monosílabos o con movimientos afirmativos o negativos realizados con la cabeza.

Por eso es importante partir del lugar en el que “están parados” los profesores que llevan a cabo su práctica evaluativa en el centro escolar. Lo cual significa considerar situaciones propias de la dinámica escolar que muchas veces contienen información significativa para analizar el trabajo evaluativo. Tal es el caso de aquellos profesores que no obstante su antigüedad menor a dos años en el centro escolar al que están adscritos, han tenido una rápida integración al equipo de trabajo que mantiene cercanía con la dirección escolar, pero a la tercera reunión de trabajo (juntas mensuales) se encuentran ya instalados en el otro grupo.

Lo mismo para los profesores habilitados como apoyo técnico de la escuela, en especial porque es común que se les otorgue esta “distinción” a aquellos docentes, quienes o bien, son de reciente incorporación a la escuela, o quienes, hasta antes de esa habilitación han mantenido cierta rivalidad con la dirección y una inconformidad constante en la forma de organización escolar, distribución de las comisiones de trabajo y forma de concretar acuerdos. Sin embargo, ya como apoyos técnicos, que generalmente ocupan el papel de secretarios de la escuela, su relación con los directivos se torna menos ríspida y en cierta manera hasta compatible.

En suma, se puede indicar que la consideración de los distintos lugares donde se ubican los actores sociales en el espacio educativo en cuestión es un recurso muy útil para descubrir los elementos sustanciales en el desarrollo del proceso de la evaluación en la propia dinámica escolar. Y precisamente desde esos distintos lugares tiene sentido lo que esta investigación expone con base en una recreación de carácter interpretativo sobre la manera en que la evaluación se manifiesta, entiende, asume o sencillamente, se aplica en las aulas.

CAPÍTULO DOS:

Una distinción analógica de la evaluación

UNA DISTINCIÓN ANALÓGICA DE LA EVALUACIÓN

“Nuestra búsqueda de la racionalidad científica y la evidencia factual nos ha llevado a una reverencia irracional por la autoridad de los números, raramente cuestionada”

Siedman, 1977.

Este capítulo comienza a enunciar la importancia de una ruta analógica para acceder al campo de conocimiento de la evaluación y a sus prácticas en las instituciones escolares. Por ello abre una distinción hermenéutica entre el manejo terminológico y conceptual de la evaluación. Valiéndose de ella, aún cuando enfatiza la importancia de la teoría y reclama a los evaluadores escolares (profesores de escuela primaria) el desenfado con el que declinan de ubicar los referentes teóricos que sustentan sus prácticas evaluativas, no implica aspiraciones teóricas univocistas. Por el contrario, la distinción interpretativa realizada reconoce la valía de las concepciones y usos de la evaluación con que los profesores valoran los procesos escolares. Lo que discute es su carácter ambiguo y las confusiones e iniquidades a las que da lugar.

Una distinción hermenéutica analógica de la evaluación en tanto término y concepto

En la vida diaria existen expresiones con las que se acostumbra valorar determinadas situaciones o acciones. No es raro escuchar que alguien comente con ánimo valorativo o reflexivo, e incluso algunas veces con cierta desilusión, cosas como estas: Hoy tuve un buen día. Debo corregir algunas cosas para mejorar. Hice una elección equivocada porque el resultado no fue como lo esperaba. Me ha ido bastante mal en la clase de ayer. Tu trabajo está mal hecho. Muy bien; te mereces un diez, etc. Expresiones que remiten a la forma en la cual se están realizando las acciones o procesos y a las posibilidades de mejorar cada una de ellas.

Por eso la evaluación, entendida en términos generales como el análisis respecto de algo, para emitir una opinión y actuar en consecuencia acerca de ese algo, por difícil, ociosa o insignificante que pueda parecer, es una constante en la vida de las personas. Está presente lo mismo en la jurisprudencia y en la educación que en la cocina y en el partido de fútbol. Y lo ha estado siempre como actitud inherente a la condición humana.

Ya de manera individual o colectiva, siempre se han valorado, comparado, reflexionado e interpretado los actos que las personas realizan. De ellos se han obtenido enseñanzas y aprendizajes. Tal es el caso del saber de sentido común que advierte respecto de que un exceso conduce al vicio, el vicio a la enfermedad y ésta a la muerte, conocimiento que expresa la importancia de tomar las previsiones necesarias para apartarse del mal y recobrar la salud, aun cuando muchos prefieran estar inmiscuidos en actividades o prácticas que merman su salud.

Propiamente en todos los ámbitos de la vida se llevan a cabo cotidianamente una multiplicidad de juicios de hecho precedidos o contenedores de juicios de valor. De modo que al valorar sobre nuestras acciones hay de por medio un espíritu de analogicidad que se puede reflejar en la moderación, pues nadie que sepa de los peligros de los excesos, querrá renunciar a ella.

Ahora bien, emitir un juicio de valor parece no ser una tarea que revista complejidad alguna, especialmente si se trata de enunciar una simple opinión sobre asuntos de índole meramente cotidiana. Sin embargo, cuando la evaluación se ubica en el terreno de la educación, la dificultad aumenta considerablemente tanto para el evaluador como para el evaluado.

Quizá se deba a que la ambigüedad con la que a menudo se le ha tratado en el contexto escolar; ha dado paso a una polisemia que no solamente deriva en imprecisiones o confusiones, sino que incluso amenaza con una relativización en demasía que pone en duda la misma tarea evaluativa.

Es el caso de algunos profesores de escuela primaria, quienes a partir de los criterios que utilizan para evaluar, dejan la sospecha de que el uso terminológico de la evaluación se ha ampliado y complejizado rápidamente, dado que ahora, además de utilizar al:

Examen, la participación, la puntualidad, el compromiso, el cumplimiento de materiales, los trabajos de investigación, la asistencia, el seguimiento de instrucciones, las exposiciones, las maquetas y los trabajos escritos, [los profesores consideran que la participación de los alumnos en] concursos de ajedrez, maratones de limpieza del patio escolar, torneos deportivos, excursiones, visitas a museos y parques recreativos, festivales escolares, ceremonias cívicas, eventos de poesía coral... [contribuyen para] evaluar con mayor justicia.¹

¹ Estos elementos asociados a la evaluación son comunes en los profesores de escuela primaria encuestados en el mes de septiembre de 2006. Situación que resulta interesante si se le vincula con los proyectos escolares que le anteceden. Es el caso de tres documentos: (Proyecto escolar) diseñados en una de las escuelas primarias abordadas. En ellos se indica: *Se ha privilegiado la evaluación cuantitativa sobre la cualitativa... hacen falta técnicas y procedimientos de evaluación (2002). En lo referente a que se apliquen diferentes técnicas, procedimientos y actividades de evaluación, se aprecian avances, sin que éstos lleguen a ser significativos, por lo que es importante que se consolide este aspecto ya que se aprecia una fuerte tendencia a considerar los exámenes como el aspecto preponderante en la evaluación, seguido del cumplimiento de tareas y la participación en clase (2003, p. 10). Se requiere incrementar... los instrumentos de evaluación (2004, p. 7).*

Sin embargo, la tendencia a evaluar con cualquier criterio o estrategia que a juicio de cada profesor pueden ser adecuados, ha vuelto ambigua a la misma evaluación dada su creciente lista de actividades con que los profesores evalúan, pero también la ha vuelto compleja porque como ellos mismos expresan, *ahora no sólo se utiliza al examen para evaluar, sino que hay que evaluar muchas otras cosas*. Punto que llama la atención porque la evaluación inscrita en los extremos alejados de la analogía usualmente ha sido entendida indistintamente ya como medición, examinación o control, ya como procesual, dialógica o democrática y esto, mínimamente ha contribuido a aumentar la confusión al momento de su ejercicio. Confusión que está presente en el trabajo diario de los profesores a pesar del esfuerzo teórico por parte de quienes debaten constantemente sobre la importancia de una distinción entre la examinación y la evaluación. Así se advierte en el testimonio de una profesora:

La evaluación es con la que valoras el proceso enseñanza aprendizaje que llevan los alumnos, es decir, los conocimientos que van adquiriendo. Si hablamos cuantitativamente, es el número que le asignas a cada uno de los alumnos. Por eso yo considero que una evaluación adecuada es cuando el alumno aprueba porque muestra dominio de los contenidos y la evaluación negativa es donde los alumnos no adquieren el aprendizaje que se les imparte.

A mi grupo yo lo evaluó cada bimestre con un examen al que le doy un 70%, porque me interesa mucho ver qué tanto han aprendido los alumnos, pues para mí la pedagogía es la manera en que los maestros transmitimos los conocimientos y los alumnos los adquieren, pues nosotros no educamos, sino enseñamos, por eso digo que la educación es transmitir a los demás lo que sabemos, los conocimientos que sabemos. La educación viene de casa.²

Por ende, es necesario contemplar no sólo el uso de las actividades e instrumentos de evaluación que los profesores han puesto en práctica, sino

² PC1.aca. Entrevista con profesora de primaria del Distrito Federal, 13 de noviembre de 2006.

averiguar si han tomado conciencia de lo que ello implica. Sobre todo porque resulta común que los profesores evalúen a los alumnos con base en criterios provistos de una gran carga de prejuicios. Al respecto, suelen ser determinantes: el temperamento (sensible, divertido, agresivo, hostil, huraño, evasivo), el grupo de amigos, los que hacen tarea y los que no, quienes participan y los que no lo hacen, los “obedientes” y los “desobedientes”, los “aplicados” y los que no lo son, los que asisten con regularidad y los que faltan seguido, los que aprenden rápido y los que no aprenden, quienes tienen “problemas” en el aula o en casa y quienes no tienen problemas, los que son hijos de un maestro o de un representante de la mesa directiva, etc. Y el conjunto de dichos factores a menudo provoca que la práctica de la evaluación sea confinada a las listas de cotejo en las que usualmente los profesores registran comportamientos, asistencias, calificaciones y participaciones, entre otros aspectos.

Ahora bien, como ya se ha planteado antes, el deslizamiento que la evaluación ha realizado de los extremos univocistas a los equivocistas no es exclusivo de la práctica evaluativa que tiene lugar en la escuela, dado que su presencia es una realidad en la producción teórica nacional e internacional. En ambos frentes hay quienes se pronuncian por una fuerte argumentación en torno a la evaluación y quienes la consideran poco importante.

Situaciones que alientan a circunscribir esta investigación en torno a una dilucidación sobre el origen, desarrollo y vigencia de la evaluación con la intención de mostrar la viabilidad de la hermenéutica analógica como una herramienta metodológica para valorar los procesos formativos de los estudiantes de la escuela primaria. Metodología con la que se pretende argumentar que la tarea evaluativa provista de una actitud prudencial (*phrónesis*) puede realizar la valoración contextualizada de los procesos escolares, distinguiéndose así por rechazar las acciones insensibles o autoritarias que laceran constantemente los procesos de la vida cotidiana escolar y que obstinadamente buscan perpetuar los juegos perversos de la práctica evaluativa castigadora, mutiladora y oprobiosa, usualmente arraigada a una lógica de control, medición y examinación. Una

práctica que no obstante su reiterado rechazo tanto en los planos teóricos como por los propios profesores, ha predominado en los distintos niveles educativos de nuestro sistema educativo.

Por lo tanto, se espera que el apoyo teórico metodológico de la hermenéutica analógica a la práctica evaluativa de los profesores de escuela primaria, ayude a reducir la confusión y la zozobra, resultado del desbordamiento de instrumentos, criterios, estilos, funciones e intereses de los evaluadores superpuestos en las prácticas evaluativas fetichizadas, tergiversadas y ligths, desde las cuales se desarrollan una serie de ocurrencias pedagógicas con las que se piensa que cualquier actividad escolar es útil o válida para evaluar, aún cuando por importantes que puedan parecer, cuenten con una ausencia teórica significativa.

Sobre todo porque en el terreno práctico como en la literatura especializada, cuando la evaluación es colocada en el seno de la fiebre terminológica, usualmente se asume como un sombrero de mago de donde se sacan las actividades e instrumentos para valorar los procesos escolares, dejando al azar tanto su elección como el impacto que puedan generar en los estudiantes. Por lo tanto, la evaluación se lleva a cabo como un acto de prestidigitación intelectual.

A menudo también es concebida como un indiscutible vigilante de los procesos escolares o como una lupa especialista que se ocupa de hallar los maleficios de la práctica docente; sin antes preguntarse sobre las distintas determinaciones que a menudo signan su desarrollo. O bien, se emplea, en el peor de los casos, a manera de encabezado de un reporte o como título de algún trabajo escolar.

En este sentido, hay que reconocer que frecuentemente se acota sobre la evaluación “con demasiada ligereza, porque se parte de la premisa incuestionada de que «hay que evaluar», sinónimo equívoco de que «hay que examinar», antes

de averiguar o de interrogar el sentido y el significado del mismo hecho de evaluar” (Álvarez, 2001, p. 49).

En consecuencia, ante el desmedido empleo de la evaluación con tan poco interés en el ámbito conceptual, mismo que produce una retórica evaluativa endeble, conviene hacer un alto reflexivo que conduzca a interpelar el creciente torrente de la evaluación en los diferentes espacios escolares.

Especialmente porque no obstante el hecho de que la evaluación recientemente se ha convertido en un campo fértil que muy rápido ha aumentado la producción escrita en el plano internacional, resulta “evidente que hay un atraso en la reflexión sobre este componente, en relación con otros aspectos de la vida escolar” (Pérez y Bustamante, 1996, p. 7).

Se puede decir entonces que detrás de la vorágine actual sobre la evaluación, hay un abismo que reclama una búsqueda a fondo con relación a su manejo conceptual y a su reiterado empleo como término. Una indagación que revele el trasfondo de los usos y costumbres terminológicos de la evaluación y que establezca líneas de análisis para comprender su práctica en las instituciones escolares y sus posibilidades de mejora.

En esta perspectiva, Díaz Barriga plantea que al conformarse el término evaluación en el contexto monopólico del proceso de industrialización de los Estados Unidos de Norteamérica:

Este proceso no sólo transformó la organización social y familiar del pueblo norteamericano, sino que, a su vez, fue un elemento determinante en la adecuación de la escuela a las exigencias del aparato productivo. Este es el origen del moderno discurso científico sobre la educación, expresado como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación educativa, conceptos que componen los lineamientos de la moderna pedagogía científica (1987, p. 3).

Por tanto, hay que considerar que el uso de la evaluación como término asociado a la medición con la que se estiló valorar el rendimiento de los trabajadores en el contexto industrial, además de trasladar a las instituciones escolares la creencia de que al utilizar la evaluación como estrategia de control era posible aumentar la productividad, no sólo haya repercutido en la creencia de que en la escuela podría lograrse algo semejante, sino fomentado rápidamente el desarrollo de la evaluación (como producto) en detrimento de la evaluación (como proceso), aún cuando ahora se evite hablar de productividad y en su lugar se acuñen términos como competencias, efectividad o escuelas de calidad. Situaciones reveladoras de que la distinción de la evaluación como término y como concepto es significativa porque con ella se abre la discusión en torno a la presencia tanto de una evaluación rígida, controladora, unívoca, como de la evaluación con sesgo equivocista provocada por la ambigüedad y la polisemia.

Una discusión que abordada con base en la hermenéutica analógica puede ser muy provechosa para acotar sobre una evaluación que lejos de renunciar a los extremos, busque el término medio entre aquellas prácticas evaluativas que laceran al proceso formativo de los estudiantes con su obstinación por arribar a la univocidad y entre las prácticas evaluativas en las que la tendencia es a la relativización desmesurada, en donde incluso, a menudo resulta complicado afirmar que existe una evaluación, dada la desbordante cantidad de usos, instrumentos, funciones, concepciones, nociones y representaciones asociadas a la tarea evaluativa.

Lo que se busca con el apoyo de la hermenéutica analógica, es mostrar la importancia y viabilidad de una evaluación que en su acepción analógica invite a no perder de vista que tanto daño causa la evaluación referencialista, dura, castigadora, perversa, examinadora, como aquella que renuncia a la referencia, al concepto, a la teoría; la que gusta de perderse en la turbulencia metafórica, pues ambas incurren en inestables tentativas de abordaje teórico que a su vez, dan origen a confusas prácticas.

A este respecto, Eisner reconoce una doble dificultad en torno a la evaluación en la escuela:

Existen dos áreas de la evaluación educativa en las que es preciso introducir cambios. La primera es conceptual y la segunda práctica. Tal vez el cambio conceptual más importante del que depende el cambio práctico (aunque no sugiero con ello que el cambio conceptual deba preceder necesariamente al cambio práctico, el cual con frecuencia puede originar el primero) es la manera en que se conceptualiza el significado... en la actualidad ambos conceptos están limitados en gran medida a proposiciones sobre cuestiones empíricas y al uso de procedimientos científicos, o que así lo parecen, para validar las afirmaciones efectuadas por tales proposiciones (1987, p. 137).

En fin, con el apoyo hermenéutico destacado se espera que la práctica de la evaluación tome en cuenta tanto al extremo de la univocidad que privilegia fuertemente el uso del concepto y funciona como faro vigía de las rutas trazadas y comprobadas por instrumentos de precisión, como al extremo en donde se suele multiplicar el empleo terminológico, mismo que a menudo parece confundirse en la misma niebla que levanta su marea evaluativa con la que provoca inundaciones vertiginosas en los espacios escolares.

La apuesta inclusive pretende que con la hermenéutica analógica, la práctica evaluativa se aparte del mero sentido común y pueda identificar lo valioso de los extremos en el trabajo evaluatorio con base en un planteamiento metodológico, es decir, que identifique el término medio a partir de los polos, los cuales, si bien son contenedores del peligro, contienen también la salvación de los peligros. Siguiendo al poeta Hölderlin, diríamos: *donde hay peligro crece lo que salva*. Y lo que salva, constituye la materia prima para construir un nuevo navío que nos saque de la niebla y que a la vez, evite el choque de los témpanos antagónicos, porque sin duda, *el oleaje infinito juguetea con nuestras naves*. O también como lo ha referido Aristóteles:

Es preciso que quien apunta al término medio empiece por apartarse de lo que más se le opone, tal como Calipso aconseja: *De esta humeante espuma, saca la nave...* porque manteniéndonos alejados lo más que podamos de todo extravío, llegaremos al término medio.³

Es por eso que ante la insistencia en torno a plantear la hermenéutica analógica como una vía para desarrollar e impulsar preferentemente la evaluación como concepto frente a la evaluación como término, no se desatiende al hecho de que la analogía requiere de pocos referentes y se caracteriza por acercarse a la diferencia.

Por derivación, no interesa glorificar a toda costa el empleo de la evaluación como concepto, pues esto podría derivar en un posicionamiento univocista, ni negar unívocamente a la evaluación inscrita en el término. Sobre todo si reconocemos que la educación, en tanto práctica social, no depende sólo de una fundamentación teórica que muchas veces se ha entendido como lo único que da sentido al hacer docente, sino esencialmente de la vida cotidiana escolar en la que se despliegan aquellos elementos que el interés teórico suele sistematizar.

Sin embargo, tampoco se pretende minimizar la teoría, sino destacar que cuando aparece siempre vinculada a un espacio práctico es doblemente importante, dado que si se hace teoría desde el mismo espacio teórico, a menudo surge el teoricismo univocista que en aras de la racionalidad, no se detiene a considerar las manifestaciones de un mundo social vivo al que se circunscribe la formación de las personas.

Ahora bien, tampoco se trata de exagerar el aspecto práctico para afirmar que sólo las situaciones prácticas posibilitan la construcción de conocimientos. Por el contrario, lo que se plantea es que la evaluación que abusa desmedidamente del uso terminológico tiene que contar con un sustento base. De otra forma, se corre el riesgo de una pérdida del rumbo evaluatorio, de una inconmensurabilidad

³ Aristóteles, *Ética Nicomaquea*. Libro II. p. 47; México: EDESA, 1999.

de instrumentos y actividades para evaluar sin una construcción conceptual que los fundamente.

Por ello la postura para distinguir a la evaluación desde la hermenéutica analógica es una línea de análisis interesante en tanto conlleva a una actividad interpretativa sutil que si bien destaca la diferencia, advierte sobre la necesidad de dar argumentos.

Así pues, por mucho que los desarrollos de la evaluación contemporánea insistan en renunciar al método, e incluso a cualquier esbozo metodológico, en el caso de la evaluación de orientación analógica perseguida —planteada como un recurso para fortalecer la práctica evaluativa de los profesores de la escuela primaria—, no se busca seguir obstinadamente un método, sino contar con líneas metodológicas que sustenten los sentidos de la misma.

Una guía argumentativa que signifique el hilo conductor de la práctica evaluativa. Porque decir que sólo el camino de la analogía es el que puede sacar del atolladero a la evaluación es decir mucho, es de hecho, una pretensión univocista como muchas de las aplicaciones de la hermenéutica analógica que algunos han realizado.

Precisamente lo que se busca es que con el apoyo de la hermenéutica analógica en su intención formativa en cuanto que filosofía educativa, la evaluación como concepto, es decir, aquella de la que se ha venido subrayando su necesidad para evitar diluir el trabajo evaluativo en una especie de lotería terminológica, cuente con componentes que la sustenten como analógica y la distingan tanto del uso conceptual rígido, habitual en los planos de la llamada pedagogía científica, como del abuso del término suelto o disgregado que generalmente renuncia a los elementos axiológicos y epistemológicos.

Acotaciones analógicas sobre el vínculo entre teoría y evaluación

Sobre la evaluación se ha dicho mucho y se ha escrito más. Esta afirmación quizá puede sonar como una idea de perogrullo, pero realmente se ha escrito y hablado tan extensamente desde los distintos espacios de significación sobre o en nombre de la evaluación, que la confusión no solamente es vigente, sino que parece aumentar cada vez a mayor velocidad.

Es posible que por ello, al acudir al conjunto de referentes que han ido conformando la producción discursiva en torno a la evaluación en la búsqueda de una elucidación que pueda ofrecer claridad acerca de su diferenciación con términos como medición, examinación, certificación, cuantificación, cualificación, etc., sea posible advertir que continuamente se generan propuestas sobre evaluación sin una claridad argumentativa, lo cual denota una ambigüedad en la producción de trabajos que abordan el tema de la evaluación. Propuestas en las que se puede asociar su limitación argumentativa en función de su exigua vinculación a un sustento teórico determinado, o bien, a su inscripción en un equivocismo que renuncia a referentes teórico conceptuales y por tanto, se diluye en una desmesurada relativización evaluativa.

En ese tenor, el debate continúa ensanchándose debido a la complejidad que supone un esfuerzo dilucidatorio situado en los distintos espacios teórico disciplinares desde los cuales se efectúan las reflexiones. Por ello todo proceso evaluativo que aspire a convertirse en “un buen argumento educativo debe tener referencias claras a sus vínculos epistémicos, pedagógicos, [históricos] y filosóficos” (Primerio, 1999, p. 173).

En los asuntos de la evaluación, la presencia de los referentes de contexto tanto teórico como metodológico resultan fundamentales para el avance conceptual de la misma porque contribuyen a su cualificación. Sin embargo, en ambos referentes habrá que estar muy pendiente de su orientación o filiación epistemológica desde la cual definen sus conceptos.

Se puede entonces señalar que la teoría supone un elemento básico para acudir al esfuerzo dilucidatorio. En este sentido, hay que considerar que no obstante los diversos significados que la teoría presenta, se trata del producto de un trabajo sistemático de racionalización reflexiva y rigurosa, que se sitúa por encima del resultado de una acción espontánea y que va más allá de las denominadas “grandes teorías” que usualmente se encuentran vinculadas al plano abstracto de la explicación categorial y son expresadas a manera de leyes universales propias del modelo positivista inscrito en el llamado método científico (Fernández, 2005, p. 140).

La apuesta estriba en ir más allá de las grandes teorías, en tanto comprender al ser humano indiscriminadamente desde las leyes universales, conlleva un riesgo reduccionista. Pero a la vez, tener en cuenta la complejidad que representa la diversidad de significados atribuidos a la teoría.

Particularmente porque esto último representa un problema complejo en el campo educativo en tanto la acepción que se tiene de teoría signa en mucho la práctica evaluativa. La teoría, al no ser un asunto fácil, se ha concebido de distintas maneras.

Teoría concebida como un cúmulo o acumulación de conocimientos.

Teoría como un conocimiento “válido” que permite sustentar “su aplicación sobre la práctica” y por tanto su validez radica, paradójicamente, en el grado de generalización y abstracción que logre de las propias realidades que la constituyeron y de las cuales se originó.

Teoría como acción y construcción social, como proceso de pensamiento y conocimiento, como forma y capacidad de pensar las realidades, como productora de ellas, como potencialidad del pensamiento (Medina, 2003, p. 230).

Las distintas acepciones en que la teoría es asumida en la práctica educativa se vinculan con los fundamentos atribuidos a la labor pedagógica y determinan de alguna manera la práctica evaluativa, dado que la orientación de

todo proceso educativo depende de su fundamentación teórica, sea esta perfilada como el resultado del proceso formativo de los sujetos o depositaria de la experiencia acumulada en la labor desempeñada.

Por ende, más allá de asociar la práctica evaluativa con lógicas epistemológicas positivistas o con propuestas relativistas, es elemental analizar la noción de teoría que subyace a ella. En especial porque al tratar de entender o comprender un proceso como el de la evaluación, la teoría se convierte en un elemento básico a abordar con la finalidad de conocer la constitución de las prácticas evaluativas, y con ello, buscar comprender el por qué se le representa de tal o cual manera a la evaluación, más allá de realizar tipologías o clasificaciones arbitrarias.

Así pues, si a la teoría se escribe o entiende con mayúscula, es probable que la concepción teórica raye en una orientación positivista inscrita en los parámetros de la denominada pedagogía científica, misma que equiparada con la llamada ciencia de la educación,⁴ deja ver sus intenciones de validar una evaluación final encargada de comprobar objetivos y conductas, basándose prioritariamente en los resultados de un examen.

De ahí la insistencia en la necesidad de una postura entendida como un intento de analogización entre los extremos teóricos y prácticos de la evaluación que no solamente se aleje la teorización con mayúscula, sino que ubique a la teoría, como acción y construcción social.

Aunque también resulta importante asumir a la teoría como recreación del conocimiento, es decir, como aporte del pensamiento. Por lo tanto, hay que comprender que la teoría encarna la capacidad de dotar de sentido a la práctica, mas no exclusivamente por sus características científicas, sino por la capacidad con la que permite afrontar la realidad educativa de manera sutil y proporcional.

⁴ La pedagogía que aquí se denomina científica y se equipara a la ciencia de la educación, se refiere a aquella postura que suele identificar a la educación como el objeto de estudio de la pedagogía pero bajo el escrutinio típico del método científico.

En el caso de la evaluación, la finalidad de ubicarse en una acepción teórica de tal naturaleza, engarza con el afán de conseguir una valoración contextual de los procesos evaluativos, asumiendo que la evaluación, más que término o concepto, es un proceso social construido fundamentalmente en la acción y la reflexión cotidiana de los actores sociales.

Se trata de privilegiar una postura teórica en la que el perfil de la evaluación no sólo sea capaz de reconocer las diferencias, sino que además, se inscriba en el ámbito conceptual y evite el reiterado uso del término vacío de significación.

La teoría, como ya se ha advertido, requiere entonces para comprender proporcionalmente a las prácticas evaluativas, de una caracterización diferente a la del teorismo especulativo propio del plano abstracto de la explicación categorial y comúnmente expresado a manera de leyes universales conforme al modelo positivista que ha conllevado la perpetuidad del univocismo al escenario evaluativo.

Demanda también, ir más allá de la ausencia conceptual tan aclamada en la llamada tardomodernidad porque la teoría supone siempre una cosmovisión atenta a los valores y principios de la formación humana a fin de evitar la proliferación de “técnicas muy poderosas de la enseñanza, pero desencaminadas y faltas de una finalidad precisa y conveniente para que las oriente” (Beuchot, 2003, p. 37).

Por ello la ruta analógica con la que en este caso se intenta acceder al campo de conocimiento de la evaluación parece viable por sus posibilidades de conmensuración ante la existencia de un marco excesivamente abierto de significados, usos y funciones que ambos extremos han introducido en la evaluación. Conmensuración con la que se busca despegar la evaluación tanto de las rutas de corte univocista, como de los riesgos de los laberintos equivocistas. Eso es precisamente lo que en esta investigación se destaca. De ahí la fundamentación que se ha venido detallando.

En esta misma línea, se pueden mencionar algunas recomendaciones hechas por autores muy representativos en el campo de la evaluación, mismos que si bien, no trabajan directamente la hermenéutica analógica, sí han sostenido firmemente la importancia del análisis de talante hermenéutico.

La hermenéutica analógica como herramienta para pensar y practicar la evaluación, representa una posibilidad para hallar límites entre los estrilos positivistas desde los cuales tradicionalmente ha sido estudiada y la diáspora de informaciones con la que actualmente es confundida la evaluación: todo es evaluación, se evalúan los programas escolares, los profesores, los estudiantes. Todo hecho escolar es susceptible de evaluación, se evalúa la participación en clase, los trabajos extraclase, la obediencia, la pulcritud, la puntualidad. Todos quieren ser evaluadores, “evalúan” los medios de comunicación, los políticos “sugieren” evaluaciones, los padres de familia “tienen” la estafeta de evaluadores para decidir el tipo de escuela para sus hijos.

Por eso resulta fundamental tener en cuenta que además de establecer con precisión las aproximaciones teóricas de partida y delimitar detalladamente sus objetos de estudio, todo estudio sobre evaluación ha de considerar la importancia de conseguir la claridad de lo excluido en el acto de evaluar (otras teorías, otros objetos, otros actores, otras metodologías); y con esa conciencia de los límites, construir un sentido hermenéutico (Díaz Barriga, 1987, p. 15).

Así también queda de manifiesto cuando se indica que “por su mismo carácter, la evaluación es un tópico neurálgico en la educación. Se la ha pensado de manera dominante desde una perspectiva epistemológica (positivista-neopositivista) y son pocos y relativamente recientes los esfuerzos por pensarla desde otras posturas” (De Alba, 2002, p. 72). Lo mismo cuando se estima que los temas relacionados con la evaluación tienen que estudiarse desde nuevas perspectivas dado que “éstas tienen dimensiones intelectuales y, como no, componentes emocionales, sociales y políticos. Adoptar nuevas posiciones para hacer el análisis exige abandonar otras que durante mucho tiempo han marcado la línea de la reflexión y de la acción” (Santos, 2000, p. 344).

Entonces, partir de que la evaluación es “un proceso dinámico y sistemático [que se ubica] como parte integral y fundamental de toda acción educativa” (Olmedo, 1979, p. 47), remite a un ámbito hermenéutico analógico que contribuya a alejarla de su acostumbrado y reduccionista empleo como término. O en su defecto, que más allá de pretender borrar el empleo terminológico, le provea de una argumentación que permita sustentar sus usos.

Tradicionalmente, en el campo de la evaluación existe una peligrosa tendencia a reducir el trabajo evaluatorio a sus niveles puramente instrumentales, sin ningún referente filosófico o epistemológico... [Lo que vuelve necesaria] una base teórica que de hecho se constituya en una auténtica concepción sobre la praxis educativa y sobre la realidad donde actúa (Cerde, 2000, p. 13).

Por eso se ha insistido en que si es cierto que la evaluación requiere de una fundamentación teórica que conduzca a significarla conceptualmente en el plano educativo con la finalidad de reducir el peligro del equivocismo que encarna la facilidad con la que se le usa en tanto término, la postura teórica inscrita en la analogía puede contribuir a evitar la exacerbación teórica.

Principalmente porque el ejercicio de la analogicidad exige mucho cuidado al extremo univocista, mismo que se puede enunciar en términos de un fortín pedagógico construido con los ladrillos científicistas, conductistas, positivistas. Para ello la conmensuración de los extremos resulta fundamental en la reflexión sobre una evaluación inscrita en la analogía, ya de forma implícita o aproximativamente.

De lo contrario, una “Teoría con mayúscula” representaría el riesgo de alimentar el fuego del univocismo evaluativo que tanto ha lacerado al mismo proceso evaluativo en las instituciones escolares. Por lo tanto, se requiere de la prudencia metodológica para evitar andar los senderos unívocos que han pretendido ilusamente abordar el tema de la evaluación a imagen y semejanza con que la “teoría pura” ha estilado abordar los temas del complejo mundo educativo.

Conviene entonces, interpelar el estado actual de la evaluación dentro del contexto de una reflexión sobre los vínculos que esta mantiene con un posicionamiento teórico determinado. En especial porque “las instituciones educativas, como contextos profesionales donde los docentes desarrollan su labor han de asumir una [práctica evaluativa] en la que se haga posible un trabajo intenso y profundo alejado de observaciones eficientistas” (Santos, 2000, p. 360).

Cualquier práctica evaluativa ha de tener en cuenta una idea o imagen del ser humano que se pretenda formar antes de llevar a cabo el ejercicio de la evaluación como algo dado, a saber, como si no se requiriera un ser humano diferente al que ha sido formado bajo los designios de la pedagogía de tintes homogéneos, misma que usualmente ha utilizado al examen como sinónimo de evaluación.

Es por eso que con base en un análisis realizado respecto de las aristas pedagógicas de la hermenéutica analógica, se le haya aprovechado para llevar a cabo este estudio. En especial porque su insistencia pedagógica reclama ubicar un punto medio en el que predomina la diferencia, pero sin renunciar al argumento o referente.

Este esfuerzo de analogicidad entre las pedagogías equivocistas y las univocistas se aprecia en la hermenéutica analógica toda vez que revela una apremiante mediación dinámica entre las pedagogías, que tanto en sus versiones de larga duración univocista como en el zumbido provocado por el enjambre equivocista han dispersado su veneno y por consiguiente, han tenido una amplia responsabilidad en el deterioro de nuestra sociedad.

En este contexto, siendo la educación el recurso por excelencia para la formación del hombre, ha de entenderse como formación y no sólo como entrega de contenidos. Por ello, “la analogía, que es lo que permite integrar la enseñanza y la ejemplaridad con una mimesis o imitación no servil, sino libre y creativa” (Beuchot, 2003, p. 9), es muy útil para plantear una evaluación asentada en la analogía como una labor que aporta a la cualificación de la práctica evaluativa, en

tanto se pronuncia por una línea de reflexión pedagógica distanciada de “la «gran» investigación [Teoría] que pretende aclarar o solucionar en forma absoluta los «grandes» problemas” (Pérez, 1996, p. 13).

Sin embargo, el hecho de estudiar la evaluación alejada de las grandes teorías que buscan soluciones totalitarias, no implica validar en forma imperiosa aquellas evaluaciones relativistas que carecen de fundamentos teóricos y se materializan en el terreno práctico como “formas diversas” de evaluación.

Para ello hay que considerar que así como la hermenéutica analógica toma a la analogía como principio básico y con ella busca situarse entre el univocismo y el equivocismo, en el contexto pedagógico significa ocuparse de la formación también en una manera analógica, pues la misma tarea formativa, al situarse en la proporción, alerta al hombre respecto de su condición analógica, es decir, es la búsqueda de un equilibrio, difícil equilibrio porque no hay hombre más desequilibrado que el que aspira a un equilibrio total.

La formación desde esta perspectiva es un proceso de configuración permanente, un constructo cultural inacabado, una recreación incesante con la que el ser humano amplía el conocimiento de sí mismo, del mundo y de las relaciones establecidas entre ambos.

En consecuencia, la analogía en tanto recurso gnoseológico útil y necesario para allegarse al conocimiento por la vía de la interpretación, enfatiza que la interpretación misma encarna un profundo proceso de comprensión que no se queda en una intelección instantánea y fugaz (Beuchot, 2002, p. 9).

De aquí que la analogía, lejos de significar “un mero fármaco semántico contra el temor de lo posible” (Esteban, 2004, p. 209), encarna un espíritu combativo con el que ejerce la crítica desde principios prácticos conectados ineludiblemente con argumentos teóricos. Por eso la analogía señala, juzga, argumenta, reconoce e interpreta para comprender y así lograr innovar, crear; pues la condición crítica implica proponer.

La analogía, en el ramo evaluativo significa la proporcionalidad dada a cada acción, es decir, la conciencia y la sensibilidad entre dos o más extremos. En especial porque cuando en la educación resulta insuficiente la pura información, con la analogía se puede avanzar en la formación, porque un proceso de analogización se asemeja mucho a la formación amplia; la que incluye a la información pero es mayor a ella. Por eso la filosofía del hombre o antropofilosofía ubicada en el terreno analógico permite señalar que a partir de la existencia de las acciones humanas es posible reflexionar sobre la tarea formativa del hombre.

En los asuntos de la evaluación tal condición adquiere una notable importancia toda vez que con el recurso de la analogía se pueden evitar tanto la evaluación univocista como el equivocismo evaluativo que amenaza con un relativismo excesivo donde “el cinismo, el escepticismo y la indiferencia [son] dominantes” (Primero, 1999, p. 21), y por ende, se puede avanzar hacia un espacio intermedio que identifique y recoja lo valioso de los extremos para potenciar la valoración de los procesos escolares.

Sin embargo, el acercamiento de los extremos no implica la búsqueda de un punto medio geométrico caracterizado por una naturaleza estática, sino el arribo a una proporcionalidad dinámica de condiciones creativas e innovadoras, en donde la tarea formativa signifique un concepto primordial en toda práctica evaluativa y no se limite ésta al supuesto de que una suma porcentual de las distintas actividades realizadas en determinado tiempo, o los resultados de un examen, contribuyen a conseguir una formación adecuada en los estudiantes.

Con la analogía, en tanto punto medio dinámico, se busca contribuir en la formación de los estudiantes partiendo de apartar la evaluación de sus contextos usuales en donde se la ha visto ya como una actividad de medición, una estrategia de selección y clasificación o una parte final del trabajo docente.

En particular porque cuando la evaluación suele ser una instancia castigadora en las aulas escolares, requiere al menos la pretensión de ofrecer una alternativa de sensibilización a los profesores que aporte en torno a la reflexión

sobre las implicaciones que la práctica evaluativa conlleva a la formación de los alumnos, pues como ya se ha hecho notar, al buscar una formación integral, equilibrada o proporcional, se pretende que la finalidad de tal tarea, antes de significar una nota alta o la creencia de poseer un gran nivel de conocimientos, conduzca al reconocimiento de las diferencias desde las cuales los estudiantes enfrentan su proceso formativo.

Por lo tanto, la analogicidad se convierte en un elemento pedagógico sustancial en la búsqueda de una evaluación que en tanto trabaje sobre la comprensión del dinamismo del conocer, el cual independientemente de que pueda ser estudiado por la teoría del conocimiento, por la crítica, por la gnoseología, o por la epistemología, sea capaz de:

Utilizar esa comprensión para llevar a los demás a la comprensión, ayudarlos a comprender mejor, [y que de hecho] es lo que atañe a la pedagogía. La pedagogía [por tanto], requiere no sólo una filosofía realista, sino además una filosofía viva, esto es, deseosa de poner los análisis sutiles y abstractos, como los que se hacen en la teoría del conocimiento, al servicio de tareas concretas y prácticas, como lo es la de la enseñanza-aprendizaje (Beuchot, 1999, p. 41).

Comprensión que en el caso de la evaluación, en tanto tarea concreta y práctica de la educación, encierra posibilidades de mejora en sí misma porque ya de suyo, la evaluación como comprensión representa un posicionamiento con distancia de los parámetros de la medición con los que se busca explicar antes que comprender los procesos escolares.

Y sobre todo, la comprensión denota oportunidad de mejora porque el ser humano encarna un proceso vivo, que es el de la analogicidad, e incluso quienes nos hemos formado desde los parámetros de las pedagogías univocistas o relativistas, vivimos dicho proceso en cada intento por acercarnos al rumbo de la proporción, del equilibrio dinámico.

Por consiguiente, asumir la evaluación en una dimensión pedagógica que tiene como cometido contribuir significativa a la formación de los estudiantes, remite a cambiar la creencia, la forma, los métodos y los hábitos que insisten en señalar al estudiante como único responsable de sus bajas calificaciones. Lo que a su vez sugiere que en el probable caso de un fracaso respecto de conseguir notas altas, el alumno es el único que debe mejorar, por ende, la enseñanza y la práctica evaluativa pueden seguir inscritas en un estilo conservador que se caracteriza por el autoritarismo e imposición en detrimento de la búsqueda de ambientes áulicos armónicos en donde las costumbres, creencias, actitudes, destrezas y valores de los alumnos constituyen aspectos educativos relevantes.

En conclusión, tanto la función formativa como el carácter de interpretación que forman parte de la evaluación, confirman que la orientación analógica para la práctica evaluativa es especialmente necesaria por la vigencia de las prácticas evaluativas univocistas y relativistas en el contexto de la escuela primaria.

Al menos así queda demostrado cuando el profesor,⁵ si bien, asegura que la evaluación significa un *instrumento de control, opresión, amenaza o crítica*, también refiere que a pesar de ello debe aplicar *exámenes para evaluar objetivamente* a los alumnos.

Por derroteros parecidos, menciona que la evaluación es *un proceso y un espacio en el que es posible aprender uno del otro*, sin embargo, no demuestra tal situación en su labor cotidiana, dado que en el aula es común el silencio como evidencia de poca apertura a la comunicación. Además, la democracia es incipiente, y así lo dicho, ordenado o sugerido por el docente es lo que se tiene que realizar sin cambio alguno que pudiera ser una propuesta de algún alumno o del grupo en su totalidad. Situaciones que ratifican la viabilidad de la analogía en tanto la práctica evaluativa muestra una comunicación limitada que se concreta a un listado de instrucciones con la subsiguiente aplicación del examen correspondiente.

⁵ PC1.fhn. Entrevista con un profesor de primaria del Distrito Federal, 17 de octubre de 2006.

Posicionamiento teórico imbricado en el análisis hermenéutico analógico de la evaluación

Al igual que la pedagogía y la educación, la evaluación practicada en las instituciones escolares encarna perspectivas que se pueden reconocer en función del plano de la teoría o la filosofía con la que se vinculan. Por consiguiente, resulta relevante considerar la condición plural de la teoría porque no es posible pensar de una sola forma los diversos y dinámicos procesos educativos. Lo cual es indicativo de que las pedagogías adquieren visibilidad si se les ubica en su contexto teórico o disciplinar atingente, dado que su caracterización es distinta si su asociación gira en torno a la sociología del conocimiento o al ámbito hermenéutico, como también si su adscripción responde a los planteamientos de la filosofía o de otra disciplina.

Por ello importa dejar dicho que en esta investigación se entiende por pedagogía a los procesos de reflexión y acción acerca de la educación, definiéndola como una(s) disciplina(s) encargada(s) de pensar e intervenir los procesos escolares con la finalidad de contribuir a su mejora. La pedagogía es entonces, una guía teórica y práctica de la formación humana.

Sin embargo, el hecho de que la pedagogía signifique un campo interpretativo abierto que facilita la reflexión de los procesos educativos y provoca su mejoría en virtud de las intervenciones a las que da lugar, exige una postura que en tanto deje constancia de su matriz teórica, disminuya su ambigüedad conceptual.

En esa perspectiva, el posicionamiento imbricado en esta investigación, mismo que enfatiza la conmensuración de las diferentes significaciones atribuidas a la pedagogía para argumentar la viabilidad de estudiar los textos del campo escolar; en particular los correspondientes a la evaluación, se sostiene en la hermenéutica analógica.

Fundamentalmente porque con él se ha venido insistiendo en una actitud teórica que se identifica más con el multivocismo que con el univocismo, con la diferencia que con la unidad. Pero precisamente, teniendo muy en cuenta a la analogía como una de sus caras y en contra de la equivocidad, que es la otra (Beuchot, 1999, p. 77).

De ahí la insistencia en que la hermenéutica beuchotiana, con base en su contenido pedagógico implícito en sus planteamientos filosóficos respecto de la educación, constituya un elemento teórico importante para distinguir al proceso evaluativo y para generar prácticas evaluativas distintas tanto a los moldes tradicionales como a las improvisaciones contemporáneas. Sobre todo porque la hermenéutica analógica en su intento por al acercar la explicación con la comprensión; considera las cosas y las actividades como textos amplios y se ve en la necesidad de explicar contextualmente y no sólo causalmente (Alcalá, 1999, p. 52).

Sin embargo, ante la presencia de dicha postura hermenéutico analógica, es necesario enfatizar que se trata de una pretensión aproximativa, es decir, un ejercicio heurístico que de ninguna manera pretende establecer a dicha hermenéutica como la única o mejor vía. Por el contrario, su matriz analógica invita a recuperar elementos significativos de los extremos. Una postura signataria de la ardua reflexión que Beuchot ha realizado entre las filosofías hermenéuticas de corte analítico y las de sesgo posmoderno y de la cual ha conseguido nutrir una alternativa interpretativa de contextura analógica, conciliadora.

Eso es lo que se busca cuando se refiere a la evaluación analógica como una salida al embrollo positivista que no sólo tiene plena vigencia, sino que es responsable de las usuales representaciones que asocian a la escuela con una “zona de castigo” y animan a significar a sus procesos evaluativos como armas poderosas que ajustician a los estudiantes “perezosos”, o bien, como obstáculos que los estudiantes “listos” suelen vencer con la simulación o con la trampa.

También cuando se usa como argumento a su favor la denuncia constante respecto de la confusión, zozobra y ambigüedad provocadas por las evaluaciones muy relativistas. Sin embargo, el sentido hermenéutico analógico puesto al servicio de la evaluación no se debe contentar con hacer extrapolaciones de un extremo a otro, ni con realizar señalamientos acrílicos respecto de las iniquidades gestadas por ambos, sino con distinguir aquellos elementos que pueden y deben ser resignificados para obtener una evaluación pedagógica que evite asumir como centro de su ejercicio de poder al evaluado. Se trata de hallar los puntos de contacto, aquellas coincidencias esenciales por encima, o por debajo de las diferencias sustanciales entre las diversas evaluaciones (Nassif, 1989, p. 92).

Eso es lo que se toma de la hermenéutica analógica en este análisis de la evaluación, especialmente asumiéndola como una brújula que puede ayudarnos a salir del descuido del que ha sido objeto la pedagogía y del descrédito que ha invadido actualmente a la práctica evaluativa. Descrédito que cala cada vez con mayor fuerza porque los resultados de las mediciones realizadas en nuestro país por organismos internacionales e institutos “evaluadores”, tales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) son cacareados hasta el cansancio en distintos espacios informativos ofrecidos las dos televisoras (Televisa y Televisión Azteca) que más se han empeñado en acentuar el “convencimiento social” sobre la “mala calidad” de las escuelas públicas y sus pedagogías practicadas.

En consecuencia, se trata de trabajar en la construcción de una argumentación epistémica y hermenéutica que sirva para ayudar a la pedagogía y a la evaluación, más allá de catalogar las expresiones airadas del voluntarismo subjetivista o de denunciar la aporía del objetivismo expresadas por evaluadores embelesados ya por el andar vacilante del equivocismo, ya por la añoranza experimentada por quienes fieles al univocismo, siguen añorando “la escuela que sí enseñaba” (Hoyos, 1997, p. 8). Empresa que se puede llevar a buen puerto si

se considera la afinidad entre los principios filosóficos de la hermenéutica analógica y sus tesis pedagógicas.

Ahora bien, la contigüidad de la filosofía con la pedagogía en el seno de la hermenéutica analógica y sobre todo, el entrecruce de ambas, han conducido a Beuchot a pensar los procesos escolares como textos amplios insertos en el mundo, la vida y la historia y, por ende, a expresar una particular filosofía de la educación, es decir, una cosmovisión educativa de textura analógica.

Lo cual, aún cuando no represente extrañeza alguna porque de todos es conocido de sobra que respecto de la proximidad entre la filosofía y la pedagogía se han expresado infinidad de autores clásicos y contemporáneos, la veta analógica que Beuchot pule con esmero en la construcción de su propuesta interpretativa es de agradecer porque con ella muestra que cuando la filosofía se articula sistemática y deliberadamente con el campo educativo, se da origen a la filosofía de la educación o pedagogía.

Existe entre la filosofía y la pedagogía una conexión estrechísima, y a primera vista parecerá como que la diferencia que pudiera existir entre ellas es sólo cuestión de acento. Toda filosofía vital es siempre, necesaria e íntimamente, una *filosofía de la educación*, porque tiende a promover modalidades y formas de cultura de cierto tipo y porque contempla un cierto ideal de formación humana, aunque no lo considera definitivo ni perfecto (Abbagnano y Visalbergui, 2005, p. 15).

En este sentido, el vínculo establecido entre los argumentos filosóficos y pedagógicos de la hermenéutica analógica no sólo hace posible pensar y actuar los procesos escolares desde una filosofía de la educación, sino que a la vez, confirma la cercanía de la filosofía con la pedagogía y destaca la importancia y responsabilidad que ambas tienen en el trabajo educativo.

Con tal determinación pedagógica, la filosofía hermenéutica de Beuchot propone para el sujeto en formación un rumbo analógico más allá de los

absolutismos univocistas tan usuales en el estridente engranaje de las escuelas positivistas como de los relativismos equivocistas entronizados en los edificios virtuales de la escuela imaginada por los “habitantes” de la tardomodernidad.

Por lo tanto, al tocar el tema de las pedagogías hay que señalar un acotamiento analógico, es decir, sí bien la pedagogía univocista “clásica” del positivismo, entendida como única verdad y situada en el reino de la aporía, resulta oprobiosa por su círculo vicioso de la demostración sin fin y por tanto, generadora de sus propias contradicciones, también el arco abierto desmesuradamente en el término plural resulta susceptible a una suerte de equivocismo donde el relativismo contribuye a la confusión en relación con que tal perspectiva pueda fomentar la idea de que ante la existencia de pedagogías, cualquiera de “ellas” goce de una validez irrefutable.

Lo cual, en el caso de la evaluación en la escuela primaria parece ser una situación que ha cobrado carta de naturalización en los últimos años. Ahora se dice, como expresión común en las reuniones mensuales que tienen los profesores y en los denominados proyectos escolares, que la evaluación no debe recaer únicamente en el examen, sino en otros instrumentos y estrategias. Sin embargo, al ampliar la gama de la evaluación no sólo se ha derivado en confusiones respecto de cuáles han de ser las nuevas formas de evaluar, sino que se ha activado una polisemia evaluativa con la que se piensa que cualquier cosa que suceda en la escuela o fuera de ella es un “buen parámetro” para evaluar a los estudiantes, aún cuando no se den argumentos al respecto.

Una salida a esta situación puede ser la conmensuración de los extremos, es decir, la consideración de que en los puntos de encuentro entre la filosofía y la pedagogía, lo crucial resulta en tener una filosofía de la educación conseguida a partir de la práctica concreta como resultado de la reflexión de las circunstancias (Beuchot, 1999, p. 91).

Particularmente, los principios pedagógicos de la hermenéutica analógica confirman la trascendencia de pensar a las pedagogías como procesos de

analogicidad que sin descuidar los argumentos en la reflexión filosófica realizada sobre los procesos escolares, tiendan siempre a la diferencia, cuidando precisamente, el equilibrio dinámico entre los aspectos teóricos y los elementos prácticos.

Ahora bien, enfatizar la relevancia de pedagogías de orientación analógica que se sitúen por encima de las pedagogías univocistas, cientificistas o positivistas y se alejen del relativismo excesivo característico de las llamadas pedagogías contemporáneas, engarza el esfuerzo por conseguir evaluaciones signatarias de la analogía.

Por eso vale decir que el concepto evaluación suele ser a menudo tan amplio que de pronto pisa con cierta facilidad el terreno resbaladizo del equivocismo en donde todo es válido para evaluar o bien, se instala en el plano del absolutismo, del universalismo, es decir, del univocismo inalcanzable, que obstinadamente se ha querido conseguir con el empleo del examen.

Cabe mencionar que la inclinación por la analogía no es una situación nueva, dado que la concepción analógica ha sido ya expresada en muchos lugares. Una tesis de este tipo es aquella que define a la pedagogía como la “integración de diversas interpretaciones acerca de la educación” (Luzuriaga, 1981, p. 13). Planteamiento que ratifica la pertinencia de la hermenéutica analógica para analizar los asuntos de la evaluación, dado que la interpretación analógica persigue siempre, lo más que se pueda, la integración de aquellas interpretaciones distantes.

Precisamente el énfasis sobre una distinción analógica de las diferentes interpretaciones, permite perfilar que la práctica evaluativa, si bien ha de contener aspectos de corte univocista, ha de procurar la variedad de interpretaciones proponiendo un límite entre ellas a fin de evitar su inconmensurabilidad. Exigencia que remite a la labor sutil y cuidadosa concerniente a una evaluación sustentada en la honestidad, en la credibilidad y en el reconocimiento, en tanto límites humanos que han de ser puestos a la inconmensurabilidad de lo evaluado.

Por lo tanto, la evaluación que se precie de ser un proceso que reconoce el desarrollo contextualizado de los distintos actores sociales, quienes al acudir al aula como escenario común de formación se encuentran inmersos en un proceso formativo complejo, simbólico, intangible e inacabable, pero a la vez, con amplias posibilidades de manifestarse en lo concreto ha de tener como propósito principal la producción de conocimiento significativo en el contexto del tratamiento directo con los problemas educativos.

Ciertamente, no todo lo que se hace en nombre de la evaluación refiere algún proceso. Eso es algo que ha perjudicado mucho a la evaluación y ha sido determinante para la práctica evaluativa. Frecuentemente los evaluadores (los profesores, aunque no sólo ellos) llaman proceso al examen, a las rutinas escolares, a las destrezas, a las competencias, a la disciplina, a la certificación o a la medición.

Por eso importa enfatizar que el proceso en la evaluación de orientación analógica significa, además de la confluencia de los ámbitos teóricos con las acciones concretas, su proporción, su coherencia, su articulación equilibrada. En otras palabras, un proceso se puede valorar sopesando sus productos derivados de la integración de la reflexión, filiación o supuestos teóricos y la intervención concreta en la realidad. En consecuencia, la tarea evaluativa, entendida como una actividad procesual en la que se integran los elementos teóricos con los componentes prácticos, implica considerar que el *hacer* es una situación posible en tanto es contenedora de rasgos teóricos presentes en la acción mostrada, aun cuando quien realiza tal acción, no consiga identificarlos con claridad.

Sin embargo, aun cuando la definición expresada reconoce que la práctica evaluativa está siempre precedida de saberes teóricos (explícitos o bosquejados) que el docente ha interiorizado como producto del entramado complejo de relaciones entre su formación académica, su trayectoria profesional y su historia personal (Medina, 2003, p. 233), no intenta validar la idea de que todo docente acciona en el aula desde una teoría pedagógica (como objeto de reflexión o simplemente como un ordenador de su quehacer), sin antes interpretar la

naturaleza de la práctica evaluativa con la finalidad de ponderar el impacto que la representación de teoría traslada al proceso formativo de los estudiantes.

Así pues, lo que propone es un proceso de analogicidad, es decir, que en tanto cada docente pueda reconocer y resignificar de una forma analógica la peculiaridad de su postura teórica, su práctica se podrá ver beneficiada con la reflexión y recreación de conocimientos. De ahí que no obstante la insistencia en torno a la importancia en la sistematización del accionar docente, en particular en el ámbito de la evaluación, no se pretenda argumentar sobre una evaluación que abuse del referente teórico.

Lo que se busca es la ubicación de los límites analógicos en las diversas evaluaciones que tienen lugar en la escuela primaria, dado que si bien, todas ellas dan cuenta de la elaboración de sentidos porque responden a distintas representaciones, hay que cuidar que tales sentidos no se desborden.

En todo caso, a lo que se apuesta no es a la confección de una camisa de fuerza científicista para los profesores, sino a la importancia de la reflexión y de la recreación de los saberes pedagógicos desde los cuales llevan a cabo su práctica docente cotidiana, a fin de que con ellas, su propia labor evaluativa pueda verse beneficiada, ya por la comprensión de sus aciertos o bien, por el reconocimiento de sus puntos críticos que requieren de mejoría. En especial porque la evaluación:

No sin motivo, se ha convertido en los últimos años en uno de los ejes sobre los que gira la reflexión educativa. Puede haber en ese hecho un componente irracional, como el que impulsa algunas modas y muchos intereses de diverso tipo que se promueven de forma más o menos explícita. Lo cierto es que la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por una parte, la forma de concebir y desarrollar ese proceso conduce a una forma de practicar la evaluación, pero no es menos cierta la tesis contraria: una forma de entender la evaluación hace que se supediten a ella las concepciones y los métodos de enseñanza (Santos, 2000, p. 348).

En el contexto de mi interés, como ya lo he esbozado antes, esto significa la búsqueda de una evaluación con orientación analógica que aporte derroteros importantes para la educación. Una evaluación que ponga énfasis en que la dinámica evaluativa de nuestras escuelas cambie, y en consecuencia, se manifieste en el perfil de egreso de sus estudiantes y en las mismas prácticas evaluativas de los profesores en una forma integral que vaya más allá de los usuales reportes porcentuales, propios de la estadística con la que usualmente se “explica” el estado de los procesos educativos.

Por ende, una evaluación que contribuya a la desfetichización y a la desmitificación de la práctica evaluativa, en tanto se ocupe, más allá de mostrar el contenido de la evaluación reportada en los distintos formatos (boletas, gráficas, certificados), de los espacios de significación desde los cuales cada profesor configura y lleva a cabo su labor evaluativa. Pues no hay que olvidar que la obtención de un resultado, calificación, promedio, aprobación, reprobación, etc., entendido como una fase irrenunciable de la evaluación, si bien tiene siempre un referente, es por los sentidos que adquiere vida, si bien a menudo requiere de un momento *metonímico*, quien lo nutre, lo desarrolla y lo hace florecer es la *metáfora*.

Una evaluación que apoyada en la analogía, privilegie la congruencia entre la reflexión y la actuación de los profesores, en contra del estilo que a menudo abusa de la reflexión y es endeble en el accionar cotidiano, lo cual viene a ser algo así como pretender enseñar a nadar o caminar a quienes no lo saben, con la recitación o la memorización de pasos tomados de un gran manual.

Aspiración en la que la hermenéutica analógica, como postura teórica y como concepción metodológica resulta un apoyo sustancial en la consecución de una evaluación intermedia entre los modelos controladores y los estilos contemporáneos. Una evaluación que sea todo un proceso conformado por una dimensión teórica y una finalidad práctica que va al caso concreto para contribuir a la mejoría en la formación de los estudiantes.

Un proceso de reconocimiento para aquellos que participan de las tareas evaluativas, sobre todo de los estudiantes, quienes usualmente al enfrentarse a una evaluación, se encuentran con que se les exige armar un rompecabezas del que no tienen las piezas o en su defecto, cuando poseen algunas de ellas, a pesar de que a menudo no logren hacerlas encajar armónicamente por más “llaves chinas” que les apliquen, insisten en ello ante la angustia de la obtención de una nota o calificación baja en lugar de dialogar con el profesor sobre los temas que no han comprendido e incluso sobre aquellos que forman parte del examen sin haber sido abordados en el curso escolar.

Situación que no sólo denota la escasa importancia que la evaluación puede llegar a tener en el aula y consiguientemente, el poco tacto pedagógico con el que suele llevarse a cabo el proceso evaluativo, sino que anima la idea de que los referentes de la evaluación vayan más allá de rutinas examinatorias tan fallidas como inútiles, en tanto responden más a intenciones administrativas que a la valoración pedagógica de los procesos áulicos.

De acuerdo con Morán, los procesos en la educación únicamente pueden ser valorados por otro proceso. Por un proceso como la evaluación en tanto que proyecto de investigación llevada a cabo en el aula y con el que se pueden conjuntar los aspectos teóricos y metodológicos, dado que un proceso de evaluación pedagógica no significa una:

Actividad terminal, mecánica e intranscendente con intenciones fundamentalmente administrativas, ya que, en esencia, constituye un proyecto de investigación que, además de abordar teóricamente el problema a investigar, debe determinar a su vez las estrategias de recuperación e interpretación de la información más significativa en los distintos niveles o etapas en que se va a desarrollar (2006, p. 95).

Sin embargo, como antes se ha esbozado, el hecho de evaluar involucra al acto de interpretar los diversos textos escolares, por tanto, supone también una compleja y delicada labor. Así pues, con la interpretación hermenéutico analógica

la labor interpretativa puede resultar provechosa al realizar el ejercicio de la conmensuración entre las interpretaciones univocistas y equivocistas, representativas tanto del castigo, verbalismo, imposición, autoritarismo, como de la presencia del relativismo evaluativo que genera sospechas sobre sus propios alcances.

Lo cual supone que el esfuerzo de analogicidad derive en una práctica evaluativa más cercana de la creatividad que de los criticados pero aún acostumbrados formularios, reportes, leyes⁶ y acuerdos de evaluación que suelen privilegiar el ejercicio de la medición de objetivos preestablecidos por sujetos alejados de la dinámica áulica.

En este contexto, lo expuesto encarna la pertinencia de una práctica evaluativa desmitificadora en tanto reitera que la evaluación no es un asunto exclusivo de los “poderosos” o jefes de la educación quienes usualmente estilan pregonar que la evaluación sirve a las “autoridades” educativas para tomar decisiones o justificar el control ejercido con su uso, y menos aún, de la burocracia escolar, ni pertenece a una “élite” política o a una especie de “policía intelectual” que inspecciona, vigila y multa a quienes incumplen los preceptos trazados por la política evaluativa nacional, a menudo influida por las sugerencias o recomendaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM).

Por ello se acota que la evaluación requiere una vinculación permanente a una práctica evaluativa desmitificadora en cuanto denuncie la falacia de la supuesta necesidad de “torres de marfil”, bancos de reactivos e institutos más interesados en aspectos político economicistas que especializados para valorar los procesos educativos. Se necesita entonces una evaluación que funcione como una guía colectiva de seguimiento y valoración de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Una evaluación que sea en sí misma un proceso de aprendizaje y enseñanza y no exclusivamente una actividad de verificación.

⁶ *Ley General de Educación*, (1993), artículo 50: “La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio”.

Por derivación, se trata de una evaluación desfetichizadora porque al encarnar un espíritu crítico, refiere de mayor relevancia al beneficio social de la evaluación, renunciando a la acostumbrada aspiración al “diez”, a las medallas, a los certificados y a los reconocimientos carentes de un contenido significativo tanto para los que los otorgan como para quienes los obtienen.

De lo contrario se corre el riesgo de delegar la responsabilidad de la valoración de los procesos escolares en instancias de corte para-gubernamental como el CENEVAL, creado en 1993 con la encomienda de “evaluar con estándares y criterios de aplicación nacional el nivel de conocimientos de los estudiantes” (OCDE, 1997, p. 46). Instituto que además de establecerse como una réplica del National Testing Service de los Estados Unidos de Norteamérica (Díaz Barriga, 1998, p. 66), enaltece la selección de estudiantes con criterios homogéneos en la línea de una política evaluativa discriminatoria.

Aboites⁷ ilustra dicha situación cuando cita que un directivo del CENEVAL consideró como reaccionaria y anacrónica la pretensión de los egresados de educación secundaria respecto de conseguir para todos un espacio en el bachillerato propedéutico, como demandaron los dirigentes del movimiento de inconformes, así como que un rector de la UNAM [Sarukhán], haya considerado “enfermos a quienes demandan no ser asignados obligatoriamente a una opción educativa técnica y terminal no deseada o a una que ofrece menores posibilidades de ingreso posterior a la educación superior (Aboites, 2000, p. 126).

De hecho este tipo instancias evaluadoras tienen una amplia responsabilidad no solamente en los malos usos de la evaluación, sino en el actual achicamiento de la pedagogía, la cual hoy día ha dejado de significar un bastión para mejorar las prácticas sociales y las relaciones humanas, convirtiéndose de una disciplina facultada para llevar a cabo la formación humana en un campo en donde imperan el descrédito, la ambigüedad, la confusión y la desilusión.

⁷ Las afirmaciones del autor están basadas en el artículo de Robles de la Rosa, “Los inconformes no deben forzar soluciones al vapor”, en *Unomásuno*, México, 20 de agosto de 1996, p. 3.

Contornos pedagógicos de la interpretación en la búsqueda de una evaluación inscrita en la analogía⁸

Como se ha venido enfatizando en el desarrollo de esta investigación, en torno a la teoría, la pedagogía, la educación y por supuesto, la evaluación, se ha generado un raudal de interpretaciones. Tantas que incluso se torna demasiado complicado tratar de definir las con precisión. También al llevarlas a la práctica, suelen resultar sumamente confusas e incómodas.

Es bien sabido que los textos referentes a la educación gozan de una buena cuota de polisemia porque son contenedores de signos y no solamente de hechos, es decir, su significado alude a la referencia pero también al sentido. Por lo tanto, la hermenéutica analógica como disciplina de la interpretación es un recurso que se puede emplear para conseguir interpretaciones que develen con mayor plenitud su significado porque dirige su afán interpretativo a la búsqueda de la conmensuración entre los elementos referenciales y los simbolismos entramados en un determinado texto.

En el caso de la evaluación escolar, tal andamiaje oscila entre la exageración teórica y la exaltación práctica, confluyendo en una tensión constante de referentes y sentidos. Algunas veces es mayor una evaluación referencialista, poco flexible, esquemática, mecánica, escasamente diversificada. En otras impera una evaluación demasiado simbólica en la que a menudo se exceden los sentidos.

Es decir, mientras para algunos evaluadores lo importante es centrar su accionar en exámenes “confiables” que confirmen a la evaluación como un

⁸ Beuchot, entrevistado por Olvera, destaca: “El significado tiene tres tipos: el unívoco —todo igual, todo lo mismo, todo idéntico, lo que Heidegger llamaría la “la lógica de la identidad”—, aunque también está la equivocidad —que es la diferencia pura, que es lo que muchos postmodernos piden ahora—, en medio estaría la analogía. Hay que tener cuidado porque analogía nos suena a semejanza, pero eso es muy trivial —en parte así lo entienden los teóricos de la Postmodernidad—, pero la analogía viene desde los pitagóricos, quienes la lanzan como cosa propia ya que eran matemáticos y manejaban la proporcionalidad, que en griego se dice *analogía* —*ana logos*, según razón o según proporción. *Logos* significa tanto razón como proporción— ahí está lo de razones y proporciones que estudiábamos en aritmética. Esto es lo que después pasa a Platón y Aristóteles como la *frónesis* o prudencia, que ahora dice Gadamer que es con lo que interpretamos... Para Aristóteles mismo la *frónesis* no es otra cosa más que la analogía puesta en práctica, la analogía hecha carne, la proporción vivida”. *Analogía*, 2003.

supuesto de conocimiento, otros sustituyen al examen con la suma porcentual de participaciones en el folklore escolar (juegos, concursos, ventas de dulces, festivales conmemorativos, asistencia a distintos viajes), bajo el entendido de que el sentido de la evaluación puede ser tanto el de responsabilizar y hacer cooperativos a los alumnos, como el de evaluarlos de manera recreativa o lúdica y fomentarles así el gusto por la escuela.

En esta perspectiva, la hermenéutica analógica puede ayudar a relajar un poco la tensión porque conduce a buscar el significado de los textos en las coordenadas de una zona limítrofe provista de flexibilidad, es decir, un punto medio dinámico con el cual evaluar el proceso formativo de los estudiantes, quienes también son vistos como textos amplios.

Además, dicha propuesta interpretativa considera que en tanto el aula tiene una textualidad especial, se le debe buscar el contexto para poder comprenderla, para entresacar el significado que contiene. Por ende, si se ve al significado como sentido y referencia, esta última constituye la misma realidad del estudiante en su objetividad propia, en la condición en que se encuentra situado. La referencia habla de necesidad. Por su parte, el sentido habla de deseo, revela su teleología, su intencionalidad subjetivista. Incluso se puede hablar de una intencionalidad de la referencia, aunque notoriamente diferente a la del sentido, dada su naturaleza objetivista. Pero ambas son importantes porque si bien, la referencial permite comprender al texto (estudiante) en su situación concreta y objetiva, la intencionalidad del sentido permite comprenderle en la direccionalidad que le da a su vida (Beuchot, 2003, p. 17).

En los textos evaluativos resulta interesante la consideración de ambas intencionalidades primordialmente porque con ellas se pueden comprender los usos y significados que a ella se le atribuyen, y éstos, en conjunto, pueden dar las huellas para trazar el entrecruce de intencionalidades que nos conduzca a averiguar las proporciones entre las concepciones de teoría y práctica puestas en juego.

En efecto, en distintos espacios educativos la hermenéutica analógica, a través de la analogía, se ha ocupado de ubicar los límites en tanto esta última constituye en sí el límite entre los extremos. Para ello ha tenido en cuenta que el predominio de la diferencia en toda interpretación parte invariablemente de un referente, pues esa viene a ser precisamente su condición de proporcionalidad, conmensurabilidad, es decir, su contexto. Por eso la analogía insiste en poner o ubicar límites a la univocidad y a la equivocidad.

Así lo muestra el panorama de su presencia en la educación mexicana, en donde varios autores,⁹ quienes trabajan en la línea de la analogicidad, han llevado la hermenéutica analógica al terreno educativo y al hacerlo han aportado significativamente sobre una filosofía de la educación con talante analógico en tanto contribuyen propiamente a la construcción pedagógica y educativa desde argumentos de cuño beuchotiano.

En este sentido, se puede mencionar que los desarrollos realizados comparten la importancia de interpretar los textos educativos en apego a la analogicidad para conseguir interpretaciones más fructíferas que los métodos usuales, como el positivismo y el constructivismo, que se van a extremos univocistas o equivocistas (Beuchot, 2002, p. 14).

Es el caso de la propuesta de Arriarán (Hermenéutica analógico-barroca), en donde se aborda al multiculturalismo analógico-barroco privilegiando un equilibrio proporcional con predominio en la diferencia. En consecuencia, la recuperación analógica que se hace del barroco, característico de países como México, Perú y Brasil, muestra que una tarea perentoria de los pedagogos y educadores se vincula con la obligación de construir una sociedad mejor, una sociedad ética, democrática y sobre todo, exenta de la dominación / sumisión característica de los pueblos que han sido escolarizados (en detrimento de la formación) bajo una lógica instrumental, propia del lenguaje pedagógico univocista desplegado perversa e impunemente por el capitalismo.

⁹ Véanse (Álvarez, 2002; Arriarán, 2001; Conde, 2005; Esteban, 2004, 2005; Palma, 2004; Primero, 2003, 2005, 2006).

Univocismo pedagógico palpable en la práctica docente de algunos profesores pertenecientes a instituciones formadoras de pedagogos. Docentes que capacitan a sus estudiantes como simples técnicos aplicadores de recetas de supuesta validez universal, aun cuando esto implica el desarrollo de una mentalidad homogeneizadora, uniformizante y totalitaria con deplorables consecuencias en la formación de los pedagogos (Arriarán, 2001, p. 35).

Se puede decir entonces que la construcción educativa desde la hermenéutica analógica considera al pedagogo o profesor como un intérprete privilegiado de los procesos educativos.

También, que avanza en la construcción de una pedagogía analógica con base en el principio de que en la enseñanza se tienen que comprender los distintos ritmos, modos, y estilos del aprendizaje; los cuales, a menudo constituyen rasgos representativos de los diversos valores culturales que se entrecruzan en el espacio escolar.

Eso es algo que se expresa abundantemente en los libros *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (2003) y *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano* (2006), escritos en coautoría entre Beuchot y Primero. Publicaciones en las que se destaca el vínculo conseguido entre las tesis básicas de ambas propuestas (pedagogía de lo cotidiano y hermenéutica analógica), las cuales han tenido un encuentro afortunado que concurre en “un desarrollo creativo de dos esfuerzos por aportar reflexiones, argumentos y aplicaciones que contribuyan a mejorar el trabajo hermenéutico y el educativo” (Primero, 2003, p. 71), y que han considerado aspecto fundamental al hecho de que la aplicabilidad de la hermenéutica analógica a la educación debe situarse en el contexto de la vida cotidiana, dado que en ese espacio es donde las implicaciones de los univocismos y los equivocismos perpetuados en la escuela calan con mayor fuerza y recalcan la perentoriedad analógica en “el proceso formativo del ser humano, para evitar el univocismo de la imposición y el equivocismo de la permisividad de muchas pedagogías aún vigentes” (Beuchot, 2006, p. 13).

En esta perspectiva, la relevancia pedagógica de la hermenéutica beuchotiana expresada en ambos textos a través del espíritu pedagógico con el que han sido concebidos, esto es, en el ánimo con el que se pronuncian con vigor a favor de la formación equilibrada o proporcional de las personas, vía las interpretaciones de textura biófila y creativa de los diferentes textos escolares, más allá de significar una simple y fortuita articulación pedagógico hermenéutica, encarna todo un proceso hermeneutizador y por tanto, revitalizador para el caso de la pedagogía de lo cotidiano y una potenciación pedagógica para la hermenéutica analógica.

Como se puede observar, el panorama de la presencia de la hermenéutica analógica en la educación es una veta importante para la conformación de pedagogía biófilas de orientación analógica que buscan influir en las prácticas sociales del pedagogo(a) y de todo profesional de la educación que cotidianamente trabaja en la construcción de un mundo mejor, haciéndolos partícipes así, de una filosofía de la educación que busca la formación sobre los esquemas tradicionales de la escolarización.

De ahí la insistencia en colocar a la hermenéutica analógica como línea de reflexión en torno al campo de conocimiento de la evaluación; en un intento por abrir líneas teórico conceptuales que apunten a la viabilidad de una perspectiva de su estudio con base en el talante analógico y que en consecuencia, conformen y sienten bases sólidas para argumentar sobre la función pedagógica de la evaluación, que en tanto recurso para conocer, comprender, valorar e intervenir en los procesos educativos, aporte a la finalidad de la mejora en las prácticas evaluativas.

Ahora bien, aun cuando la relevancia pedagógica de la hermenéutica analógica se expresa en los textos referidos a través de los principios pedagógicos con los cuales se propone la formación de personas, la importancia que Beuchot le ha asignado al plano pedagógico no sólo aparece en sus escritos que tratan sobre educación o pedagogía. Por el contrario, aún cuando se expresa

abundantemente en los libros en los que ha abordado el tema de la educación,¹⁰ se manifiesta explícitamente en sus textos hermenéuticos.¹¹

Ahora bien, para retomar la tesis de la presencia del contenido pedagógico beuchotiano en el campo educativo, es necesario agregar que el tema de lo analógico significa en la actualidad una creciente intelección de nuevos temas e interpretaciones; con la consecuente producción de textos que buscan potenciar cada vez con mayor constancia la viabilidad de una filosofía de la educación que sea capaz de revitalizar las pedagogías practicadas a bien de terminar con las injusticias provocadas por la tormenta del univocismo que ha inundado por mucho tiempo a las instituciones educativas y con la incertidumbre de los nubarrones del equivocismo que acecha a los contextos formativos de nuestra sociedad actual.

Por consiguiente, la situación del tema de lo analógico vista en su situación presente, autoriza hablar del movimiento de la hermenéutica analógica¹² y permite dar a conocer su significativa presencia en diversos campos del saber, interesándome en este momento en destacar su importancia para el plano pedagógico y especialmente, para contar con los elementos necesarios para escudriñar el terreno de la evaluación.

Aunque también se puede señalar que no obstante, a que la creciente presencia de la hermenéutica analógica en el plano educativo esté confirmando la importancia de sus aristas pedagógicas, dada la estela de reflexiones y aplicaciones a menudo realizadas por distintos profesionales que ejercen la docencia sin que

¹⁰ Aunado a que los libros escritos en coautoría con Primero denotan un generoso pensamiento pedagógico de Beuchot y que el libro *Virtudes, valores y educación moral*, escrito con Arriarán; también deja constancia de su prolijo pensamiento pedagógico, los numerosos capítulos, prólogos y comentarios que Beuchot ha elaborado tan minuciosamente para diversos libros y antologías especializados en pedagogía o educación; confirman la tesis de la trascendencia de las aristas pedagógicas de la hermenéutica beuchotiana.

¹¹ Aún cuando la producción de Beuchot es extraordinariamente extensa, es posible indicar que los libros: *Tratado de hermenéutica analógica* (2005), *Perfiles esenciales de la hermenéutica* (2005) y *Ética* (2004), expresan notablemente su pensamiento pedagógico. Prueba de ello es la sección incorporada al capítulo III del *Tratado...*, en su tercera edición, la cual aporta sustancialmente al tema pedagógico en tanto ofrece un ejemplo de aplicación de la hermenéutica analógica al trabajo de interpretación de los textos.

¹² Véanse sobre esta tesis los argumentos de Conde (2006).

necesariamente se hayan formado como pedagogos, es posible que algunas de ellas se hayan detenido muy poco respecto al hecho de que el talante pedagógico es para la hermenéutica analógica uno de sus pilares principales.

Soslayando que es una de sus columnas primordiales porque la analogía remite a la dialogicidad pero también a la iconicidad, es decir que su dimensión pedagógica está depositada en su condición paradigmática, la cual implica un entretendido entre la ejemplaridad y la enseñanza, situación que para todo filósofo, abogado, ingeniero, historiador, psicoanalista, etc., que ejerza la docencia y practique la evaluación, puede ser de mucho apoyo para realizar su actividad profesional, dado que la educación:

Tiene en su base un funcionamiento hermenéutico, pues el maestro tiene que interpretar al alumno como un texto, y el alumno tiene que hacer lo mismo con el maestro. Ambos muestran diálogos y acciones significativas, por medio de las cuales entran en un contacto comunicativo en el que se da y se recibe la enseñanza, se propicia la creatividad y se evalúan los resultados obtenidos. La mutua interpretación de esa textualidad que constituyen y cuyos contenidos representan en el aula ambos, maestro y alumno, es parte de la transacción que se lleva a cabo en la enseñanza. De ahí que sea innegable una presencia muy fuerte de la interpretación y, por lo tanto, de la hermenéutica en la pedagogía (Beuchot, 2003, pp. 19-20).

Entonces, si partimos de que la interpretación es un acto hermenéutico, importa no sólo recordar que la intencionalidad de la interpretación deberá caracterizarse por su condición analógica, sino que para interpretar un texto vinculado con la educación, hay que considerar que a toda práctica social ocupada de la formación, le precede siempre una idea de hombre, una orientación formativa, expresada cotidianamente en representaciones, ideas, creencias e imágenes que en conjunto, constituyen y dan sentido a la propia práctica social. Pero de igual forma, necesitada de un referente que le sirva como eje, esto es, de una guía teórica que la oriente.

Precisamente la interpretación de textos amplios con base en la hermenéutica analógica goza de un espíritu pedagógico porque con ella es posible estudiar a cada persona inmersa en lo educativo sin verla sólo como la producción de un texto impreso o una manifestación propia del habla, sino como un entramado cultural que tiene que ver con todo un proceso de formación humana que no se reduce únicamente a lo acaecido en el aula.

Por eso es que un texto amplio considera los elementos puestos en juego por el sujeto no solamente en su carácter teórico sino en su intervención práctica y lo hace desde una proyección que considera como elemento esencial en su propia constitución al pasado, presente y futuro posible. Especialmente si se tiene en cuenta que “lo que sucede en el aula de clase es realidad inmediata, pero también producto de un pasado y de una intencionalidad que tiende hacia el futuro” (Primerio, 1999, p. 53).

Cierto es que la hermenéutica es la disciplina de la interpretación de los textos, como también lo es que la hermenéutica analógica, al asumirlos en un sentido amplio y diverso se apoya de la prudencia pedagógica (acción cuidadosa) para interpretarlos. De ahí que Beuchot, sabedor de lo que se pone en juego en la interpretación, haga una recomendación pedagógica importante:

Hay quienes quieren dar prioridad al lector, y entonces hay una lectura más bien subjetivista; hay quienes quieren dar prioridad al autor, y entonces hay una lectura más bien objetivista. Pero hay que mediar, y sabiendo que siempre se va a inmiscuir la intención del intérprete, tratar de conseguir, lo más que se pueda, la intención del autor (2005, p. 17).

Para ello en toda labor interpretativa, la sutileza, es decir, la capacidad de poder distinguir un texto en sus distintas facetas resulta fundamental en el espacio escolar, sobre todo en la figura del profesor, quien como poseedor el papel de intérprete, se le puede caracterizar como un hermeneuta ocupado de identificar permanentemente las proporciones de su práctica, es decir, sus sustancias.

En este tenor, la hermenéutica analógica alerta sobre la existencia de una multiplicidad de interpretaciones, pero al mismo tiempo, alecciona sobre una interpretación no única pero sí mayor que las otras. Con esta clave pedagógica invita a aprovechar no solamente su talante teórico sino también su enfoque metodológico. Desempeñando así una intención pedagógica mas: la reflexión sobre la tarea docente con base sus elementos constitutivos, y en especial, con el concepto de analogía.

De ahí que la hermenéutica analógica, en tanto recurso metodológico, herramienta de la interpretación; se forre de un halo pedagógico. En palabras de Conde, “la hermenéutica analógica es una herramienta ideal para que los docentes reflexionen sobre su trabajo y en cómo se lleva a cabo” (2005, p. 22). Precisamente la analogía hace posible esta derivación metodológica en tanto remite a la búsqueda de una proporción o equilibrio dinámico y a la consideración de la medida, moderación y armonía en los análisis realizados, así como a la prudencia o cuidado en la acción en las interpretaciones e intervenciones que se llevan a cabo diariamente en el contexto escolar. Entonces, la hermenéutica analógica, como herramienta metodológica para pensar la evaluación se convierte en algo útil (más que ideal) porque permite reflexionar sobre sus distintas concepciones y las maneras o estilos utilizados en su práctica.

A esto responde que ante la insistencia respecto de que en la analogía predomina la diferencia, se enfatice la relevancia de la interpretación sutil para evitar caer en el equivocismo en el que usualmente se piensa que casi todo es válido, es decir, tener cuidado de no arribar al terreno del relativismo en demasía.

Por eso la misma analogía reclama “una objetividad moderada, que no significa considerar a la interpretación como una copia de la intencionalidad del autor pero entiende que abandonar completamente el propósito de objetividad... es quedarse con una lectura subjetivista desmedida y posiblemente distorsionada” (Mattar, 2006, p. 86).

En el caso de la evaluación esto es muy relevante porque la práctica evaluativa que tiende al relativismo resulta tan perniciosa como la que se acerca al univocismo que busca controlar, reprimir, reprobar, castigar.

En consecuencia, el análisis propuesto sobre la evaluación en esta investigación, emplea la hermenéutica analógica en sus aspectos teóricos y prácticos, a saber, como “hermenéutica *docens* y hermenéutica *utens*, esto es, como... teoría y como instrumento de la interpretación” (Beuchot, 2005, p. 21).

Pero fundamentalmente como “hermenéutica *utens*, viva, que va al caso concreto, adaptando de manera proporcional las reglas que ha derivado de su... [teoría] y de su práctica, según lo que tiene de prudencia o *phrónesis*” (Beuchot, 2005, p. 15). Sobre todo porque en el trabajo interpretativo conviene tener presente no sólo las herramientas para decodificar sino también aquellas que se ponen en juego en la codificación de los textos estudiados.

Lo cual resulta imprescindible al interpretar un texto, pues la hermenéutica no implica solamente decodificar, sino acercarse a la forma en que se ha codificado el texto para situarse más cerca de la comprensión del autor y de la realidad contextuada. Esto es, para lograr aproximar la referencia con el sentido y conseguir una interpretación con mayor profundidad que cuando se privilegia un solo extremo.

En esta perspectiva, al interpretar los textos de la práctica evaluativa, se requiere de una distinción atributiva y proporcional que conlleve a descubrir los elementos imbricados en sus respectivas codificaciones para ir más allá tanto de las lecturas interpretativas univocistas que estilan concentrarse en los resultados numéricos, como de las equivocistas que generalmente se hallan empeñadas en otorgar sentido a diferentes actividades que al ser utilizadas repetidamente para evaluar, suelen validarse como estrategias o recursos evaluativos, aún cuando se trate solo de ocurrencias e improvisaciones producto de la ambigüedad conceptual o de los extravíos teóricos de los profesores.

En todo caso, ambas distinciones (la atributiva y la proporcional) sirven para evitar andar el escenario de las tergiversaciones derivadas de interpretaciones desproporcionadas porque en todo momento tienen en cuenta un límite analógico con el que se aborda y aproxima al texto, al tiempo que se accede al contexto. Es decir, tienden una alianza entre la referencia y el sentido.

Se puede decir entonces que la hermenéutica analógica con base en la interpretación de textos, distingue de manera sutil y proporcional el universo de los significados directivos de la acción en el mundo. Por lo tanto, en el caso de la evaluación, el profesor puede hacer uso tanto de la decodificación como de la encodificación en la interpretación de los textos para lograr una mejor comprensión.

La hermenéutica analógica tiene una aplicación muy amplia en la educación, en la pedagogía, en la didáctica. Pues no sólo ejerce la función de comprender, de interpretar, sino que cada vez más se le recupera la función que tenía antiguamente, cuando estaba incorporada a la retórica, esto es, de transmitir, de comunicar. La elocución del profesor, por llamarla así, con término retórico, es decir, su exposición, su contacto con los alumnos, está guiada por la retórica encodificadora, pero también por la hermenéutica decodificadora, que lo hace interpretarlos (Beuchot, 2006, p. 22).

Por lo tanto, es posible señalar que los usos de la hermenéutica llevados al campo educativo y planteados desde lo analógico, significan avanzar en el escenario de la comprensión de los procesos escolares y en su mejoramiento. Sobre todo porque pensar en la comprensión de los complejos temas de la educación a través de la disciplina de la interpretación, implica asumir una actitud interpretativa que busque profundidad en la comprensión de textos amplios; a fin de evitar tanto la vaguedad conceptual como el arraigo a las verdades únicas, es decir, situarse entre la equivocidad que raya en un extremo caótico y la univocidad idealizada pero nunca alcanzable.

Al interpretar la acción significativa que se da en el aula, la hermenéutica nos puede ayudar a comprender lo que conviene que hagan el maestro y el alumno, de acuerdo con las necesidades, deseos y expectativas de uno y otro, con lo cual se podrá fomentar la acción conducente (Beuchot, 2003, p. 29).

Esto es precisamente lo importante en los asuntos de la evaluación, dado que no basta con reconocer que las prácticas evaluativas contemporáneas no cumplen “con la finalidad más noble que se puede adjudicar a un proceso evaluativo: la de la comprensión y mejoramiento” (Díaz-Barriga, 2001, p. 41), ni con describir los abusos y vicios de la medición y la examinación. Por lo tanto, el interés puesto en la hermenéutica analógica como recurso para conseguir una evaluación diferente a la univocista y a la vez, cuidadosa de los seductores equivocismos, significa un posicionamiento particular tendiente a pensar analógicamente el proceso formativo de los estudiantes.

En consecuencia, la labor hermenéutica propuesta, ha de entenderse como una tarea predominantemente metodológica, como una herramienta que permite situarnos al interior de los procesos de formación e interpelar la realidad concreta.

Asimismo, se espera que en tanto herramienta de pensamiento, sirva a los propios profesores como un ejercicio académico desde el cual puedan pensar y replantear su forma de evaluar y desde luego, su propia labor pedagógica. Principalmente porque hay que recordar que el lugar habitual de la evaluación lo constituye el contexto de la misma práctica docente, y por ello, su realización se presenta condicionada por las esferas personales, sociales e institucionales en las que se ve envuelto tanto evaluador como evaluado. De aquí que adentrarse al campo de la evaluación implique aproximarse a la realidad concreta de la pedagogía desde la cual se pone en práctica.

De esta forma, las interrelaciones referidas sugieren una necesaria recuperación de la hermenéutica analógica para abordar el análisis sobre los papeles que cumple la evaluación en la tarea formativa. Sobre todo si se tiene en

cuenta que los horizontes de la educación nacional se han trazado con el compás de la pedagogía autoritaria e impositiva que estila intimidar al estudiante a través de una especie de «ajuste de cuentas» a menudo, nombrado evaluación.

Situación que vuelve apremiante la presencia de una reflexión docente que comience desde cuestionarse la propia moral ejercida ante cualquier actividad de evaluación, lo que es semejante a cuestionarse sobre lo que cada evaluado y evaluador ha aprendido, le han enseñado, ha reproducido o, en el mejor de los casos, ha producido respecto al proceso de la evaluación, pero no solamente eso, sino que se cuestione y reflexione sobre lo adecuado de cada una de sus acciones llevadas a cabo en el aula escolar.

Por lo tanto, la idea de perfilar hermenéuticamente una evaluación analógica para la escuela, no tiene como cometido el diseño de un modelo prescriptivo con aspiraciones terapéuticas, contestatarias o subversivas que se sume a los existentes (como el del control y el orientado a la mejora), ni como la solución a la compleja problemática de la práctica evaluativa. En particular si se piensa en las palabras de Aristóteles¹³ que refieren que el hombre, por más que preste diligente oído a los médicos, puede que luego no haga nada de lo que se le prescribe.

No se trata por tanto, de elaborar recetas o formularios para los profesores. En primer lugar porque no interesa aconsejar actividades concretas para evaluar determinadas áreas de conocimiento, ni convencer a nadie de cambiar la forma en que cotidianamente lleva a cabo su práctica evaluativa. El propósito fundamental es indagar sobre aquellas formas aberrantes de evaluar, que no obstante la amplia documentación respecto a su impacto negativo, aún se continúan practicando de forma generalizada.

En otras palabras, se tiene claro que el significado y uso de la evaluación al interior de las prácticas evaluativas no va a cambiar con sólo enunciar o explicar algunos de sus problemas, ni por diseñar supuestas soluciones y mucho menos

¹³ Aristóteles, *Ética Nicomaquea*. Libro II. p. 39; México: EDESA, 1999.

por el hecho de señalar desarrollos teóricos y aspectos técnicos convenientes. De ahí que la tarea fundamental esté dirigida a interpelar tanto las prácticas evaluativas de corte univocista como aquellas que ostentan un sesgo equivocista y se suceden masivamente en la escuela primaria.

En todo caso, se busca plantear que la práctica evaluativa puede constituirse como un proceso analógico en tanto se ocupe de otorgar importancia no solamente a la evaluación que acentúa la importancia del argumento, sino a aquella que se distingue por ostentar una limitada fundamentación y prefiere asirse al empleo terminológico. La finalidad manifiesta radica entonces en que al realizar dicha conmensuración entre los extremos, pueda significar más que ellos. Lo cual puede ser muy significativo para el plano de la docencia porque la práctica evaluativa es una práctica social antes que cualquier otra cosa. Y la sociedad entendida como tensión entre el *ser* y el *deber ser* en el espacio donde vivimos los seres humanos, es una fuerza aglutinadora de lo presente y lo posible, de lo material y de lo inmaterial, de la certeza y la utopía, a saber, del univocismo y equivocismo. De aquí que en el caso de un espacio educativo, tenga que existir una prudencia o cuidado en la acción que otorgue proporcionalidad al *ser* y al *deber ser*, a fin de que la aglutinación sea analógica y con ello evite tanto la imposición o autoritarismo evaluativo como el predominio de las prácticas evaluativas que se diluyen en la inconmensuración de sus mismas acciones.

En conclusión, la relevancia de la conmensuración en la interpretación de textos relacionados con la evaluación, radica en la incorporación de la analogía, misma que como recurso gnoseológico para acceder al conocimiento por la vía de la interpretación, representa un elemento sustancial para destacar la posibilidad de una evaluación que se ubique entre los extremos equivocistas y los univocistas. Una evaluación que desde su ubicación analógica tome distancia de las evaluaciones conductistas, positivistas, tradicionales y cerradas que usualmente están asociadas a una lógica teorícista, caracterizándose así por su obstinada búsqueda del control, imposición y autoritarismo.

Evaluaciones que suelen resultar tan perniciosas como las equivocistas, las cuales se pueden identificar por sus tintes relativistas, tergiversadores, fetichizadores y disgregadores, a saber, aquellas que seducen con la tentadora invitación de la época posmoderna a viajar sobre el vértigo y olvidarnos del límite, es decir, las que constituyen el carruaje volátil del equivocismo, visto ya como ausencia teórica, carencia de límites, o bien, como relativismo evaluativo extremo y por tanto, generador de una permisividad total.

En definitiva, una evaluación justa sustentada en la prudencia con la que precisamente se busca la conmensuración de los extremos, una conmensuración que signifique aproximar, juntar, conjuntar cuidadosamente en un punto de *mediación*, de proporción, más que fusionar, amalgamar o unir con rigidez los extremos. Dado que lo *justo*, siguiendo a Aristóteles¹⁴ es *un medio entre los extremos desproporcionados, porque lo proporcional es un medio, y lo justo es lo proporcional*.

Por último, hay que tener en cuenta que en tanto la evaluación es una interpretación dentro de un conjunto de varias interpretaciones válidas, la analogía es un recurso que ayuda a ubicar los límites que le son propios a la interpretación y, por consiguiente, representa el eje interpretativo principal para entretejer un punto medio entre la univocidad y la equivocidad.

Lo cual en la práctica evaluativa significa valorar —en la acepción de interpretar y no sólo de apreciar— los procesos escolares con base en un punto medio dinámico. Sobre todo si se piensa en evitar los abusos del control y la medición tan usuales en el univocismo evaluativo, es decir, si se desea ir más allá de la ilusión del puro decir, del rigor, de la exactitud, del autoritarismo.

Asimismo, si se desea disminuir tanto la confusión en la definición y empleo de la evaluación, como la zozobra provocada por el uso indiscriminado de instrumentos y estrategias para valorar los procesos escolares bajo el supuesto de que casi todo es válido para evaluar, evaluarse o ser evaluado.

¹⁴ Aristóteles, *Ética Nicomaquea*. Libro V. p. 103; México: EDESA, 1999.

CAPÍTULO TRES:

**El evaluador evaluado;
representaciones que una política
hecha programa traslada a los
“evaluadores” de la escuela primaria**

EL EVALUADOR EVALUADO; REPRESENTACIONES QUE UNA POLÍTICA HECHA PROGRAMA TRASLADA A LOS EVALUADORES DE LA ESCUELA PRIMARIA

“La evaluación, por ser una práctica humana, posee también en sí, una dimensión política ligada al ámbito del poder. No es casual que las demandas de evaluación partan de los organismos... con estructuras de poder consolidadas”

Palou de Maté, 1998.

Sin dejar de lado la discusión abierta en el capítulo anterior respecto de la viabilidad de la hermenéutica analógica como fundamento teórico metodológico para estudiar el proceso de la evaluación, este capítulo retoma la distinción iniciada sobre la evaluación y continúa con la interpelación realizada a su trayecto surgido del escenario fabril y vigente hoy día en las escuelas primarias, en las cuales, a menudo ha sido representada y aplicada con base en los parámetros del examen y orientada con propósitos de medición.

No obstante, ahora el análisis se centra en el impacto controlador que el programa de estímulos denominado Carrera Magisterial traslada a la práctica evaluativa de los profesores. Para ello se realiza una articulación entre la participación, la injerencia y la experiencia de distintos actores sociales respecto del programa referido, considerando, que abordar tales cuestiones otorga riqueza al trabajo iniciado porque se trasciende el ámbito del aula para dar cabida también a las interacciones, es decir, a las realizaciones concretas de agentes concretos, que se generan día a día en la apuesta por la evaluación (Mireles, 2003, p. 190).

El evaluador evaluado; algunos roles que juega la carrera magisterial en las concepciones que sobre evaluación tienen los profesores

Bajo la consideración de que el estar cerca de los significados de la acción evaluativa y registrar elementos importantes del acontecer cotidiano en el espacio escolar estudiado para abordar la diversidad de posiciones respecto al objeto de estudio, se relaciona con el hecho de que al interior de los centros escolares suelen existir equipos o modalidades de trabajo desde las cuales se desarrollan las prácticas evaluativas con diferentes sentidos en función de las características desde donde se conforman los grupos de profesores, se asume dicha tarea como una estrategia que permite identificar los rasgos más representativos de las modalidades de trabajo en el entendido de que si tenemos agrupadas ciertas pautas de pertenencia o identidad a un determinado grupo, es posible realizar una mejor interpretación y análisis de los significados de los mismos equipos; en el sentido de contemplar el contexto de la diversidad socioeducativa, tal como se ha planteado en los referentes teórico metodológicos desde el primer capítulo.

En tal dirección avanza el presente capítulo, reiterando que la tarea referida, si bien se fortalece con la aproximación a los diferentes elementos que han participado en la configuración de la evaluación (como su cercanía con el ámbito fabril), requiere ampliar la labor. Es lo que este capítulo se propone, adentrándose para ello en el vínculo que la evaluación ha mantenido o generado con la época de los tests y posteriormente con los programas de estímulos, confiando además en que ambos análisis, permitan no sólo continuar el develamiento del origen y desarrollo de la evaluación, sino conocer las prácticas evaluativas de los profesores de dos escuelas primarias de la zona norte del Distrito Federal mexicano. Prácticas que en tanto manifiestan un cúmulo de representaciones, creencias, expectativas, actitudes, valores e imágenes; denotan posiciones y concepciones que fundamentan su hacer y remiten a un acercamiento a la perspectiva que dichos agentes educativos expresan en su labor cotidiana (Covarrubias y Tovar, 2005, p. 267).

Posiciones y concepciones que si bien son expresadas en diversos significados sobre la evaluación, reclaman para su comprensión el análisis respecto de una lógica histórico política. En este sentido, es importante señalar que la vigencia o ausencia de un estilo controlador del uso de la evaluación en las escuelas primarias no es un hecho social ajeno a los agentes educativos, principalmente porque sus distintas forma de pensar, sus peculiares modos de actuar, sus imágenes, sus ideas, e incluso sus prácticas; lejos de dar cuenta de un poder de coerción propio de la imposición respecto de los usos reduccionistas de la evaluación, encarnan un tejido de creencias, expectativas, tradiciones e ideas que pueden coincidir o bien, apartarse de la línea controladora (Piña, 2003, p. 10).

Tratar de interpretar las prácticas evaluativas de los profesores de la escuela primaria parece ser un buen pretexto para entresacar las concepciones y posiciones que permanecen tras el telón del accionar evaluativo. Sin embargo, ni la evaluación ni la carrera magisterial¹ son de fácil interpretación, dado que al ser portadoras de intereses políticos, sociales, económicos y culturales vinculados tanto a pugnas y conquistas magisteriales, como a presiones internacionales y negociaciones sindicales, revelan que han sido constituidas por una multiplicidad de representaciones que sobre ellas han formulado distintos sectores sociales (Covarrubias y Tovar, 2005, p. 89).

¹ El 18 de mayo de 1992, el Gobierno Federal a través de la SEP, los Gobiernos Estatales y el SNTE firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en el cual se destacó al docente como elemento clave para el logro de los propósitos educativos. En este contexto y en respuesta a una propuesta surgida del Primer Congreso Nacional Extraordinario del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (1990); en el ANMEB se estipuló la creación de Carrera Magisterial. El programa inició en el año 1993 con el ingreso de profesores que tenían una situación laboral especial llamada *Esquema de Educación Básica*, mejor conocida como tres cuartos de tiempo, docentes con nombramiento definitivo, los de doble plaza y directivos con una plaza adicional de profesor frente a grupo. Esta forma de ingreso al programa y la normatividad del mismo se revisaron cuatro años más tarde en las *Reuniones Regionales* a partir de las cuales se elaboraron los Lineamientos Generales que se dieron a conocer en 1998. En este documento, la *Comisión Nacional SEP-SNTE* se presentó como el máximo órgano del programa de estímulos, al que se le definió como un sistema de promoción horizontal en que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren los requisitos y se evalúan conforme a los factores y criterios determinados por la comisión. Todo esto para tener acceso a sobresueldos asignados una vez que aprobaron los cursos de actualización y avalaron tanto la *antigüedad* en el campo laboral de la escuela primaria como el *grado académico*, la *preparación profesional* y el *aprovechamiento escolar* (SEP, 1998).

Es el caso de las distintas representaciones que han sido asociadas a la creación de la carrera magisterial. Mientras algunos docentes representan al programa como una conquista magisterial que abre la oportunidad de crecimiento (cultural y económico), otros la asumen como un obstáculo generador de desigualdades que fue puesto en funcionamiento como política evaluativa manufacturada en el seno de los organismos internacionales y dirigida al logro del control político, económico y social de los trabajadores de la educación.

Aquellos actores sociales que generalmente alaban la creación de dicho programa de estímulos suelen estar involucrados con el mismo ya sea realizando convencimiento social u operándolo en sus distintos niveles.

Por otro lado, hay quienes denuncian que la carrera magisterial representa una política evaluativa que busca responder a las aspiraciones economicistas de algunas agencias internacionales y garantizar las prebendas pactadas entre los sindicatos y el poder político en turno; aún cuando tenga que ir en contra de la mejora en la labor y en la economía de los destinatarios finales.

En esta línea se puede señalar como huella de que dicha política de evaluación fue sugerida por los organismos internacionales, al hecho de que se haya comenzado a establecer en nuestro país desde el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado e implementado en el gobierno “impulsor” de la privatización de Carlos Salinas de Gortari, a través del Programa para la Modernización Educativa (PME), en el que se plantearon siete retos que la política educativa nacional tendría que enfrentar para lograr la modernización de la educación, entre ellos, el que plantea vincular los ámbitos escolar y productivo y el que pone énfasis en la inversión educativa.

Ambos objetivos evidencian la participación de organismos internacionales en torno a la evaluación controladora porque expresan intereses economicistas en tanto plantean que corresponde al sector educativo hacer posible que los egresados de la educación básica cuenten con la calificación requerida para desempeñar un trabajo productivo y remunerador en respuesta a que la economía

mundial reclama una relación directa de la educación con la productividad, y que en consecuencia, se requiere enfrentar el reto de la calidad educativa mediante formas eficientes de trabajo que incremente la productividad.

Se puede decir entonces que en tanto el Sistema Educativo Mexicano (SEM) implementa programas sobresalariales que generan una crisis económica sobre la clase trabajadora, expresada en topes salariales para los profesores que no logran ingresar al programa de estímulos, acoge la política educativa de corte economicista impulsada por las agencias internacionales.

Incluso se ha señalado a la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) como la instancia que a partir del movimiento magisterial de 1989 y la existencia de un régimen de gobierno que impuso para control del SNTE a Elba Esther Gordillo con la consigna de restar fuerza al movimiento de la disidencia (CNTE), aprovechó para colar la propuesta de la carrera magisterial y la ostentó como un logro del movimiento sindical y la lucha magisterial, cuando en realidad se trató de una estrategia congruente con la filosofía de la eficiencia (Noriega, 2000, pp. 174-175).

Por consiguiente, desde la óptica de la SEP, la carrera magisterial señala como una de sus principales tareas mejorar las condiciones laborales, sociales y económicas del docente, procurarle superación personal y reconocer a los docentes destacados en su labor diaria. Sin embargo, es de todos sabido que el estímulo económico en juego representa la más fuerte motivación que pueden tener los profesores.

Lo cual deriva en que el ingreso al programa responda más a una necesidad económica que a un interés por mejorar los procesos educativos. Por lo tanto, nuevamente se evidencia la postura de carrera magisterial como una política sobresalarial hecha programa que da cuenta del trabajo docente desde una lógica estática que mide, examina y premia o castiga, es decir, una argucia propia del control político, social y económico ejercido sobre los profesores.

Así pues, al igual que las posturas polarizadas entre quienes exaltan al programa sobresalarial y quienes lo critican, en la escuela primaria tienen lugar interesantes discusiones que la carrera magisterial ha generado en el pensamiento de los profesores.

En este nivel escolar existen actores sociales que suelen representar al programa como una fuente de prestigio, como un garante de calidad en la prestación de los servicios educativos, o bien, como un espacio de reconocimiento al deber cumplido. Se trata por lo regular de directivos y supervisores quienes tienen la idea de que hay profesores de primera y de segunda, como lo señala enfáticamente una directora de escuela primaria:

La escuela que dirijo en el turno matutino es una escuela de primera, ahí varios de los maestros se han incorporado a carrera [magisterial]. Entonces cuentas con gente capacitada que se esfuerza por ser mejor, eso se ve en las actitudes, en las ganas que ponen en entregar lo que se les solicita. Y también se ve en los padres de familia, pues se acercan y me piden que les recomiende algún maestro en especial para inscribir a sus hijos. Yo les sugiero alguno que esté en carrera magisterial, pues esa es gente comprometida, gente de primera. En la tarde es otra cosa, ahí tenemos casi pura gente que va de paso, que solamente cubre interinatos y por eso no concursa para ingresar a la carrera.²

O como lo refiere una profesora que participa en el programa de estímulos y tiene la creencia de que la carrera magisterial es una garantía de reconocimiento para aquellos que sí trabajan: “que bien que exista este tipo de programas. Ahora sí se reconoce a los que trabajan y se identifica a los que no cumplen con sus deberes”.³

² DEC2. Opinión de una directora de escuela primaria en un curso implementado por la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 22 de febrero de 2006.

³ PC2.sfc. Entrevista con profesora de primaria del Distrito Federal, 5 de diciembre de 2006.

Percepciones como las expresadas refieren al profesor como un sujeto “capacitado” por el programa de estímulos. En consecuencia, el significado de la carrera magisterial presenta una polisemia relacionada con la experiencia y vivencia que los actores sociales tienen en dicho programa sobresalarial, pues mientras un directivo le asigna la “categoría” de “productora de profesores de primera”, y una profesora asegura que con la carrera magisterial se sabe quien trabaja y quien no. Para otros profesores significa una medición autoritaria que si bien, trae consigo una buena cantidad de efectos negativos, a menudo se puede salir bien librado de sus exigencias con algo de astucia:

Está bien canijo pasar la evaluación de la carrera [magisterial]. Por eso una se da sus mañas. Por ejemplo, cuando yo me entero que van a venir a aplicar el examen al grupo, yo les digo a mis niños que de verdad están muy mal, que se queden en su casa. Imagínate, si vienen y sacan cero en el examen, baja mi promedio y de seguro no entro a la carrera. Yo sé que esto no se debe hacer, pero de todos los compañeros que conozco, al menos una vez han hecho lo mismo. Además, dicen por ahí que el examen cuesta como tres mil quinientos pesos y también que uno de los encargados de computar los resultados te pone la máxima calificación por diez mil pesos [se refiere al examen que en el programa de carrera magisterial se le conoce como nacional], pero nadie me garantiza que voy a pasar. Entonces, pues sí, prefiero hacer trampa que ser corrupta.⁴

La apreciación del directivo mantiene un sesgo que raya en el adoctrinamiento en tanto expresa que unos profesores son mejores que otros por la simple participación en el programa de estímulos. Dar por hecho que una “evaluación” al desempeño docente cumple por sí sola con sus objetivos propuestos y genera los supuestos beneficios a los que alude,⁵ semeja la idea de

⁴ PC1.aca. Entrevista. 13 de noviembre de 2006.

⁵ Véase *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial* (1998), donde se establecen como objetivos generales: a) Elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio, b) Estimular a los profesores de educación básica que obtienen mejores logros en su desempeño, c) Mejorar las condiciones de vida, laborales y sociales de los docentes. Mientras que como objetivos específicos se enumeran: 1) Valorar la

algunos directivos de escuela primaria, quienes consideran que con el cumplimiento y aplicación al pie de la letra de los lineamientos, programas y recomendaciones hechas por directores, supervisores y por las unidades de planeación y las jefaturas de sector, se logran mejores resultados. Sobre todo si se tiene en cuenta que en términos operativos la política de sobresueldos consolida la disminución real del presupuesto salarial para la docencia, justificándola precisamente con el discurso de la mejoría para los profesores y la educación básica en general. Sin embargo para los profesores significa otra cosa:

Carrera magisterial más que un premio al buen desempeño es una forma de pagar un poco más a unos cuantos y dejar sin nada a muchos. Es injusto y te lo digo yo que estoy inscrito en el nivel "C", pues yo reconozco que hay maestros con muchos estudios que saben más que uno y ni siquiera han podido ingresar a la carrera.⁶

Con esta tendencia parecería que la consigna sería hacer más con menos bajo el supuesto de que así resultaría solucionado el gasto destinado al pago de los servicios que prestan los profesores y con ello se evitaría asignar aumentos salariales al personal docente en conjunto. Sin embargo, con tales premisas se dio paso a "una mayor diferenciación en el sistema educativo, al imponer criterios homogéneos imposibles de lograr... que lejos de beneficiar a la mayoría de los maestros se ha convertido en un filtro de diferenciación de una élite privilegiada de la SEP" (Arriarán, 1999, p. 56).

Filtro de diferenciación que es un logro de la modernización educativa en México, la cual ha conseguido modificar con gran rapidez el sistema educativo porque forma parte del proceso de globalización mundial que funciona con una filosofía de mercado, una filosofía de la competencia que impone nuevos valores

actividad docente al fortalecer el aprecio por la función social del profesor, 2) Motivar a los profesores para que logren un mejor aprovechamiento en sus alumnos, 3) Promover el arraigo profesional y laboral, 4) Reconocer y estimular a los profesores que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en comunidades de bajo desarrollo y escasa atención educativa, 5) Reforzar el interés por la actualización, capacitación y superación profesionales (p. 7).

⁶ PC1.his. Entrevista con profesor de primaria del Distrito Federal, 15 de noviembre de 2006.

como los de la productividad, la excelencia académica, la rentabilidad y la eficiencia, mismos que en conjunto han dado paso a una evaluación asumida como herramienta de modernización, la cual busca desde su parapeto de “nueva cultura de la evaluación” medir la actividad académica bajo una lógica de diferenciación que funciona como filtro ajustado a las exigencias economicistas.

Exigencias que se han traducido en esquemas sobresalariales que condicionan la actividad docente a la observancia de programas de estímulos económicos provistos de criterios homogéneos difíciles de lograr, en tanto “sólo son sistemas de productividad análogos a los que existen en cualquier empresa comercial y que, entre otras cosas, han ocasionado mayor diferenciación y privilegios (como lo sucedido con la Carrera Magisterial)” (Arriarán, 1999, pp. 55-56).

Con la modernización de la educación acontecieron cambios en las instituciones escolares de nuestro país. Uno de ellos derivó en que las políticas de evaluación recomendadas por algunos organismos internacionales,⁷ fueran implementadas por el Gobierno Federal; estableciéndose así una relación directa entre el trabajo docente y el factor salarial. En este sentido, el sistema educativo mexicano se pronunció por la tendencia de evaluar a los profesores, para ello se aplicaron políticas de evaluación tanto a escala institucional como individual.

⁷ Al respecto, organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y el Banco Mundial, al funcionar como agencias financieras que inciden en la definición de las políticas de evaluación en nuestro país, provocan que continuamente en el ámbito educativo resulte difícil deslindar nítidamente lo nacional de lo internacional en materia de políticas educativas. Especialmente si se reconoce que el discurso económico actual tiene una notable injerencia sobre la definición del panorama educativo de nuestro país. De ahí que sea posible asegurar que “tanto a nivel nacional como internacional la política educativa se encuentra general y principalmente en manos de economistas o de profesionales vinculados a la educación desde la economía o la sociología, más que desde el currículo o la pedagogía” (Torres, 1999, p. 96). En consecuencia, el papel de los organismos internacionales en la definición de políticas educativas sobre la evaluación, es una realidad en los países en desarrollo, en los cuales se ha presentado como una constante en el pasado y continúa su impulso; toda vez que el rol de las agencias financieras, consiste en analizar el fenómeno educativo con una visión de mercado y abordar la escuela desde una lógica empresarial, imponiéndole claramente sus propuestas educativas.

Aguirre (1999, pp. 109-110), también ha señalado la implantación de distintos mecanismos (generados por organismos y consultores internacionales) que no sólo han rebasado la lógica de las instituciones formativas, sino que con base en su racionalidad inscrita en las llamadas políticas de excelencia académica y las correspondientes exigencias que trasladan al escenario académico; han provocado una confrontación constante entre los docentes, un ambiente enrarecido por el énfasis obsesivo de las recomendaciones de algunas agencias internacionales y finalmente, han logrado marginar las prácticas de los docentes, quienes ante tal empuje modernizador han quedado con poco espacio para participar, confrontar y recrear sus propias prácticas sin la vigilancia que la racionalidad económica lleva a acabo en las instituciones escolares con su obsesión por la calidad, excelencia, productividad, eficacia y eficiencia.

Parámetros que aun cuando constantemente han sido enarbolados bajo el supuesto de la calidad educativa, contienen un mensaje privatizador que no se debe pasar por alto. En ese sentido, el disparate neoliberal que reza: entre menos participe el Estado y más lo haga el sector empresarial, más pronto se conseguirán las escuelas de calidad, realmente nos está advirtiendo que muchas instituciones escolares están actualmente en proceso de privatización. Nada raro si recordamos que en México no sólo se han privatizado con relativa facilidad distintas áreas del campo, el agua, los bosques, las playas, sino ahora también las escuelas e incluso, los estados nacionales (Cantoral, 2004, p. 78).

En consecuencia, los servicios, derechos y la propia labor de los docentes se encuentran notoriamente condicionados a estrategias y vericuetos político economicistas como la *Ley del ISSSTE* y los programas de estímulos. Inclusive, puede que ni siquiera haga falta estudiar a profundidad la temática de las políticas educativas y el giro que han provocado a las prácticas en los centros escolares para observar que en la actualidad “el ritmo de trabajo académico se ha intensificado, las comunidades se han fragmentado por la competencia y se viven nuevas reglas del juego dentro del trabajo académico caracterizadas por la evaluación” (Piña, 2003, pp. 11-12).

Por lo que en torno a los incentivos en la retribución salarial, la modernización tiene un papel clave en el establecimiento de los programas de estímulos.

La modernización impulsada en el contexto del exigente servicio de la deuda, es una modernidad basada en la escasez incluso en la disminución de recursos. En ese régimen la filosofía de la eficiencia orientada hacia resultados, como la llama el Banco Mundial, fue la directriz que pretendió aliviar los efectos del deterioro salarial entre los trabajadores de la educación, con diversos programas en todos los niveles educativos. Para educación básica, a través de la Carrera Magisterial y para los niveles superiores, con diversos programas de estímulos (Noriega, 2000, p. 147).

En este contexto, las instituciones educativas públicas dejan de ser concebidas como inversión y son consideradas solamente como un enorme gasto que ha de sortearse con la implementación de un programa de modernización de la educación que establece como sus principales líneas a seguir a una serie de concepciones que emanan de la perspectiva pragmática, tales como: eficiencia, excelencia académica y calidad de la educación, mismas que a su vez, dan paso al establecimiento de sistemas de evaluación (control) que se manifiestan en mecanismos de pago al mérito para los profesores y en la disminución de la matrícula para a la universidad pública, con la subsiguiente proliferación de escuelas privadas que garantizan el ingreso a los estudiantes, mediante el pago de cuotas muy elevadas (Díaz Barriga, 2000, p. 33).

Situación que muestra como la modernidad, entendida como un proyecto histórico político en beneficio del sector social, en la actualidad se ha traducido en una modernización que en lugar de beneficiar, perjudica a la sociedad con el encarecimiento que traslada a los productos y servicios. Por ende, en el caso de los profesores, se reducen notablemente las mejoras reales. Así lo demuestran sus percepciones salariales de bajo poder adquisitivo en función del desplome vertiginoso sufrido desde hace al menos tres décadas. Por lo cual, la escuela ya no funciona solamente como una institución que proporciona un proceso formativo

al hombre, sino también como una instancia de altos costos que produce mano de obra certificada a través de la cual los sujetos aporten ganancias al capital. Todo ello, en el contexto de salarios raquíticos y contrataciones temporales que no generan prestaciones sociales para sus profesores. Con lo que se viene a consolidar el interés economista en la educación desde el momento en que ésta se interesa en beneficiar predominantemente al clan capitalista.

Es posible que el papel de la evaluación⁸ en el proceso de industrialización de Norteamérica constituya un indicador de la manera en que el proyecto de modernidad se tergiversó hasta convertirse en una modernización. Sobre todo si se logra identificar su presencia y participación en la lógica de industrialización que condujo a las sociedades agrícolas a un mundo industrializado en el que la semilla de la llamada libre competencia o concurrencia de mercado dio como fruto una nueva modalidad del capitalismo, la cual es conocida como neoliberalismo y pugna por ayudar a quien “realmente es productivo”; rompiendo así el interés de beneficiar a la sociedad en su totalidad y postulando el “reconocimiento” sólo para unos cuantos. Para ello ahora se establecen políticas sobresalariales en los sectores laborales en general. En el caso de la docencia en nuestro país, los programas de pago al mérito como la carrera magisterial tienen un gran auge.

En esta perspectiva el planteamiento de una modernización basada en el contexto de una disminuida modernidad, deja ver a las políticas sobresalariales como sus principales líneas de acción ocupadas tanto de fomentar un enfoque de evaluación centrada en una perspectiva que impulsa la competitividad en detrimento de la colaboración, como de promover o beneficiar solamente a los “mejores”, los más “preparados” con un sentido específico: la tendencia a liberalizar y privatizar, dado que el Estado poco a poco se desentiende de todo, todo lo devuelve a la sociedad civil (Aguirre, 1999, pp. 123-124).

⁸ Aunque existe mucha bibliografía sobre este tema, los planteamientos vertidos en este trabajo se basan en el texto: *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones* publicado por Díaz Barriga en el año 2000, artículo en el que se señala que en los Estados Unidos de Norteamérica la evaluación fue utilizada como un instrumento central para aumentar la productividad y las ganancias; contribuyendo así a que el capitalismo se fuera consolidando bajo el eslogan de que la economía del mercado es lo realmente importante,

Estrategias que ante la frecuencia con la que han sido utilizadas por los organismos internacionales de crédito para definir el rumbo de la evaluación en los países que adquieren compromisos con ellos, tienen que ser cuestionadas seriamente.

El nuevo curso de la historia, que ha provocado, en particular, desde 1989, el triunfo de una lógica económica implacable, fundada en la ley del más fuerte y sujeta a las exigencias de un neoliberalismo desencarnado, impone necesariamente una reacción de nuestra conciencia, un despertar ético (Carneiro, 1996, p. 241).

Y el despertar ético puede venir de la mano de la evaluación, siempre y cuando se desarrollen prácticas evaluativas que consideren seriamente las diferencias de las personas, los matices de quienes forman. Prácticas sociales que no incurran en la injusticia de la evaluación promovida como estrategia política por los organismos internacionales, quienes a menudo la colocan como punta de flecha en sus recomendaciones con la finalidad de influir en las políticas educativas de los sistemas educativos mundiales, y con ello, consolidar una lógica economicista en la educación para distintos países, como es el caso de México.

En todo caso, importa que los profesores, así como en otros tiempos han recorrido el camino de la moral religiosa a la moral laica, avancen ahora del atolladero de los juegos de simulación y la ética de la competencia al escenario de la participación en donde retomen la palabra y combatan al corporativismo y la burocratización que han extraído de sus manos el dominio sobre su propio saber y su propio proceso de trabajo. Importa también que recobren o reclamen la participación vital en las reformas educativas para reducir o abatir las recomendaciones gerenciales de las agencias internacionales, mismas que usualmente constituyen documentos, circulares y recetarios, producto de la visión de supuestos expertos, pero vacíos de contenido y de vida para los marginados profesores (Aguirre, 1999, pp. 121-124).

El despertar ético implica reaccionar ante las recomendaciones oprobiosas de los organismos internacionales, que para el caso de la evaluación en los países afiliados, han sugerido el establecimiento de exámenes nacionales y la conformación de institutos centrales de exámenes. Lo cual da cuenta de la creación de instancias como el CENEVAL, instituto que se ha logrado afianzar en nuestro país bajo el abrigo de los gobiernos federales de los últimos sexenios, quienes lo han elegido como un instrumento a la medida de los compromisos adquiridos con los organismos internacionales a fin de alejar cada vez más la educación pública superior de carácter universitario de los estudiantes de nuestro país y ofrecerles a cambio escuelas técnicas que los “preparan” para la “rápida inserción al mundo laboral”.

Además, dicha instancia evaluadora ha impulsado la privatización de la educación, pretendiendo hacer creer a la sociedad que la calidad es análoga a las escuelas y universidades particulares. Al menos así se puede explicar el rápido aumento y expansión de colegios particulares que dan cabida a los estudiantes de niveles económicos medios, quienes eventualmente han sido rechazados por las universidades públicas en donde tiene intromisión directa el CENEVAL.

Colegios que al promover ruidosamente el discurso del eficientismo, la calidad total y el rendimiento como pretensiones y estrategias del gerencialismo educativo, no sólo están minando la esencia y el sentido de las instituciones formadoras de carácter público, sino que distorsionan la verdadera y perversa intención de la evaluación enarbolada por las agencias internacionales: promover la competencia desigual y desencarnada entre la escuela pública y la escuela privada y, funcionar como estrategia de convencimiento social respecto de que la escuela pública es de mala calidad por sus bajos resultados y por lo tanto, necesitada de procesos privatizadores que saneen su estructura organización y funcionamiento (Santos, 1999, p. 85).

Lo cual debe ser tomado con mucha reserva, especialmente porque los grupos conservadores que sistemáticamente fomentan tal creencia, suelen repetir

discursos que adolecen de argumentos pedagógicos convincentes que vayan más allá de los presupuestos de la llamada pedagogía pragmática.

La competencia entre sectores público y privado, no nos engañemos, no es la solución a la falta de innovación que exista en ambos subsistemas, por la sencilla razón de que ambos modelos no se diferencian ni compiten en nuestro contexto en función de diferencias pedagógicas, por lo general. El mercado no es mecanismo propicio para fomentar la calidad de los procesos educativos favorables a una educación de calidad (Gimeno, 1999, p. 78).

En consecuencia, ante tal interés de las agencias financieras,⁹ es posible advertir que en las políticas de evaluación la finalidad real no está articulada directamente con la mejora de los procesos educativos, sino que se utiliza para marcar pautas de mercado desleal y de esta manera, establece un medio efectivo de control que funciona como el responsable de la creación de un ambiente escolar descalificador, convenenciero, tramposo, castigador, distorsionador, riguroso e inflexible, que bien podría considerarse como una especie de maltrato escolar que la política educativa de orientación economicista suministra a cada alumno evaluado con los parámetros anotados. Desde esta perspectiva, Izquierdo (2000) indica que el FMI y el BM:

Han tenido junto con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, una gran influencia en la definición de políticas económicas y sociales (entre ellas las educativas) de los países en deuda con ellos, vía los condicionamientos impuestos al otorgar y renegociar préstamos (p. 22).

⁹ Entre las que destaca el FMI, del cual se debe señalar que si bien, dicho organismo internacional no estructura políticas netamente educativas ni financia en forma directa al campo educativo, su impacto se observa en función de las condiciones dictadas a los países con dificultades económicas; dado que al otorgar sus préstamos extiende su influencia en los sectores sociales como la educación. Esto se puede ver bien en la sugerencia que hace hacia la educación de los países endeudados, la cual versa en la recomendación de reducir el gasto del Estado mediante la transferencia de la educación pública al sector privado y de esta manera, sanear las economías. Y es así, dado que los países que reciben créditos económicos por parte del FMI, quedan comprometidos a pagar la deuda externa en detrimento de los programas educativos públicos.

Driscoll, ha señalado en este sentido que toda solicitud dirigida al mecanismo financiero debe tener en cuenta que el FMI tiene una estrecha coordinación con el BM, “institución hermana cuya labor se orienta exclusivamente al desarrollo económico de los países más pobres” (1998, p. 22). Por lo tanto, resulta evidente que las agencias internacionales tienen características peculiares que impactan la política educativa de nuestro país y que determinan la orientación de la evaluación. Al respecto, el FMI:

Sólo presta dinero a condición de que el país lo utilice con eficiencia... Junto con su solicitud de préstamo, el país debe presentar un plan de reforma, que normalmente contempla la reducción del gasto público, la aplicación de una política monetaria más restrictiva y la corrección de ciertas debilidades “estructurales” (tales como la necesidad de privatizar algunas empresas públicas ineficientes) (Driscoll, 1998, p. 20).

Ante la insistencia de esta agencia internacional en tanto reducir gastos al Estado vía la transferencia de la responsabilidad educativa al sector privado, hay que entender que sus recomendaciones o sugerencias abren la posibilidad de los usos y costumbres de una educación con una lógica empresarial. Lo cual tiene que ver con que la evaluación no se asuma como un asunto de la sociedad sino como una estrategia de gobierno que recoge las tendencias menos participativas y se apoya en las recomendaciones de las agencias internacionales.

Además, es importante reflexionar respecto de que la educación pública sea entendida por el FMI —y otras agencias internacionales, amén de distintos políticos y actores sociales de nuestro país— como una empresa pública ineficiente, sobre todo porque a menudo así ha sido presentada a la sociedad por los gobiernos y los mentirosos medios de información (en especial las dos televisoras de nuestro país con mayor poder económico), con la intención de aplicar una reforma económica, a saber, una tendencia privatizadora que ha comenzado con otorgar mayor participación a los inversionistas o empresarios. No obstante, cuando es vituperado el supuesto rezago cualitativo de la escuela primaria pública a cargo de personajes “habilitados” por su ignorancia y por su

dueño neoliberal para decir “noticias” y hacer “análisis” de corte educativo desde la línea empresarial de la televisora que los ha contratado, a menudo la perorata se regodea de las supuestas pruebas que las mediciones nacionales aportan respecto de que la calidad está en manos de los empresarios.

Sin embargo, cuando azarosamente en estos espacios se plantea como cuestión esencial si la escuela pública funciona, no se estila entrar en las preguntas de fondo: ¿para qué?, ¿para quién?, ¿por qué?, ¿qué sentido tiene?, ¿qué valor?. Consecuentemente, dejar sin respuesta las cuestiones esenciales y ponerse a medir resultados es engañar a la sociedad” (Santos, 1999, p. 88).

Por otro lado, la OCDE muestra rasgos economicistas en las recomendaciones que establece a los países miembros cuando destaca que invertir fundamentalmente en la educación básica representa un garante para provocar mayor fuerza de trabajo a menor costo. Sin embargo, el énfasis en la inversión de la educación básica, desde la óptica de esta agencia internacional, sólo apunta a aumentar el número de trabajadores “certificados” por la escolarización básica, principalmente en aquellos que no cuentan con las condiciones o recursos económicos para continuar su proceso educativo en instituciones superiores. Por ende, hay que considerar que aun cuando esta agencia fundamenta sus acciones a partir de las condiciones económicas dominantes, las cuales instauran relaciones funcionales entre la oferta y la demanda y establecen que la educación se puede vender, comprar y consumir, el producto educación, es definido, a menudo, de manera diferente por los productores y quienes la adquieren (Noriega, 2000, pp. 43-45).

En consecuencia, cada vez que se habla de lo que produce el trabajo educativo, se trata en primera y última instancia, de un *bien* simbólico¹⁰ que tiene una especial dificultad al tratar de agregarle un valor durante una situación de

¹⁰ Tomo este concepto de Díaz Barriga, quien señala que en tanto el resultado del trabajo docente es fundamentalmente un bien simbólico. Un problema intrínseco a la docencia es que sus resultados operan en la esfera de lo simbólico. Por consiguiente, la evaluación ha de reflejar una concepción de la educación cuyo objeto es la formación y no sólo la instrucción (1999, p. 89).

compra o venta, lo cual tiene relación con las frecuentes dificultades metodológicas para evaluar las particularidades de la educación.

Además, esta organización realiza estudios y análisis sobre las políticas nacionales en educación de los países que así lo solicitan. En México, la OCDE fue la encargada de aplicar exámenes a las políticas nacionales de educación por medio de una relación directa con nuestro país desde 1994, año en que se acordó con las autoridades sexenales, la naturaleza de los exámenes y el alcance que tendría la investigación denominada *Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación*, en donde dicho análisis estuvo centrado en la educación superior.

De esta forma, los exámenes de la OCDE, además de analizar el funcionamiento interno del sistema de educación y evaluar la calidad y eficacia de la enseñanza; se esfuerzan por ver en qué medida el sistema educativo responde a las necesidades de la economía. Por lo cual, las acciones emprendidas en el ámbito educativo, y específicamente en materia de evaluación a cargo de la OCDE tienen que ser vistas con cierta cautela, en especial las que se refieren a implementar mecanismos de evaluación sobre la eficiencia y eficacia, parámetros que indudablemente remiten al escenario de la medición; en donde la evaluación funciona como una revisión de los objetivos y productos alcanzados.

También tienen que ser vistas con mucha reserva porque esta tendencia tiene más parecido con una educación de corte técnico-instrumental ocupada de capacitar a los estudiantes para enfrentar tareas de corte fabril que con una de carácter formativo que se distinga por ir más allá de la acostumbrada escolarización.

Por ende, resulta fundamental considerar, por un lado, que el BM opera en estrecha coordinación con el FMI y por otro lado, que aunque en apariencia es imparcial en sus objetivos y disposiciones, también es una institución que condiciona los préstamos a cambio de que los países prestatarios se comprometan a hacer las reformas económicas que él considere convenientes.

Dicho condicionamiento se sustenta en la creencia de que el BM tiene la capacidad y la ventaja técnica para saber cuál es el mejor destino tanto de las economías como del desarrollo mundial. Sin embargo, los préstamos descansan en un círculo vicioso que comienza con la deuda, sigue con los créditos (con sus altas tasas de interés) y continúa con la deuda, situación que la capacidad y ventaja técnica del BM supone combatir. Aunque un análisis de las circunstancias muestre lo contrario. Como el que Carneiro ha realizado para mostrar como este tipo de ecuaciones mercantilistas agravan las desigualdades en el mundo, en tanto producen o provocan:

Síntomas inquietantes de desaliento social, derivado de situaciones de extrema pobreza (poverty fatigué). Una nueva forma de miseria, de dimensiones múltiples, en la que se acelera el efecto de factores multiplicadores de la pauperización, en los planos cultural, material, espiritual, afectivo o cívico... Un mercantilismo exacerbado, generador de dualismo y exclusión (1996, pp. 241-242).

Entonces, no hay que perder de vista que el mercado globalizado es insistente en que los países deben vivir según sus recursos, pero siempre bajo su vigilancia y sus disposiciones, bajo esta insistencia, las agencias financieras se mueven en el terreno de los sistemas educativos de los países a los que financian, asesoran o sugieren en materia de educación y evaluación, sin que necesariamente, sean estos apoyos los más atingentes.

Por eso mismo, la cautela expresada debe también poner énfasis en que no obstante que las directrices del BM, desarrolladas como propuestas educativas en el marco de la globalización, han mostrado una influencia bien recibida por diferentes gobiernos en el plano mundial, no significan ni las mejores ni las únicas vías para mejorar el trabajo educativo. De hecho, resulta necesario no olvidar que la educación es un bien público y la escuela “una institución perteneciente a la sociedad civil. En otras palabras, ya no puede limitarse a ser una pieza más dentro de una aplanadora económica que aniquila los frágiles vínculos de la solidaridad humana” (Carneiro, 1996, p. 243).

En especial porque han querido imponerse¹¹ como única solución para diferentes problemáticas y realidades educativas con condiciones sociales, políticas, económicas y culturales diversas.

Habría entonces que tener muy en cuenta lo dicho por Díaz Barriga en el sentido de que la evaluación educativa forma parte de las estrategias desarrolladas por organismos internacionales como el BM y que el ámbito de esta, es decir, las prácticas de evaluación y su desarrollo teórico-técnico, se encuentra estructurado por dos disposiciones básicas. Una de orientación académico-técnica que además de ostentar planteamientos conceptuales derivados de la teoría de la ciencia, tales como: validez, confiabilidad y poder de discriminación, se concentra en la consistencia de sus instrumentos, a los cuales confiere una objetividad fuera de toda duda. Otra, de carácter político institucional; reconoce que en tanto la evaluación forma parte de las estructuras de poder nacional e internacional que afectan los procesos institucionales, los procesos de evaluación cuidan la forma pero desatienden el fondo del problema (2000, p. 11).

Sin embargo, la evaluación recomendada por los organismos internacionales representa un problema fundamental en lo que plantea como *el deber ser* porque no pone especial atención a las particularidades de los actores sociales. Por lo tanto, las agencias internacionales, si bien pueden brindar asesoramiento técnico sobre lo que se debe y lo que no se debe hacer en cuanto a la política educativa nacional (y de hecho así lo hacen), tal asesoramiento puede resultar importante, en particular para los países que carecen de los recursos necesarios para resolver por sí solos sus problemas técnicos o de potencialidades culturales y sociales diversas. Pero esta ayuda tiene que complementarse con estudios contextualizados, que permitan adaptar las propuestas internacionales a

¹¹ Mediante una marcada la línea impositiva, el BM postula que las prioridades educativas se potencializan en función de los recursos humanos involucrados en ellas. Desde esta perspectiva se puede observar el interés de la instancia financiera en los proyectos seleccionados en razón de su potencial laboral, como es el caso de la capacitación técnica y los proyectos de educación primaria, sobre todo si consideramos que desde la óptica de la agencia internacional, entre más recursos humanos estén involucrados, mayor será la respuesta a los requerimientos de mano de obra calificada para el mercado.

las condiciones locales; de otro modo, se corre el riesgo de adoptar una política educativa nacional desde una noción real para los organismos internacionales, pero irreal para los actores sociales de la educación de los países que son financiados o asesorados.¹²

En este sentido, si bien se debe enfatizar como riesgoso al hecho de que la política evaluativa internacional determine lo que se debe definir como evaluación en los sistemas escolares de los países afiliados a las organizaciones internacionales, también se torna peligroso que las instituciones escolares respondan tan afirmativamente a las recomendaciones estructuradas por dichas agencias sobre las finalidades de la evaluación.

Lo cual resulta especialmente relevante porque muestra la forma en que desde las sugerencias de las agencias internacionales toma fuerza una constante que tiende a los parámetros de la evaluación de tipo externa, en la cual generalmente se excluye la participación de los actores sociales de la educación que estén más allá de las agencias y sus funcionarios, desestimando con ello las particularidades de los contextos educativos.

Tal es el caso de los profesores de la escuela primaria, quienes al mantenerse al margen de intervención de las instancias referidas o al delegar sus funciones a los “líderes sindicales” o a las “autoridades escolares”, no están en oportunidad de una participación real en la definición de la política sobre evaluación que orienta o determina en gran medida la evaluación que se lleva a cabo en la escuela en la que prestan sus servicios.

¹² A este respecto, se puede señalar que no necesariamente todas las experiencias “exitosas” de las agencias internacionales garantizan una mejora sustancial para países con condiciones socioculturales diversas. Especialmente si consideramos que en los asuntos del poder, privilegio y control, los organismos internacionales relacionados con la educación tienen una notoria participación, dado que estas instituciones internacionales y específicamente el BM y la OCDE se caracterizan por emitir recomendaciones que insisten en la necesidad de evaluar resultados; lo cual da pie a sospechar de una tendencia de la evaluación que se incorpora a los países como una forma política que mediante su enfoque economicista, se pronuncia por evaluar resultados en lo educativo para ver la viabilidad de otorgar o suspender créditos monetarios.

Situación que da paso a una participación unilateral fincada desde la óptica de agentes externos a la vida cotidiana escolar, mismos que suelen ser quienes definen las líneas de acción en torno a la evaluación. Líneas que a menudo son contenedoras de prejuicios y sesgos discriminatorios.

A este respecto, vale decir que México no es solamente uno de los países en que se privilegia este tipo de evaluación, sino uno de los que más destacan por la notoria “ausencia de una posición que especifique la importancia y la función que tiene la participación de otros actores, para determinar si deben existir este tipo de iniciativas y con qué modalidades” (Aboites, 1999, p. 37).

Es además un país, que a juzgar por la nula importancia que le asigna a la participación de sus docentes como punto nodal para modificar los esquemas unidireccionales que la política internacional ha impulsado con tanta fuerza desde hace ya varias décadas, se ha convertido ya en una sucursal de la evaluación maliciosa que busca todo; menos influir significativamente en el crecimiento cultural de los estudiantes.

Tal señalamiento se advierte en la evaluación que realizan los profesores de la escuela primaria, la cual no sólo es asumida con un matiz de medición, sino que a menudo es considerada como una buena evaluación por los propios profesores y por quienes dirigen las escuelas. Circunstancia que bien puede ser leída como uno de los resultados de la estrategia política que los organismos internacionales han conseguido introyectar en el pensamiento docente vía la carrera magisterial. Resultado que se manifiesta invariablemente en los instrumentos diseñados para controlar, clasificar, castigar, etc., mismos que a saber, funcionan como “tentáculos del gran pulpo evaluador”.

Así pues, la examinación realizada con base en la carrera magisterial, encarna la lógica de control impuesta sobre el escenario laboral de los profesores, a quienes se les busca controlar con la promesa de un incremento salarial sustentado en la medición del resultado de sus acciones. Situación que si bien, en términos operativos, cumple con una función política de sobresueldos, encargada

de consolidar la disminución real del presupuesto salarial para la docencia, en términos de mejoría en las condiciones laborales, sociales y económicas de los profesores, aún padece de significativas limitaciones.

Fundamentalmente porque no obstante que la carrera magisterial se haya autodenominado como un programa que impulsa la profesionalización de los docentes y contribuye a elevar la calidad de la educación, se trata en realidad de una estrategia política destinada al control social del magisterio nacional, la cual ha logrado establecerse en virtud de la imposición de una diferenciación salarial ligada al desempeño profesional, misma que ha sido diseñada acotando la trayectoria docente mediante la formación y actualización profesional y dotando a los directivos de los planteles de un instrumento (evaluación del desempeño profesional) que reproduce y amplía las prácticas autoritarias en las que sustentan su poder (Fernández, 1997, p. 233).

Como resultante, con la carrera magisterial cada profesor está indefenso frente a una política hecha programa. Una política que se convirtió en programa con la injerencia de algunos organismos internacionales e instancias nacionales interesados sobremanera en la instauración de políticas sobresalariales y con un interés muy cuestionable respecto de valorar atinadamente el desempeño de los profesores.

La política educativa se mueve entre dos tipos de tensiones: por un lado las que emanan tanto de las exigencias de desarrollo nacional como de atención a las particularidades regionales, culturales y personales de los actores de la educación; por otro lado, las que resultan de la implantación de propuestas de organismos internacionales (Díaz Barriga, 2000, p. 11).

Por ello se puede indicar que sí bien las políticas educativas en el plano nacional, además de ocuparse de la coordinación de las personas involucradas en el sistema educativo, tienen que ver con la correlación de fuerzas entre los individuos, las instituciones, el manejo de presupuestos y el establecimiento de estrategias financieras, es precisamente en este último punto donde ganan terreno

los organismos internacionales, los cuales sostienen que la educación es el eje que articula el crecimiento económico con el desarrollo social porque además de proporcionar las destrezas que permiten aumentar la productividad del trabajo y enfrentar los desafíos de la competitividad, constituye uno de los elementos básicos en el proceso de integración social. Todo esto, a pesar de las fuertes críticas que han recibido.

En este sentido, la educación se presenta como escolarización, noción que de acuerdo al discurso de los organismos internacionales, es una tarea que hace posible la consolidación de una mejoría en los niveles de vida de los países miembros. Sin embargo, entender de tal manera a la educación es asistir al impulso de una estrategia de respuesta a los intereses de la economía transnacional que busca trabajadores (estudiantes que concluyan su educación básica) “capacitados y competentes” que representen bajos costos.

Impulso que a menudo ha sido trazado con el apoyo de los sistemas educativos nacionales, quienes al ajustar la política internacional a sus propios procesos escolares, funcionan como guardianes de normas de excelencia intelectual, de verdad científica y de pertinencia tecnológica. Es decir, hacen las veces de vigías fieles a la política internacional, quienes en su afán de reproducir sus intereses, tienden a ser tiránicos, concentrando todas sus energías en los alumnos que muestran capacidades ajustadas a las normas de excelencia y relegando a los demás por lo general a cauces de formación de segundo orden (Manley, 1996, p. 265).

Por eso importa señalar que una política entendida como la coordinación de las personas para buscar fines que aporten a su mejoría social, económica y cultural, representa una acción trunca si no se le vincula con la lucha o el interés de transformación de quienes le dan sentido a los procesos que de ella dependen, en este caso, los educativos. En otras palabras, se tienen que tener en cuenta las distintas necesidades y expectativas reales de las personas y no sólo las que suponen quienes diseñan tal o cual políticas. Mismas que usualmente se limitan a la oferta de la escolaridad como garantía para conseguir empleo.

La escuela debe abrirse al mundo del trabajo, preparar para el trabajo, pero también debe atender a lo que ha sido su función histórica: acercar a la cultura, acercar al conocimiento nacional, posibilitar el encuentro y desarrollo humanos. Éstos son bienes simbólicos cuyos resultados, por más que se alegue lo contrario, no se pueden “medir” (Díaz Barriga, 2000, p. 31).

Por consiguiente, es necesario mirar a la escuela más que como una institución que desarrolla conocimientos, como un escenario en el que se desarrollan formas de pensar y de valorar al mundo, por tanto, como la encargada de procurar una formación que signifique contar con elementos que permitan a quienes se forman, pensar más allá de conseguir un trabajo.

En especial porque esto representa una manera de entender la tarea pedagógica como una posibilidad de hacer frente a la tendencia economicista del enfoque internacional dirigida a la política educativa y los esquemas de evaluación que de ellas surgen. Sobre todo si se tiene en cuenta lo condicionada que se encuentra la política educativa nacional y en particular la política de evaluación en función de lo que sugieren los organismos internacionales, a saber, cada vez que una agencia financiera estructura las recomendaciones en materia educativa, generalmente se asegura de no tener ningún tipo de pérdidas económicas.

Por ende, dichas agencias¹³ tienen presente la forma de negociación de los créditos y los objetivos que habrán de consolidar a través de las líneas de acción sugeridas primero a los países miembros e implantadas luego en los sistemas educativos por los propios gobiernos de dichos países. De tal forma que al llevarse a cabo un financiamiento educativo, se establecen las prioridades del mismo mediante la emisión de condicionamientos; que para el caso de los países con un bajo desarrollo económico, usualmente suelen traducirse en la asignación de

¹³ Tal es el caso del Banco Mundial; institución que tiene capacidad para condicionar préstamos para proyectos de investigación y de innovación que derivan en propuestas de reforma a los sistemas educativos, propuestas que usualmente impulsan estrategias que reducen la función formativa de la escuela a la mera escolarización.

préstamos económicos con el compromiso de privilegiar la creación de esquemas de evaluación centrados en el control y de proyectos escolares de corte técnico.

De ahí que se entienda como una parte de la ruta controladora de la evaluación a la injerencia de agencias internacionales, quienes a partir de sus recomendaciones emitidas, cumplen la función de generalizar las prácticas de evaluación (medición) en estos países.

A este respecto, Díaz Barriga (2000, pp. 14-15), ha señalado que al momento de acercarnos al papel que cumplen los organismos internacionales en la definición de políticas educativas, conviene atender dos principios. El primero indica que la responsabilidad del desarrollo de estas políticas no es exclusiva de tales organismos. Por lo tanto, resulta poco productivo defender la tesis de una confabulación generada solamente por ellos, lo cual no significa que no exista una cierta imposición de sus propuestas, en especial las que provienen de los organismos financieros, precisamente a través de las condiciones que establecen para otorgar los créditos para el sector educativo. En el fondo se trata de que los diversos países cumplan, en primer lugar con el pago de la deuda externa, en detrimento de los programas sociales (educación y salud, en particular). El segundo principio afirma que en tanto la responsabilidad por las políticas educativas recae en los gobiernos nacionales y en sus políticos, intelectuales y técnicos, sobre todo cuando ellos ejercen el poder de decisión altamente centralizado, en muchas ocasiones, son estos técnicos quienes asumen con mayor vigor las propuestas de los organismos internacionales y buscan convencer a las autoridades, pero sobre todo a la sociedad civil, de las supuestas bondades de esos proyectos.¹⁴

¹⁴ Los principios referidos, aun cuando han sido incorporados como cita indirecta, se han recuperado en estricto apego al texto de Díaz Barriga, titulado: Evaluar lo académico, organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos, en T. Pacheco & A. Díaz (Coords.), *Evaluación académica* (pp. 11-31). México: UNAM-FCE. Si se desea consultar la fuente original, véase: Coraggio, "Propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? Ponencia presentada en el seminario O Banco Mundial e as Políticas de educacao no Brasil, Sao Paulo, 28-30 junio, 1995, p. 41 [datos también proporcionados en la fuente referida].

Tales consideraciones pueden ayudar a transformar el plano docente que parece seguir convulsionado por los efectos negativos de una medición autoritaria que gira en torno a sobresueldos que trastocan la práctica cotidiana de los profesores. Efectos negativos porque las exigencias del programa de estímulos a menudo llevan a los profesores a realizar una serie de acciones fraudulentas con tal de conseguir el anhelado sobresueldo, aún cuando éstas, por inofensivas que a ellos les parezcan, den cuenta de una cuestionable práctica. Así lo expresa un profesor:

Yo ingresé a carrera magisterial por el interés económico, te podría decir que por querer mejorar mi trabajo en el aula pero no fue así. Con el salario base uno no puede satisfacer todas sus necesidades económicas. Pero tampoco creas que con carrera magisterial alcanza para salvar nuestras apuraciones económicas. Por eso si hay alguna forma para subir de nivel rápido, pues le entramos, porque aunque estudies mucho y tomes todos los cursos es muy difícil que te promuevan. Una compañera de USAER [Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular] me está ayudando a armar un proyecto para un niño que reportamos como alumno con necesidades educativas especiales, espero que con eso obtenga los puntos que necesito.¹⁵

Otros profesores refieren que frecuentemente para conseguir el acceso al programa de estímulos se tiene que echar mano de una “buena” relación con los directivos, traducida a menudo en términos de una actitud pasiva en las reuniones colegiadas y en la indiscutible validación de los criterios impuestos por quien ostenta tal categoría laboral y que habitualmente se dan en el sentido de entregar calificaciones precedidas de una evaluación “objetiva” como si fueran los del consenso escolar. También se requiere de ser “positivo” y apoyar las propuestas de la dirección, mismas que usualmente tienen que ver con la compra de material didáctico a una determinada casa papelera (a menudo perteneciente a un pariente o conocido del directivo en turno).

¹⁵ PC2.rta. Entrevista con profesora de primaria del Distrito Federal, 8 de diciembre de 2006.

De no ser así, es difícil pasar el filtro y ni siquiera se está en posibilidad de pensar en el ingreso. La obstaculización es de distintos tipos: carga excesiva de trabajo (festivales, ceremonias, llenado de boletas, concursos escolares, cooperativa escolar), “mano dura” en los aspectos normativos (retardos, días económicos, faltas injustificadas). Información no oportuna (boletines, convocatorias y becas, entre otros documentos dados a conocer a destiempo).

Inclusive, hay profesores que representan a la evaluación de que son objeto por parte de la carrera magisterial como un foco de desinformación que castiga el olvido de los profesores. Olvido del que lejos de responsabilizarse, frecuentemente es adjudicado a otros actores sociales. Es decir, se comparte con los compañeros porque en tanto es un asunto que afecta a todos ellos, no depende solamente de un profesor. Lo cual es muy parecido a lo que sucede en las aulas de la escuela primaria, donde se escucha decir a los alumnos que reprobaron u obtuvieron bajas calificaciones porque su profesor se los *traía de encargo*, porque se les olvidaba hacer las tareas, porque sus padres no les consiguieron los materiales requeridos a tiempo, porque les faltó tiempo para estudiar para el examen, o bien, porque no se acordaron de la fecha del mismo. Lo cual da cuenta de una manera de protestar la evaluación porque bien se puede tratar en el fondo de un olvido voluntario; por más que se intente colgar la irresponsabilidad propia a otros.

Yo sé que es mi responsabilidad inscribirme al examen para acreditar los cursos nacionales. Pero se supone que somos un equipo y nadie, ni siquiera el director me informó sobre las fechas de inscripción. En la escuela firmamos un cuaderno con la información general, pero esta vez el director sólo dice que se le pasó. No es que quiera justificarme pero la verdad es que durante el tiempo que llevo trabajando en este lugar, nunca nos dan asesoría de la carrera magisterial, sólo se sabe lo que te comentan los compañeros. A menos que vayas a tu dirección administrativa, te informas.¹⁶

¹⁶ PC1.eva. Entrevista con profesor de primaria del Distrito Federal, 5 de diciembre de 2006.

Aún cuando los puntos que perdió el profesor que olvidó inscribirse a los cursos nacionales significaron el fracaso en su intento por ingresar a la carrera magisterial, es interesante ver esto a detalle para abordar algunos aspectos de la mecánica de “evaluación docente”:

FACTOR EVALUADO	Puntaje	(P. Máximo)
Antigüedad	2.66	(10)
Grado académico	9.00	(15)
Preparación profesional	20.26	(28)
Cursos de actualización y superación profesional		
• Cursos Nacionales	—.—	(12)
• Cursos Estatales	5.00	(5)
Desempeño Profesional	10.00	(10)
Aprovechamiento escolar (primera vertiente)	15.19	(20)
Puntaje total	62.11	(100)

El puntaje total, de entrada, sugiere un ingreso poco probable al programa de estímulos, ya que habitualmente como mínimo para conseguir el ingreso se requiere de un puntaje superior a las ochenta unidades. Ahora bien, la interpretación a la “evaluación” ejercida en este profesor, en principio corrobora que las escasas posibilidades de ingresar al programa tienen que ver con que el profesor no realizó los cursos nacionales de actualización y superación profesional, lo cual le restó doce posibles puntos.

Por otra parte, el factor desempeño profesional, en el que le han asignado la máxima cantidad de puntos para tal factor, muestra uno de los absurdos propios del programa de estímulos. Sobre todo porque los lineamientos generales de la carrera magisterial enfatizan que uno de sus principales objetivos es reconocer y estimular la labor de los mejores docentes, es decir, de aquellos que tienen un desempeño notable. Por lo tanto, los resultados del profesor evaluado demuestran que en realidad el programa no está interesado en el reconocimiento para los

profesores con un desempeño destacado, sino que funciona como un filtro para los que aspiran a un engañoso aumento en sus ingresos salariales.

Especialmente engañoso porque en realidad funciona para muchos profesores que no han logrado el acceso al programa, como un tope salarial poco cuestionado dado las expectativas ilusorias que genera la carrera magisterial, mismas que desvían la atención de los docentes respecto de promover otras formas distintas al programa de estímulos para elevar sus remuneraciones. Además, es posible que la forma en que los profesores viven la evaluación de su desempeño, visibilice una actitud de desánimo trasladada a la vida académica de la escuela primaria por la carrera magisterial. Así se aprecia en lo expresado por una profesora:

Estuve interesada en carrera porque un compañero me dijo cómo hacerle para concursar, cuáles documentos entregar, dónde tomar cursos y presentar examen. Antes yo no sabía en qué consistía bien el proyecto este, ahora como que lo conozco un poco, pero de todos modos no tiene caso. Dicen por ahí que te dan un buen aumento y si checas mi talón de pago te vas a dar cuenta de lo que me descuentan para el sindicato, el ISSSTE, los seguros y no sé qué más cosas. Entonces, ¿dónde está la ventaja?.

Hay un maestro que trabaja conmigo en el turno matutino y por la tarde trabaja en la universidad, tiene maestría y no puede pasar el examen. ¿Eso qué te indica? Pues claro. No es parejo. Hay favoritismo y corrupción. Aquí hay una maestra de cuarto que es muy amiga del director, hasta llegan y se van siempre juntos. Ella nunca participa en las reuniones de Consejo, falta seguido y no sabe dar clase, pero siempre tiene las mejores puntuaciones. ¿Cómo que influye el director en estas cosas, no crees?¹⁷

Por otro lado, en el aula sucede que los profesores se ocupan de cumplir puntualmente con los requisitos del programa y a menudo preparan su examen

¹⁷ PC2.grc. Entrevista con profesora de primaria del Distrito Federal, 10 de noviembre de 2006.

para ingresar a carrera magisterial (factor denominado preparación profesional) en el horario de labor frente a grupo, lo que contribuye a que cada vez sea mayor la brecha entre la participación en la carrera magisterial por una genuina aspiración de mejoría en los procesos educativos respecto del interés que la posible recompensa salarial representa para los profesores.

Aunque también es frecuente que los profesores de educación primaria inscritos o con aspiraciones de ingreso a carrera magisterial, aun cuando insisten en la excesiva carga de trabajo que representa el programa y en la insuficiencia de los sobresueldos y mencionan que su salario es de por sí de bajo poder adquisitivo; por lo que con las asignaciones económicas que otorga el programa, no se subsana su deterioro económico, también reconozcan a la carrera magisterial como la única vía directamente asociada con la posibilidad de un incremento en sus ingresos económicos. Pero tal mejoría en sus ingresos no se traduce fácilmente en una actualización o superación profesional, ya que ellos comentan con mucho énfasis que los cursos de actualización y el trabajo de corte administrativo que genera carrera magisterial son el principal obstáculo para obtener una mejor preparación y sólo significan una pérdida de tiempo.

En particular cuando refieren que no obstante, la preparación conseguida en los cursos de actualización y el eventual ascenso en los niveles de la carrera magisterial, la evaluación de su desempeño sigue alejada de la realidad que viven en la escuela en la cual laboran, pues aseguran que no siempre se consideran todos los aspectos del trabajo docente; y aunque no señalan cuáles son tales aspectos, sí son claros respecto a que los incrementos salariales del programa de estímulos, no solucionan del todo sus dificultades financieras de cada quincena.

Como se puede apreciar, los reclamos para la carrera magisterial son frecuentes, sobre todo por parte de quienes han reconocido abiertamente que su ingreso al programa se relaciona más a una necesidad de incrementar el salario que a un interés por mejorar su práctica y de aquellos que han declarado un desconocimiento del programa, mismo que los ha llevado a estar en concurso en una carrera de la que ignoran muchas partes de su forma de operar.

El uso del examen como sinónimo de la evaluación. La recompensa, la sanción y el supuesto de conocimiento depositados en la apoteosis numérica; elementos para su análisis

Con lo abordado en torno a la imbricación carrera magisterial-orientación mercantilista de la evaluación, se puede decir que el evaluador evaluado no asigna el valor de conocimiento a la evaluación de que es objeto, sino que la vive como una medición que lejos de significarle conocimiento, le representa un examen destinado a controlar su accionar docente y a proveerlo de eventuales aumentos salariales. No obstante, y por contradictorio que pueda parecer, es frecuente que los profesores, independientemente de encontrarse inscritos o no a un determinado programa de estímulos, consideren al examen como una garantía de conocimiento:

Durante el semestre aplico dos exámenes, uno a la mitad del semestre y otro al final del semestre con el fin de verificar los conocimientos que adquirieron los alumnos.¹⁸

Evalúo conocimientos con exámenes, tareas y conductas para asignar un número [a los alumnos].¹⁹

Si tomamos en cuenta que la evaluación viene a ser un conjunto de procesos que valoran y miden las capacidades, actitudes y competencias del conocimiento obtenido, para llegar a ello es necesario aplicar un examen para conocer como el alumno va adquiriendo el saber.²⁰

La evaluación es una necesidad profesional porque como maestro yo también me trazo metas y necesito saber si las logro. Es calificar aspectos de cualquier actividad. Es ver qué tantos conocimientos ha asimilado alguien. Es ver hasta qué grado se alcanzaron los objetivos.²¹

¹⁸ LEC.jrc. Profesora de Licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México, encuestada el 27 de junio de 2007.

¹⁹ PC1.hmb. Profesor de primaria del Distrito Federal, encuestado el 28 de septiembre de 2006.

²⁰ LEC.atr. Profesor de Licenciatura de la Universidad Nacional Autónoma de México, encuestado el 27 de junio de 2007.

²¹ PC1.cdc. Profesor de primaria del Distrito Federal, encuestado el 28 de septiembre de 2006.

Esto es significativo porque confirma que el examen encierra una estrategia histórica de control y sanción, lo cual no es arbitrario sino resultado histórico de concebir al examen como el recurso más empleado de control y sanción. Los orígenes del examen han sido asociados al siglo XII antes de nuestra era, cuando los mandarines chinos lo utilizaron como un instrumento de control social y de elección de élites. Además, se le ha relacionado con el poder desde que en la época victoriana se implantó el examen como estabilizador de los miembros de la jerarquía (Díaz Barriga, 2005, p. 170).

El examen, al ser utilizado como un instrumento de medición, conserva un fuerte arraigo en aquellas prácticas evaluativas que se caracterizan por ignorar las expectativas y los esfuerzos de los alumnos y se dedican exclusivamente a aplicar exámenes y reportar resultados, lo cual muestra la vigencia de una orientación instrumentalista del quehacer docente que tergiversa la evaluación en una auténtica medición que sigue inscrita en las nociones de productividad y competencia como una garantía para el ámbito industrial actual, es decir, para la empresa capitalista que signa en mucho la dirección y el destino de los procesos escolares.

Situación que no resulta difícil de entender si recordamos que la medición surgida en el ámbito fabril aún tiene amplia vigencia en el entorno industrial actual, lo cual ha provocado la presencia de un complicado deslinde respecto de aspectos como evaluación, desempeño, rendimiento y productividad, aspectos asociados indistintamente a la industria y la escuela. De hecho, tales elementos constituyen el punto de enganche entre ambas instancias, aun cuando en la primera suelen ser denominados con un término que los engloba a todos: la productividad, mientras en la escuela, hayan sido nombrados bajo el término de efectividad o registrados con el título de escuelas de calidad (Chávez, 2004, p. 26).

Sin embargo, vale decir que aún cuando la evaluación por sí sola no es garantía de que la productividad aumente, se le puede utilizar para ello. Sólo que hay que definir cuestiones centrales como productividad, competencia y rendimiento. Sobre todo en las instituciones educativas.

Inclusive, más que definir las conviene diferenciar sus significados que le son propios según el contexto economicista en el que han surgido y se han desarrollado; respecto de las formas en que se les puede relacionar con la educación. En todo caso, aún reconociendo que tales términos forman parte de un selecto grupo de palabras que caben casi en todos lados, en el campo educativo se debe poner límites a su empleo porque refieren procesos.

Históricamente el examen aparece en la escuela, con la finalidad de determinar el rendimiento de los estudiantes y seleccionarlos para alguna cosa, ya sea educación superior o para representar un papel en la sociedad, si bien en estos aspectos (rendimiento / selección) se encuentra muy vinculado el problema de la competencia, es necesario tener presente que la competencia que se establece en la Universidad medieval y la que promueve la sociedad industrial son teleológicamente diferentes, ya que en la primera se busca el dominio de un saber mientras que en la segunda se procura definir el lugar para un individuo en la producción.²²

La confusión entre dichos aspectos es tan usual en la escuela que bajo la pretensión de identificar cambios conductuales a partir de lo expresado en una examinación, usualmente se ignoran los eventos cotidianos que suceden en las aulas. Tal es el caso de estudiantes, quienes a pesar de sus precarias condiciones de vivienda, alimentación, vestido y de la dificultad en general que tienen para conseguir los materiales de estudio; presentan un avance notorio respecto al inicio del curso. Situación que no solamente es de poca importancia para aquellos profesores que aseguran que la evaluación es una actividad que permite calificar a los alumnos bajo la idea de que comprobando objetivos, metas y propósitos alcanzados, se pueden modificar actitudes, y por tanto, conocer los avances de los mismos, sino que refuerza el movimiento privatizador de la escuela pública llevado a cabo desde hace algunos años con la política denominada Programa Escuela de Calidad (PEC).

²² Cita tomada de *Antología: Evaluación en la práctica docente*. UPN, 1993, p. 96. No obstante si se desea consultar el texto original, véase: De Alba, Díaz B. & Viesca. (1984). Evaluación: análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología*. (1), 175-204.

Es en los muy sutiles, pero efectivos mecanismos de operación donde se encuentran las bases de una tendencia privatizadora; así lo muestran las acciones y reacciones a las que ha dado lugar el PEC entre los padres de familia. De ello dan cuenta los testimonios de los mismos profesores, así como los argumentos esgrimidos por los propios padres a la hora de elegir la escuela en que quieren que estudien sus hijos; son cada vez más los que emplean un criterio selectivo, hasta hace poco inexistente, para tomar esta importante decisión. Cada vez es más común encontrar escuelas con un cartel a la entrada que reza “ESTA ES UNA ESCUELA DE CALIDAD” (Rivera, 2005, p. 122).

Desde tales parámetros, la evaluación experimentada por los profesores aparece entonces distorsionada y no cumple con el propósito de mejorar los procesos escolares, sino con el de eliminar a los “no competentes”, muy en la línea de la lógica de segregación apoyada por organismos internacionales encargados de aumentar así el dominio de la examinación.

Cada vez que los tentáculos del poder merodean el campo educativo, la evaluación se presenta rígida, condicionada o manipulada al servicio de intereses determinados. En el caso de los docentes, el interés gira notoriamente al aspecto monetario. Al menos así queda de manifiesto en su preocupación por aplicar exámenes estandarizados y entregar las calificaciones en los tiempos determinados desde la dirección escolar, y así, cumplir con una de las exigencias de la carrera magisterial (factor conocido como aprovechamiento escolar) en espera de la obtención de puntos que a la postre puedan significar su ingreso o promoción en el programa de estímulos.

Así pues, en tanto los puntos, ingresos y promociones en la carrera magisterial significan una recompensa monetaria, los profesores suelen justificar su “sometimiento” a tales esquemas de “evaluación” con la necesidad de incrementar sus salarios, a pesar de que esto signifique ir en búsqueda de beneficios personales en detrimento de la propia formación de sus alumnos.

Por otra parte, en el caso de los grupos escolares, el examen propicia descalificación o por lo menos desanimo en muchos y reconocimiento a unos cuantos y, por ende, se convierte en una objetivación sorda que de ninguna manera atiende proporcionalmente a todos los integrantes del aula. Incluso se convierte en un instrumento de sanción utilizado para castigar a quienes no se someten al autoritarismo escolar.

Por lo tanto, a pesar de que la medición puede servir como elemento para la evaluación; no la constituye, ya que no proporciona juicios de valor sustentados en lo procesual ni se interesa en comprender o mejorar procesos escolares. En esta perspectiva, aunque la medición representa una etapa de la evaluación y a menudo son procesos dependientes; no son los mismos; ya que mientras la medición es la actividad encargada de asignar una cantidad al atributo medido después de compararlo con un patrón; la evaluación es un proceso que permite emitir juicios valorativos que posibilitan la toma de decisiones luego de considerar los múltiples determinantes que se sobreponen a la consecución de un resultado (Quesada, 1988, p. 49).

Por derroteros parecidos se ha expresado que “la principal función de la evaluación es proveer a quien toma decisiones de información pertinente” (Astin y Panos, 1983 en Díaz Barriga, 1987, p. 9). De aquí que el autor agregue que con tales argumentos contamos con un planteamiento interesante pero inconcluso, dado que en el momento en que se estudia un fenómeno educativo solamente para proveer de resultados cuantitativos, gran parte de la información sustantiva de los procesos escolares es ignorada. Este es finalmente un riesgo latente que por lo general se manifiesta en los exámenes; instrumentos por excelencia de la medición.

En esta línea se puede indicar que cuando la medición mantiene un interés pragmático que define al sujeto como algo cuantificable y manipulable, constituye una aplicación del univocismo evaluativo al espacio educativo a tal grado que reduce el proceso evaluativo a una actividad de control en la que se despliega el poder enajenante con base en la apoteosis numérica característica del control.

Control que no solo se presta eficazmente para seleccionar, clasificar y distribuir a los estudiantes según sus resultados en diferentes ciclos escolares con base en un examen, sino que también es utilizado para la distribución sociolaboral. (Álvarez, 2001, p. 29).

Consecuentemente, la determinación, elección o selección de lo que es evaluable y la forma e instrumentos utilizados para llevar a cabo esa tarea confieren un peculiar poder al evaluador. Poder que aun cuando pueda ser considerado como legal, no siempre resulta sencillo considerarlo moral, dado que el profesor, en tanto evaluador, a menudo se relaciona con sus estudiantes con base en el poder que representa la medición, esto es, ejerce el control “a través del poder de actas, de la capacidad de aprobar y suspender” (Santos, 1995, p. 64).

En este tenor, el empleo de la examinación como instrumento único e idóneo para evaluar es representativo de la presencia univocista del control en el aula, dado que el profesor acostumbra convertir el salón de clase en un espacio dividido en “palcos preferenciales” y “localidades generales”, en donde también es usual la existencia de filas provistas de adjetivos para quienes las integran (aplicados, obedientes, rezagados, flojos, etc.)

Situación que confirma la tergiversación del proceso de evaluación en una serie de actividades que denotan estrategias, funciones y prácticas asociadas con el control.

El examen es control de comportamientos, control de lo que los alumnos han estudiado más que comprobación de lo que han aprendido; control del programa más que indagación del valor de los contenidos desarrollados; control de la atención prestada a las explicaciones más que verificación de la comprensión y de la asimilación de la información recibida, control de las respuestas de los alumnos más que estimación del valor formativo de las preguntas que se ve obligado a responder (Álvarez, 2001, p. 80).

De hecho la evaluación fue suplantada por la multitudinaria presencia del control en el mundo, misma que se remota a la década de los años sesenta, época en que se sucedieron diferentes movimientos sociales que lucharon contra la fuerza controladora ejercida con frecuencia por las instancias administrativas. Lo cual derivó en tal fastidio social, que la palabra control, cada vez más insoportable y rechazada, comenzó a suplirse públicamente por el vocablo “evaluación”, suerte de eufemismo que ha hecho que casi 90% de los usos actuales de la evaluación en realidad encubran controles disfrazados. El control es una amenaza para la evaluación por su orientación hacia la eficacia y su cercanía con el dominio, casi sinónimos en muchas formas de empleo, dado la obstinación por las constataciones y comparaciones a partir de estados supuestos. El control implica un orden esencialmente estático que lo vincula más con la aplicación a objetos, en tanto la evaluación se relaciona prioritariamente a los sujetos (Arduino, 2001, pp. 23-26).

Como se ha hecho notar, el control ha estado tan intrincado en la evolución del mismo examen que resulta complicado sopesarlos por separado porque además de tener un origen paralelo en los procesos de industrialización, éstos tuvieron una amplia influencia en la transformación pedagógica que sustituyó rápidamente el término examen por el de tests (en apariencia, más científico), y posteriormente por evaluación (que tiene una supuesta connotación académica). Por tanto, el concepto evaluación en realidad es un reemplazo del término control, que se deriva de los principios de la administración científica del trabajo (Díaz Barriga, 2000, p. 17).

Es tal la fuerza con la que el control se ha logrado insertar en el campo escolar; que actualmente goza de un buen estado de salud y aunque se evite hablar tácitamente de él, se le puede observar fácilmente por el tipo de tareas y la dinámica de las relaciones escolares que en su conjunto lo establecen, esto es, en el carácter de la evaluación que existe en las prácticas evaluativas de la escuela primaria, el cual continúa reforzando la tendencia a las respuestas uniformes y a la memorización, lo que al final resulta en un acto de control (Ornelas, 1994, p. 152).

Lo cual sugiere la poca o nula relevancia que los profesores asignan al examen como parte del proceso de evaluación y no como actividad terminal o sustituto de la misma, sobre todo si se piensa en la forma en que Comenio le atribuía un sentido metodológico sustentado en la prudencia cuando señalaba que con tal procedimiento se habría de verificar “sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y como de un modo natural” (2000, p. 41).

En este sentido, los profesores quienes continúan apegados a la concepción reduccionista del examen, mantienen en la cotidianidad de sus prácticas una noción controladora de la evaluación y se esfuerzan poco por avanzar en la deconstrucción de su postura sobre evaluación, en el entendido de que deconstruir no significa destruir sino contrastar una posición con otra u otras y ver cómo es que cambian las posiciones. Al respecto, Pérez indica:

Parecemos carecer de iniciativa para afrontar exigencias nuevas porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas. La escuela impone, lentamente pero de manera tenaz, unos modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución que se reproduce a sí misma, con independencia de los cambios radicales que se provocan en el entorno. Los docentes y estudiantes, aun viviendo las contradicciones y los ajustes evidentes de las prácticas escolares dominantes, acabamos reproduciendo las rutinas que genera la cultura de la escuela, al objeto de conseguir la aceptación institucional (1999, p. 11).

Es posible que en eso derive que la visión esquemática de la evaluación haya permanecido vigente en tiempos recientes. Por ende, esta forma de asumir primero a la evaluación y su subsiguiente traslado al aula es insuficiente y reduccionista.

No es suficiente porque esta práctica a menudo es confiada al personal administrativo bajo el supuesto de que su formación incluye las habilidades del evaluador académico. Así la evaluación se transforma en un servicio anclado al

legado de la añeja dirección escolar que ha estilado ignorar la importancia de la participación de profesores y alumnos en los procesos de evaluación.

Es reduccionista porque al funcionar como un servicio emergente, no sólo no se asume como una vertebración pedagógica de un proceso de formación, sino que tampoco es asumida como una tarea de mejora para el trabajo de los profesores, y en consecuencia, mantiene su interés en la parafernalia numérica clásica de la función administrativa.

A este respecto, quienes han insistido en la creación y la aplicación de exámenes generalizados para medir el rendimiento académico, lo han hecho así porque no están interesados en que la evaluación cumpla con uno de sus principios básicos, la transparencia, principio que posibilita conocer e interpretar los papeles que desempeña, las funciones que cumple, el descubrir a quienes beneficia o perjudica; así como conocer las intenciones de quien la propone o de quien la impone.

Por eso la evaluación inscrita en una lógica de medición-examinación constituye fenómenos de poder, privilegio y dominio, situación en la que ya se ha indicado, los organismos internacionales tienen una especial responsabilidad, dado que al autonombrarse expertos en el tema de la evaluación, provocan sospechas respecto a su insistencia por legitimizar la política evaluativa de corte neoliberal que impulsan y con la que buscan justificar, con base en la medición de los resultados escolares, la negociación de créditos monetarios.

Así que mientras los programas de estímulos, y específicamente la carrera magisterial significa para los profesores únicamente una oportunidad de incremento a sus salarios y no una tarea de mejora dirigida al proceso formativo, la idea de una evaluación como mediación para construir conocimiento a menudo se asocia solamente a la aplicación de exámenes. Al menos así lo reflejan algunos profesores cuando afirman que muy pocas de las ofertas de actualización docente contenidas en la carrera magisterial son buenas y que quien las diseña e imparte, es gente habilitada para hacerlo, sin que ello signifique contar con la preparación

para realizar ese tipo de tareas (cursos sabatinos o de contraturno que el programa establece como uno de sus requisitos de ingreso y permanencia).

Precisamente la representación que tienen respecto de la evaluación como una dificultad a vencer con distintas artimañas y no como una garantía de mejora en los procesos escolares, les conduce con mucha frecuencia a manejar un discurso contradictorio.

De tal forma que cuando se encuentran ante la presencia de algún representante de carrera magisterial, mencionan que los cursos son importantes para realizar mejor su trabajo con sus alumnos y que no únicamente les interesan los puntos obtenidos sino el compromiso con sus alumnos. Sin embargo, una vez que tienen en la mano su constancia de puntos obtenidos, resulta común escuchar que le otorgan poca importancia al programa como supuesto de conocimiento, definiéndolo como una estrategia sexenal constituida por elementos o factores de escasa utilidad para llevar a cabo su actividad docente diaria.

Además mencionan que quienes diseñan e imparten los cursos de actualización son profesores que no les gusta estar frente a grupo y que por eso se van de las escuelas; y no porque les interese contribuir en la actualización de los compañeros.

Dicen también que los cursos sirven muy poco, ya que se reducen a la realización de lecturas, comentarios, elaboración de carteles, periódicos murales y proyección de videos, actividades que según ellos, son de su conocimiento y las aplican en sus aulas desde antes que llegara la carrera magisterial.²³

Tales situaciones características de los profesores de la escuela primaria sirven para mostrar, por un lado, que el examen tiene poca vinculación con la construcción de conocimiento al interior de la carrera magisterial, y por el otro, que

²³ Planteamientos realizados con base en la interpretación de encuestas y entrevistas con profesores de escuela primaria del Distrito Federal.
PC1.fhn. 28 de septiembre y 17 de octubre de 2006.
PC2.grc. 28 de septiembre y 10 de noviembre de 2006.

en las aulas representa solo un apartado final de cada bimestre o ciclo escolar con el que hay que calificar a los estudiantes. A este respecto, el siguiente texto²⁴ puede resultar bastante significativo:

En una clase cercana al fin del ciclo escolar, la profesora y los alumnos se “ponen de acuerdo” sobre el número de contenidos a evaluar y resuelven contestar un examen. La profesora indica que el correspondiente al bimestre en curso constará de ochenta preguntas y que quienes no hayan llevado todas las asistencias, tareas y demás recomendaciones, reducirán su promedio. Por su parte, los alumnos se conforman con una lista de temas para estudiar, a la que le nombran guía de examen y se responsabilizan con su profesora sobre llevar a cabo la revisión de los contenidos en lista.

A saber, la maestra pone en práctica una representación que sobre evaluación le ha creado la política educativa por la vía de los mensajes directos de la carrera magisterial. La reproducción parece inminente. Veamos esto a detalle: mientras la profesora afirma que su evaluación es de tipo procesual, flexible y que considera los distintos ritmos de aprendizaje y socialización de cada uno de sus alumnos, sus acciones muestran lo contrario dado que no les ha tomado opinión alguna respecto de la evaluación pactada. De los alumnos hay que decir que la responsabilidad adquirida de palabra con la profesora en su grupo, sólo fue eso, pues los resultados de los exámenes suelen ser desalentadores desde el momento de la revisión por parte de la profesora de grupo hasta la entrega de los mismos a cada alumno.

²⁴ Texto construido con base en la observación directa al trabajo de una profesora de escuela primaria y a una entrevista informal en la cual se trataron asuntos referentes a la forma de evaluar a sus estudiantes. A ambas tareas se les dio seguimiento en tres momentos: cuando la profesora explicó en el aula los criterios para evaluar, durante la entrega de exámenes a los alumnos y en la entrega de boletas a los padres de familia.
PC1.bal. Ciclo escolar 2005-2006.

Pero no es todo, la idea de la evaluación como un evento de poca importancia en el proceso de construcción del conocimiento continúa apareciendo con los resultados sorprendentes, es decir, a pesar del bajo número de alumnos que había conseguido acertar o recordar contenidos para contestar y aprobar el examen, al momento de la entrega de boletas la mayoría en el grupo tenía aprobadas sus materias con criterios conocidos sólo por la maestra, quien dijo saber a qué alumnos aumentar calificación porque a todos los conoce muy bien, justificando de esta manera un recurso que deja muchas dudas sobre la evaluación que los profesores llevan a cabo. Incluso, la profesora comentó que a muchos estudiantes se les infla la calificación porque la dirección escolar no permite reprobar más de tres estudiantes por grupo, o también por evitar la presión ejercida por los padres y madres de familia, sobre todo de los que pertenecen a la mesa directiva, y de quienes son amigos del director.

Aquí se puede hacer notar que existe una línea de control tanto en la evaluación de la docencia como en la evaluación del aula. Principalmente porque se expresa una forma de evaluar que si bien resulta rutinaria para muchos evaluadores y evaluados, es posible que sea realmente propensa a lacerar al evaluado. En este sentido, aún cuando para muchos profesores represente una manera inofensiva e ingenua de evaluar, vale interrogarse respecto de las repercusiones tiene hacerlo de ese modo como de las ventajas que tendría hacerlo de otra forma.

Por lo tanto, la insistencia en una evaluación que ciña su vigencia en el reconocimiento del otro como un principio esencial en toda situación de aprendizaje y no sólo en el control a través de una medición generalizada, se torna interesante en tanto parece ser una buena salida de la tergiversación evaluativa provocada por los usos reduccionistas de la evaluación que a menudo han derivado en experiencias costosas, vergonzantes, negativas, angustiantes, trágicas o en fin, desagradables para quien se ha encontrado con la evaluación univocista en algún momento de su vida.

En definitiva, no solo importa lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmo, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines. Analizar solo los resultados obtenidos es, cuando menos, parcial. Y la parcialidad suele ir acompañada de imprecisión y de tergiversaciones (Santos, 1995, p. 17).

Es entonces importante considerar qué es lo que realmente evalúa un examen e indagar a pesar de qué, quién o quiénes se evalúa. Así lo considera también Ornelas, quien indica que la calificación obtenida al final de un curso, no representa mas que un premio o castigo a la tarea realizada en función de las respuestas ofrecidas en el examen. “Rara vez un examen intenta evaluar qué es lo que los niños saben o qué es lo que en realidad aprendieron; sólo miden (y a veces ni eso) si responden de modo adecuado o no” (1994, pp. 152-153).

Con dichas consideraciones se pueden entender aspectos que si bien, no están contenidos tácitamente en un examen, si derivan a menudo del mismo. Aspectos como la confrontación que surge entre los participantes de un grupo en la lucha por obtener a toda costa el beneficio de la mayor puntuación o promedio, la relación social entre estudiante y profesor, o la simulación con la que se tratan de compatibilizar uno con el otro para obtener beneficios mutuos. Inclusive, algunos actos de corrupción que se estilan sobre todo en la educación media superior y superior por parte de profesores que “piden algo” a cambio de una calificación aprobatoria.

Las distintas situaciones que provoca un examen contienen una gran carga de significados que necesitan analizarse con toda seriedad para obtener información cercana a la realidad de quienes son evaluados. Sin embargo, por lo general estos resultados no son considerados ni analizados por los evaluadores, quienes a pesar de estar habilitados para llevar a cabo esa tarea, a menudo dedican poca importancia a la reflexión sobre la importancia de su práctica evaluativa.

Ante tal realidad, al evaluado, antes de situarlo como el único responsable de un resultado, hay que considerar los medios con que cuenta, las condiciones de vida y los márgenes de autonomía real con los que se conduce en determinado espacio escolar.

De aquí que las anotaciones hechas sobre lo acaecido en torno a la relación evaluación-carrera magisterial, sirvan a manera de argumentos sobre la afirmación de la presencia de una evaluación centrada en el control que tiene un vínculo de arraigo en la política sobresalarial y que tiene plena vigencia en las aulas de la escuela primaria.

Se trata pues de una forma inadecuada de asumir a la evaluación en función de su acostumbrado diseño realizado por sujetos ajenos a la realidad que se vive en la propia cotidianeidad de la escuela. Tal es el caso de del uso generalizado de exámenes diagnósticos y bimestrales que comercializan empresas desligadas totalmente de lo que sucede en cada centro escolar y en cada uno de los espacios áulicos. Práctica que confirma que la examinación de decenas de estudiantes bajo los mismos criterios ante escenarios diversos tanto en condiciones materiales como en aspectos sociales, culturales, económicos, es una forma poco adecuada para valorar los procesos escolares.

Ante tales situaciones, resulta necesario subrayar que la evaluación no debe recaer en una medición, sino en una valoración contextualizada con origen en el mismo escenario del aula y que la estimación sobre el aprendizaje no solamente se debe analizar en función de los estudiantes, sino desde el propio estado de la docencia y sus posibilidades de mejora.

Por derivación, vale decir que la evaluación centrada en el control es reduccionista porque se debe tener en cuenta que al utilizar indiscriminadamente los números para valorar el desempeño académico de cada uno de los estudiantes, se renuncia a la capacidad de comprender las implicaciones de una tarea tan compleja y delicada como la docencia, ya que los números comunican poco acerca de la interacción cotidiana que se lleva a cabo en las aulas de cada

una de las escuelas primarias. Además, la precisión numérica llevada hasta los centésimos, puede resultar sumamente absurda, es decir, un estudiante no puede ser 33 centésimos mejor que antes por el sólo hecho de tener una tarea más, ni 26 centésimos mejor por haber acertado una respuesta más en un examen.

De ahí que sea posible enfatizar que evaluar no es medir y que la examinación, además de tener la meta de validar a la propia medición “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción... permite calificar, clasificar y castigar. Establece entre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona” (Foucault, 1997, p. 189).

Precisamente uno de los riesgos del castigo es que las bajas calificaciones en los exámenes muy pronto convencen a los alumnos de que son ellos los que fallan; en especial porque si el resultado se promedia con otros factores característicos de la educación primaria (conducta, tareas, participación, aseo) y se presenta el puntaje obtenido nuevamente en centésimas, los sujetos pueden llegar a un punto en que piensen que de nada les valdrán sus esfuerzos.

Así como también que en el dado caso en que dos de ellos respondan correctamente a un mismo número de preguntas, a los encargados de evaluar les importe poco si uno de ellos dio con las respuestas desde la mera memorización, si otro acertó en preguntas de naturaleza más compleja, o si quien presentó el examen fue un estudiante en condiciones de alta marginalidad frente a otro con mejores condiciones para el estudio, y finalmente, en que ignoren lo que ambos aprendieron a pesar de la calificación otorgada u obtenida.

Por consiguiente, en el momento en que se estudia un fenómeno educativo solamente para proveer de resultados cuantitativos, gran parte de la información sustantiva de los procesos escolares no se considera y se reduce a criterios propios de la apoteosis numérica. La cual se ha logrado mantener tanto al interior de la evaluación cuantitativa como de la llamada evaluación cuantitativa. El paso de uno a otro paradigma ha derivado únicamente en una evaluación maquillada que continúa ocasionando serios daños a muchos evaluados y evaluadores.

En consecuencia, la inercia cuantitativa vuelve apremiante la consideración del contexto durante la evaluación, pues al valorar el proceso formativo de un estudiante solamente desde la óptica del profesor y sin tener en cuenta la interpretación del contexto en el que se desarrolla cada alumno, resulta en una evaluación reduccionista.

En este sentido, evaluar desde criterios generalizados a todo un grupo de estudiantes es negarse a entender lo que sucede en el mismo. Si cada alumno es único y valioso en cuanto tal, cómo es que el docente suele validar la existencia de una evaluación que “resulta adecuada” para todo el grupo, sin que con ello se produzcan situaciones que trastocan la vida escolar de cada alumno. En especial cuando el profesor, no obstante haber denunciado que la llamada carrera magisterial ha trastocado su vida docente, se empeña en desarrollar una práctica evaluativa limitada a una función sancionadora.

Es importante por ende, asumir que la evaluación es ante todo una práctica social, una práctica de aprendizaje y enseñanza, a saber, una actividad que a través de sus funciones da cuenta de una forma particular de asumir el hecho educativo y de valorar el proceso formativo de los estudiantes, y que en conjunto, determina o condiciona la evaluación practicada, misma que generalmente se encuentra estrechamente relacionada con las representaciones sociales que están presente tanto en la práctica de enseñanza de los profesores, como en los distintos elementos que la constituyen. Lo cual resulta muy relevante porque en ellas radica la posibilidad de conseguir cambios en la práctica misma antes que optar por modelos teóricos que en apariencia resuelven los problemas de la evaluación por su simple estudio y aplicación en el aula. Sin que esto quiera decir que abandonar un estilo controlador propio de las evaluaciones terminales, limitadas y oprobiosas de los procesos escolares, derive en un afán por avanzar atropelladamente en el camino de las limitaciones conceptuales, mismo que eventualmente pueda ser generador de evaluaciones descontextualizadas, disfuncionales, desequilibradas, confusas, distraídas o permisivas en demasía.

Una coyuntura representativa de la tergiversación de la evaluación: El examen y la medición

Si bien es cierto que la medición está presente desde el mismo origen de la evaluación, e interesante que en la actualidad prevalezca con tanta fuerza en los espacios de investigación educativa y en las aulas escolares, en donde se presenta con mucha frecuencia en nombre de la evaluación, también resulta cierto que esto sólo se pueda comprender considerando algunos de los factores que tienen especial responsabilidad en la construcción de una ruta controladora para la evaluación. Una ruta que si se le logra identificar en sus diferentes tramos, puede derivar en la reflexión respecto del lugar que cada evaluador y evaluado ocupa en ella (conocimiento del lugar en que uno está parado) y por tanto, desde ahí, trazar nuevas rutas y arribar a mejores destinos sin pagar altas cuotas.

Cuotas que en el terreno de la evaluación tradicional han marcado destinos nada deseables, como el de la deserción escolar o el de la autoflagelación sufrida por muchos estudiantes con tal de obtener un certificado, un título o un grado. Pues para nadie que haya asistido a la escuela son desconocidas las descalificaciones, los castigos y las humillaciones sufridas a manos de los supuestos evaluadores profesionales.

Los elementos que dan cuenta de la vigencia habitual de la medición como algo inherente a la evaluación en las instituciones educativas, aparecen también, ya sea tácitamente o entre líneas en los textos producidos por diferentes teóricos que han venido trabajando el tema de la evaluación. Lo cual es relevante porque la práctica evaluativa no solamente está determinada por la información que brinda el contexto en el que se lleva a cabo, sino por las orientaciones teóricas que han participado en el proceso formativo de los profesores, es decir, el reiterado empleo de la medición en la escuela primaria, tiene un vínculo con orientaciones teóricas abordadas en las instituciones escolares en las que se han formado. Por lo tanto, resulta interesante estudiar la coyuntura evaluación-medición respecto de lo que diversos autores han planteado.

Para situar dicha presencia es necesario apoyarse en algunos de ellos que aportan sobre los albores de la evaluación, inicialmente entendida como un acto de medición.

Nilo,²⁵ al asociar la fuerza que tomó el movimiento de medición en la educación con los desarrollos de la teoría psicométrica y el descubrimiento de que las calificaciones no respondían a una objetividad y por tanto, eran consideradas como poco confiables, afirma que con ello se dio paso al enfoque instrumentalista en la evaluación, y en consecuencia, a la evaluación como comprobación de la congruencia entre resultados y objetivos. De este modo señala que quizá el auge de esta tendencia se debe al educador norteamericano Tyler,²⁶ quien afirma que “el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación” (1998, p. 109).

Paradójicamente, se puede nombrar al mismo Tyler como el pionero de la evaluación equivocista en tanto abre desmesuradamente el uso de la evaluación: “La evaluación del aprendizaje exige por lo menos dos estimaciones” (1998, p. 110). Más adelante, acepta que no basta con dos estimaciones y plantea que además de los exámenes escritos se pueden utilizar las observaciones para conocer hábitos y destrezas operativas, las entrevistas para observar los cambios de actitudes, los cuestionarios para constatar el interés y la actitud, las recopilaciones de trabajos de estudiantes como pruebas de conducta, los dibujos y objetos construidos en clase, los registros (p. 111). En fin, para este educador, los instrumentos “tradicionales” (exámenes) y las estimaciones (“innovaciones sobre la marcha”) expresan elementos de evaluación.

²⁵ Planteamientos tomados de: *Antología: Evaluación en la práctica docente*, UPN, 1993 (pp. 123-131). Para consultar el texto original véase: *Evaluación educativa*. Cuaderno de lectura No. 1 del programa de especialización de la Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.) (pp. 33-40) México: UPN.

²⁶ Las citas sobre este autor han sido tomadas de *Principios básicos del currículo*, traducción hecha por Enrique Molina de Vedia. (1998). Argentina: Troquel. No obstante, si se prefiere consultar la obra original, véase: Tyler Ralph Winfred. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago. Chicago Illinois. USA.

Una profesora de escuela primaria confirma en este sentido que las actividades improvisadas cumplen con la función de confirmar o complementar lo que los alumnos saben, es decir, lo que contestaron en el examen. Por tanto, la evaluación se centra en su función clasificatoria (catalogar, encasillar, numerar, contar, archivar, calificar) dejando de lado su propia concepción como proceso de aprendizaje enseñanza.

Aunque tenemos como estándar evaluar con trabajos, participaciones, visitas a museos, exámenes, tareas, limpieza, asistencia, conducta, exposiciones y otros, cuando tengo que calificar [evaluaciones bimestrales] a mi grupo y no quiero ser injusta, prefiero echar mano de otras actividades. Tengo una lista de trabajo diario, otra donde anoto las tareas. Hago dictado todos los días. Pero para ser objetiva, claro que tomo en consideración las ganas de los alumnos, la atención de los padres de familia, la calidad de sus trabajos, el respeto que se tienen entre ellos y con sus maestros. A veces les hago cuestionarios de sorpresa y también me sirven. Me gusta platicar con ellos y preguntarles sobre los problemas que tienen en sus casas, pues no voy a creer que califico igual a un niño con problemas familiares que a otro que no los tiene. Cuando nos toca el homenaje [ceremonia cívica] le doy puntos a los que participan.²⁷

Aunque aparentemente abrir la gama de actividades para evaluar a los alumnos permite actuar con mayor justicia, precisión y sensibilidad, puede resultar en realidad en una creciente complejidad para quien evalúa y para quienes son evaluados. Es algo semejante a la confusión que se originó cuando la evaluación del aprendizaje, entendida como un proceso que permite emitir juicios de valor acerca del grado cuantitativo y cualitativo de lo aprendido, se convirtió rápidamente en evaluación educativa, esto es, en una evaluación en la que cabe todo lo que a uno se le pueda ocurrir respecto de la evaluación en educación (Quesada, 1988, p. 50).

²⁷ PC2.enb. Entrevista con profesora de primaria del Distrito Federal, 25 de octubre de 2006.

Ambas posiciones abren la discusión en torno de la visión tradicional de la evaluación así como de la naturaleza de sus funciones y de sus contextos de acción. Hoy no se debe hablar tanto de la evaluación del aprendizaje, ni de la evaluación de la enseñanza como cosas separadas, tampoco de la evaluación educativa como una gran contenedora de los métodos, los instrumentos, las teorías, los objetos y las prácticas evaluativas.

Por el contrario, se tiene que hablar de la evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje; dado que detrás de la usual expresión *evaluación del aprendizaje* se esconde una postura positivista o por lo menos un matiz de lo que la inercia univocista ha producido en los actores sociales de la evaluación (estudiantes, profesores, teóricos, especialistas y sociedad en general), es decir, hay una propensión a tratar el tema de la evaluación asumiendo el lugar de evaluador y evadiendo la relación entre evaluador-evaluado, e incluso, desdeñando el lugar del evaluado.

Por otra parte, la creencia de que la evaluación educativa cumple con casi todas las funciones y abarca todos los objetos y contextos de la evaluación, es una visión obtusa del estudio y práctica de la evaluación. Es además una distorsión del término original (evaluación del aprendizaje) que se hizo a propósito para entrapar la evaluación en los límites de un Estado controlador-evaluador.

Por eso importa mucho que se hable de evaluación pedagógica y no de evaluación educativa, esto es, que se expliciten los componentes y las características involucradas en toda reflexión o práctica evaluativa, que se declaren las intenciones de las distintas formas de estudiar o practicar la evaluación y que se exprese tácitamente la teleología de la práctica evaluativa ejercida. De otra manera será muy difícil practicar una evaluación que aporte a la mejoría de todos sus involucrados, es decir, una evaluación proporcional. Que es una evaluación muy parecida a la denominada evaluación con referencia a criterio, definida como aquella que lleva implícita el desarrollo de todos los individuos, dándoles todas las oportunidades posibles (De León, 1983, p. 44).

Una evaluación distinta a la que estila evaluar a cada estudiante comparándolo con el resto del grupo, es decir, en relación con la posición que ocupa el estudiante evaluado respecto de las calificaciones obtenidas por los demás (la más alta según el tabulador empleado por el evaluador). Pero al mismo tiempo, una evaluación que no sea tan conductista como la que hace referencia al criterio, esto es, que no considere como un hecho determinante que los resultados dependen exclusivamente de los efectos de la enseñanza.

En este sentido, hay que considerar que no sólo evalúa el “dador” de aprendizaje, ni este es generado única y exclusivamente por un enseñante (evaluador), en consecuencia, la acción educativa realizada entre ambos (profesor y alumno; que aprenden y enseñan mutuamente) requiere de una valoración compartida.

De lo contrario, por más que se matice y se hable de la evaluación como proceso y juicio de valor, pero se siga dando vida a la vieja usanza de la evaluación que requería de un solo examinador y de muchos examinados, continuará postergándose la mejoría de las prácticas evaluativas y el crecimiento de los sujetos en proceso de formación.

En todo caso se ha de evitar que el univocismo evaluativo (examinación) de paso a una multiplicidad de instrumentos, estrategias y actividades, que en conjunto, logren atomizar ese univocismo inicial hasta transformarlo en un equivocismo evaluativo.

Lo cual tampoco significa pretender cerrar el arco del equivocismo con la utilización de una suma porcentual que se obtiene del cálculo de distintas mediciones. Que es lo algunos profesores están haciendo al evaluar a sus alumnos toda vez que contabilizan retardos, participaciones, tareas y calificaciones obtenidas en las pruebas para posteriormente “medir” el desempeño. De hecho debe existir la diversificación de procedimientos e instrumentos en la tarea evaluativa. Lo que debe aclararse es el significado de la medición porque eso es precisamente lo que determina su uso en la educación.

Incluso, la medición desde una perspectiva métrica, no requiere tanto de una diferenciación extrema que la coloque como ajena a la evaluación, dado que ella por sí sola aparece lejana. Principalmente si se trata de la medición de objetos (medidas de superficies, agrarias, de peso, de capacidad).

Es muy posible que quienes hayan consultado un libro de texto de matemáticas (de la escuela secundaria) u hojeado una enciclopedia temática, tengan en cuenta que tanto la necesidad de medir como de contar con patrones o unidades para hacerlo es muy antigua. Lo mismo que esta necesidad haya resultado más apremiante cuando aparecieron las operaciones mercantiles. También que los primeros patrones de medida se crearon tomando como modelo ciertas partes del cuerpo humano, como los brazos, las manos, los pies, etc. Y desde luego, que tales medidas, al carecer de uniformidad, dado que dependían de las proporciones de cada individuo, condujeron a la uniformidad de la medida, es decir, a su invariabilidad, la cual se consiguió en la Francia del siglo XVIII, país en el que se dio origen a un sistema de pesas y medidas, con el que se decidió que la medida ideal sería la diezmillonésima parte del cuadrante de un meridiano terrestre. Fue así como surgió el metro, término derivado del griego metrón, que significa medida. Ese patrón dio paso a la creación del Sistema Métrico Decimal. México adoptó tal sistema un siglo después de la aparición del sistema francés.

Como puede apreciarse, la medición no es un asunto novedoso en la vida actual, ni siquiera sorprende que se le halle en todas partes. Lo inquietante es que en terrenos como el educativo, se le use en una acepción notoriamente métrica.

Medición-evaluación es un binomio que a juzgar por lo que mencionan los profesores, (concatenaciones tales como: medir-evaluar-calificar, evaluación-proceso-comprobar, controlar-revisar-saber, examinación-calificación-rendimiento, precisión-correcciones-conocimientos, dedicación-responsabilidad-cuantificación, desempeño-objetivos-calidad) refiere la representación de la evaluación como un asunto propio de los sistemas de medidas establecidos hace muchos años. Es decir, como una medición realizada por una persona con base en un patrón diseñado por los expertos y sobre un objeto.

Eso es lo que impera en las escuelas primarias pero también en el contexto universitario. En este sentido, aún cuando en ambas instituciones se sigue afirmando que medición y evaluación no representan a los mismos procesos; así como que la primera le sirve como base a la segunda, también se les considera como procesos que no son independientes (Quesada, 1988, p. 49).

Pero no es fácil aceptar que a pesar de que no son lo mismo, son complementarias. Verlo de tal manera es aceptar que la medición puede ser llevada por simple extensión a la valoración de los procesos escolares y por ende, que puede ser empleada como si se tratara de una evaluación. La medición y la evaluación ni son lo mismo ni son complementarias.

De mayor utilidad resulta identificar la forma en que la medición ha participado en el propio desarrollo del concepto de evaluación y entresacar el impacto que ha generado en el campo educativo. Eso puede derivar en una mejor comprensión de la práctica de la evaluación y en proponer elementos para su mejoría. Precisamente es lo que se busca al hablar de una evaluación de orientación analógica que logre conjuntar aspectos tanto de las evaluaciones inscritas en una postura univocista como de las que se hallan más del lado del equivocismo. No se trata por tanto de hacer afirmaciones simplistas como las que señalan que la evaluación requiere de la medición para gozar de mayor consistencia u objetividad. Se requiere entonces de análisis profundos respecto de la medición. En esta tesitura, Thorndike y Hagen indican que medir implica tener bien definida la cualidad a medir, determinar un conjunto de operaciones a partir de las cuales el atributo sea perceptible y establecer procedimientos que traduzcan las observaciones a enunciados de procedimientos (1970, p. 17).

No obstante, vale decir que aún en la década de los años noventa la visión esquemática de la evaluación tuvo alguna presencia. Así se aprecia en Tenbrink (1997, p. 22), quien afirma que la evaluación es el proceso de obtención de información para formular juicios que a su vez se utilizan para tomar decisiones. A saber, significa un conjunto de actividades que se realizan para obtener información “confiable” acerca del logro de los objetivos previstos.

Para Olmedo,²⁸ la tendencia a la aplicación de tests psicológicos y por lo tanto, reducción de la evaluación a la elaboración y aplicación de instrumentos de medida, tiene sus raíces después de la Primera Guerra Mundial, suceso que derivó en una concentración de psicólogos y educadores para elaborar dichos instrumentos, de entre los cuales, la “Campana de Gauss” (curva normal de frecuencias), se convirtió en el parámetro definitivo.

De León, al indicar que es hasta la Segunda Guerra Mundial cuando el uso de los tests tuvo mayor auge, ubica el origen de la evaluación con referencia a criterio en el momento en que las fuerzas militares solicitaron adiestramiento a los psicólogos en espera de que las destrezas conseguidas fueran de carácter permanente, sobre todo en el armado y desmontaje de los fusiles conocidos como M-1. De aquí su planteamiento respecto a que esta situación derivó en la técnica conocida como “análisis de tareas” (1983, p. 45).

En todo caso, queda claro que los sucesos bélicos funcionaron como caldo de cultivo para que la psicología científica (conductismo) expandiera a escala mundial el uso de los tests. Siguiendo a Ebel (2000), se puede señalar que al final de la Segunda Guerra Mundial las pruebas psicológicas ingresaron contundentemente al plano educativo, precedidas de las pruebas conocidas hasta entonces como *Pruebas del Desarrollo Educacional de Iowa*, y estas a su vez, desarrolladas a partir de las que en 1929 se conocieron como *Pruebas de Iowa “Para todos los alumnos”*.

En suma, con la guerra aparecieron y se utilizaron en forma masiva los denominados tests, con los cuales se llevaba a cabo una supuesta medición sobre factores como la inteligencia, el aprendizaje, las actitudes y las aptitudes, entre otros. Estas pruebas psicológicas acogidas rápidamente por el ejército norteamericano, también fueron incorporadas a su sistema educativo para

²⁸ Véase: *Antología: Evaluación en la práctica docente*, UPN, 1993 (pp. 169-178). Si se desea consultar el texto original, véase: Olmedo. (1979). *La Evaluación educativa, En evaluación educativa* (pp. 47-57). México: UPN.

cuantificar las capacidades de los estudiantes, es decir que se consideraron como una estrategia de medición.

Pruebas similares [a pruebas del desarrollo educacional de Iowa] fueron ofrecidas por el instituto de las Fuerzas Armadas de los Estados Unidos para ayudar a los combatientes dados de baja después de la Segunda Guerra Mundial a reanudar la educación interrumpida por la guerra. Las escuelas secundarias las emplearon como parte de la base para la concesión de diplomas; los colleges las emplearon como una base para desistir de ciertos requerimientos educacionales generales (Ebel, 2000, p. 101).

La proliferación de las pruebas psicológicas en el campo educativo, ha sido un factor determinante para que la práctica evaluativa en la actualidad siga resultando preponderantemente en una examinación con fuertes rasgos de una medición pensada en su acepción métrica.

Incluso, dicha faceta ha sido asociada a la falta de una teoría explícita de la evaluación e identificada en los procedimientos evaluativos con los que se seleccionaban los altos funcionarios en la China imperial, en la necesidad de contar con normas sobre la utilización de exámenes escritos a bien de comprobar méritos individuales durante el siglo XVIII y sobre todo, en la utilización de técnicas evaluativas de tipo tests escritos que respondieran al gran interés por la medición científica de las conductas humanas. Lo cual provocó que entre finales del siglo XIX y principios del XX se desarrollara una actividad evaluativa intensa conocida como testing, en la que los términos medición y evaluación resultaban intercambiables. Dicha situación cobró auge por las necesidades de reclutamiento ante la Primera Guerra Mundial y con el apoyo de la estadística y el análisis factorial, entre 1920 y 1930 llegó a la cumbre, manifestándose en la tendencia de las escuelas por idear todo tipo de tests para medir una infinidad de destrezas escolares (Escudero, 2003)

Tales antecedentes de la evaluación, es decir, su fase de las pruebas psicológicas, así como su representación en términos de una medición, aunados al vínculo establecido con el sector industrial del que tomó los aspectos de productividad y competitividad como sus elementos básicos, explican en gran parte que la tendencia a la aplicación indiscriminada de exámenes aún se manifieste hoy día en el contexto educativo.

Por ello, la visión rodeada por el interés pragmático que vincula a la práctica evaluativa ampliamente al sector político economicista; no solamente es un indicativo de que sus agentes evaluadores siguen creyendo en la fuerza conductista de los tests e ignorando ampliamente el origen de la medición, sino que corrobora la tesis de que cuando la evaluación se asume con base en principios sumativos, externos, verticales, puntuales, terminales, elitistas e imparciales, el examen es considerado como sinónimo de ella.

En la escuela primaria basta con revisar las notas de los estudiantes o acercarse a alguna reunión de inicio de ciclo escolar en la que los profesores dan a conocer lo que ellos identifican como su forma de evaluar, para constatar que las expectativas de los estudiantes son pocas veces tomadas en cuenta en torno a la valoración de su participación en el aula y, en su lugar, el examen es quien “define”.

Con tal tarea estadística se abre una brecha entre lo supuestamente medible y la evaluación que busca la mejora en el trabajo de los estudiantes, pero también en la misma práctica evaluativa del profesor. Para el primero resulta necesario darle voz, contemplar sus expectativas personales, pues no es para nada un saco al que hay que llenar de contenidos para después verificar cuáles o cuántos de ellos ha logrado memorizar, sino una persona que como tal está provista de significados que brotan de manera espontánea en cada uno de los intersticios de su humanidad. En el caso del profesor, se requiere que su labor se convierta en un espacio de mejora en torno a cada una de las acciones concebidas especialmente para el aula y llevadas a cabo en ese mismo espacio que a diario comparte con sus alumnos.

Un elemento básico para consolidar la mejora en la práctica evaluativa de los profesores parece recaer en las reuniones con pares académicos o en las denominadas juntas colegiadas, en el entendido que en estos espacios de reflexión, discusión, y argumentación pueden surgir propuestas de evaluación distintas al estereotipo generalizado de la medición-examinación.

En principio, hay que confiar en que esta forma de trabajo genera la posibilidad de atacar de manera directa y frontal el ejercicio de la medición que reiteradamente se ocupa de establecer resultados numéricos para explicar el estado de las cosas, con lo cual también se puede evitar el riesgo de que continúe ganando bastante terreno el univocismo en el campo de la evaluación. Sin embargo, ubicándonos en la realidad de nuestras escuelas y no en el puro deber ser, también hay que aceptar que el riesgo en confiar a este tipo de medidas no precedidas de un estudio contextual sobre la problemática de la evaluación, representa un peligro latente de continuar apoyando el uso indiscutible de los exámenes. De esta manera, perpetuar el enfoque de la medición, entendido como una estrategia puesta solamente al servicio de lo observable, lo técnico y lo conductual.

Lo cual de paso vendría a reforzar el movimiento de medición que se centra en la invención de artefactos y técnicas para medir a los individuos, pero también en la construcción de una falacia sobre la evaluación, pues no sólo los profesores se pronuncian por la medición, sino también es común advertir en el discurso de los medios de comunicación, padres de familia y hasta en muchos estudiantes, las supuestas bondades de la medición-examinación a partir de las cuales consideran e impulsan abiertamente como necesaria la presencia del examen.

Es el caso del supuesto mentiroso del bono educativo promovido a partir de la existencia en México de la llamada Fundación Azteca. Bonos que han sido promovidos por autores quienes bajo el argumento de que a mejores calificaciones más empleo, remuneraciones e igualdad social; aseguran que la misión principal del SEM es capacitar eficazmente la mano de obra que demanda una economía abierta. Prescripciones incorrectas en tanto se apoyan en propuestas que promueven

cambios radicales en la política tradicional de concesión de subsidios, a fin de que el gobierno otorgue bonos educativos a los padres de familia para que elijan escuela para sus hijos y abran el mercado de escuelas autónomas dotadas de una supuesta calidad. Recetas que son promovidas internacionalmente por los abanderados del neoliberalismo y promovidas ampliamente por sus empresas, socios o simpatizantes ubicados en distintos países, tal es el caso de las dos televisoras con mayor poder económico de nuestro país. Además, con la asignación de bonos educativos es muy probable que se genere una mayor desigualdad social, dado que sólo aquellas familias favorecidas por el desarrollo económico y por su posición social, podrían tomar ventaja de la oferta del mercado de escuelas autónomas propuestas (Ornelas, 1994, pp. 31-33).

Por derroteros parecidos se puede ubicar a los exámenes del CENEVAL²⁹, los cuales están más vigentes que nunca en los ingresos a los niveles medio superior y superior, e incluso en los posgrados de nuestras universidades públicas, aún cuando se haya fundamentado frecuentemente respecto de que el examen no es un instrumento adecuado para llevar a cabo la valoración generalizada de los procesos escolares y sobre su insuficiencia para representar el conjunto simbólico de los saberes y conocimientos expresados en prácticas, costumbres y formas de pensar, de actuar y de ser; que en conjunto, refieren el estado de un proceso escolar de manera más completa a la supuesta aplicación de un examen que reúne las “evidencias” que conducen a la promoción de un determinado ciclo, periodo o nivel escolar a otro.

Sobre todo por la manera en que usualmente se realizan las exámenes en las escuelas, es decir, por el hecho de que los alumnos se enfrenten a más de ochenta preguntas para contestar un examen en un poco más de dos horas bajo la vigilancia de un profesor o evaluador “profesional” y generalmente, sin opciones a cualquier otra actividad. Es el caso de las representaciones que los estudiantes

²⁹ Consúltense los informes de resultados que el CENEVAL publica anualmente. En el informe del 2000 se enfatiza que el instituto *ha logrado establecer un grupo de pruebas suficientemente bien consolidado* (p. 5), mientras que en el correspondiente al 2001 se destaca que *el repertorio de exámenes se ha ampliado paulatinamente* (p. 5).

tienen de la evaluación, en las cuales, según Covarrubias y Tovar, destacan las que refieren a la evaluación como una función sumaria que certifica conocimientos, promueve personas y permite la rendición de cuentas, dado que les interesa preponderantemente “traducir sus esfuerzos y logros en *moneda educativa* que puedan utilizar para continuar los estudios o para encontrar empleo en el ámbito laboral” (2005, pp. 280-282).

En suma, la “evaluación” vivida de esta manera es el vivo ejemplo de la lógica de control que la medición-examinación trasladó a la escuela, ante la escasa reflexión de los profesores respecto de la importancia de la evaluación. Además, esta idea de controlar a las personas con base en una determinada evaluación, ha venido investida de una creciente moda evaluativa con la que la evaluación apareció en la marquesina principal de los problemas educativos, como la “gran solución”.

Lo que a su vez provocó, en el caso de nuestro país, vía la injerencia de la política evaluativa internacional, el poco cuestionado establecimiento de los llamados programas de estímulos, mismos que usualmente han sido apoyados con los argumentos enarbolados por la política evaluativa internacional, los cuales, en el fondo continúan destacando la supuesta científicidad del examen y la “validez” la teoría de los tests. Por lo tanto, a través de la injerencia de algunos organismos internacionales en el plano educativo nacional, la ruta del control se ha trasladado impunemente al escenario laboral de los profesores.

Por eso resulta viable enfatizar que la práctica evaluativa de la escuela primaria debe cambiar de manera perentoria aquellos “elementos comunes”, tales como la medición y la examinación, mismos que la han empantanado en el terreno fangoso de la univocidad. No obstante, también vale la pena que la práctica de la evaluación se transforme con base en el estudio profundo de la misma y que no se deje llevar por el canto de las sirenas que al parecer ha estado hipnotizando a una buena parte de las sociedades actuales.

CAPÍTULO CUATRO:

**Apuntes sobre los extremos
de la práctica evaluativa.
La hermenéutica analógica
en la escuela primaria; rumbo
a la viabilidad para evaluar
en un contexto de mejora**

APUNTES SOBRE LOS EXTREMOS DE LA PRÁCTICA EVALUATIVA.
LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA ESCUELA PRIMARIA;
RUMBO A LA VIABILIDAD PARA EVALUAR EN UN CONTEXTO DE
MEJORA

“La evaluación siempre implica un juicio. Como toda acción expresa una intención y la intención de una evaluación es mirar al paso con la vista en el futuro”.

Holt, 1981.

Por lo dicho en los capítulos precedentes, particularmente en el anterior, donde se plantea que la ruta controladora de la evaluación reside en un mundo complejo y escabroso invadido constantemente por los partidarios de la productividad, quienes se empeñan en diseñarle una armadura con los hierros reciclados de las políticas educativas emanadas de algunos organismos internacionales y a la medida del interés que demandan los modelos tecnócratas educativos. Este capítulo confirma que ante la necesidad de una evaluación que surja de la participación y colaboración entre los profesores, constituyendo así una parte sustancial de su proyecto escolar, los evaluadores y en especial los profesores, no solamente deben contar con un sustento teórico que proporcione argumentos a sus nociones de evaluación, sino que deben ceñir sus prácticas evaluativas al contexto de la mejora, sobre todo si aspiran a dejar atrás la tradición escolar que usualmente ha puesto la evaluación en manos de “evaluadores expertos”, a menudo, funcionarios de alguna dependencia gubernamental e incluso de agencias no gubernamentales como el CENEVAL.

Univocismo y equivocismo evaluativos; extremos reveladores de la pertinencia de la hermenéutica analógica en la búsqueda de la mejora en la práctica evaluativa de la escuela primaria

Si bien se puede señalar que son innegables las aportaciones que los distintos teóricos han hecho acerca de la evaluación en el plano educativo, también resulta indiscutible el sesgo economicista que los diferentes agentes político educativos le han atribuido en el devenir histórico. Asimismo, resulta interesante el hecho de que el desarrollo mismo de la evaluación ha conllevado a polarizar entre la orientación *controladora* y la que se ha dado en llamar de *mejora*, ambas asociadas tanto a los productos como a los procesos, respectivamente.

Sin embargo, la aparición de dichas orientaciones lejos de contribuir al desarrollo de una evaluación proporcional que sea flexible y que a la vez cuente con un respaldo teórico, ha funcionado, a lo más, como una “trinchera conceptual” para las prácticas evaluativas controladoras y como un arco abierto desmesuradamente en función de su elasticidad, para aquellas que en nombre de la mejora, suelen realizar evaluaciones fuertemente relativistas.

A este respecto, los planteamientos de la hermenéutica analógica abordados desde el primer capítulo indican que la evaluación, si bien se debe inscribir en el enfoque que centra sus funciones en la mejora, ha de entender que tal situación significa contar con argumentos teóricos que hagan posible el ejercicio de la evaluación en una acepción formativa, antes que con una “constelación de actividades”, que bien podrían entenderse como evaluaciones de tinte equivocista.

Pues contrario a lo que se pueda pensar, lejos de considerar la evaluación de sesgo univocista como antigua u obsoleta, las acciones controladoras que se dedican a certificar, promover la rendición de cuentas y valorar los procesos escolares con la examinación y medición de supuestas capacidades y conductas en los individuos, tienen una amplia vigencia en la actualidad. Sobre todo porque se sigue manifestando en nuestras escuelas bajo la creencia de que a mayor número de instrumentos y actividades de evaluación, se puede lograr una

evaluación “completa”. Esto es debido a que en nuestro sistema educativo y, especialmente en la escuela primaria, la elaboración de promedios para determinar un valor a los procesos escolares, sigue siendo una constante. Por ende, ahora resulta común que aquella evaluación basada exclusivamente en el examen escrito, se presente en diferentes actividades y estrategias para evaluar, a saber, en forma de una serie de exámenes encubiertos que abren la sospecha de que la evaluación de características equivocistas esté originada en el extremo de la examinación y la medición; por tanto, las ahora llamadas “distintas actividades y estrategias” de evaluación, no sólo dan cuenta del rápido salto que la práctica evaluativa ha supuesto dar de la llamada evaluación tradicional hacia el extremo de evaluación a menudo nombrada contemporánea, sino que confirman la escasa reflexión de los profesores respecto de esta supuesta mejora en el tema de la práctica de la evaluación.

Con el empleo de la evaluación centrada en la consecución de distintas “evidencias”, los profesores han estilado asignar un valor numérico a cada estudiante, y usualmente lo hacen de la misma forma que los estadistas estilan encontrar la media, es decir, sumando todos los datos (calificaciones o porcentajes que los profesores registran) y luego dividiéndolos entre el total de esos datos.

Tal forma de llevar a cabo la evaluación ha derivado en que los profesores comúnmente se preocupen en demasía por tener una gran cantidad de “productos” y “situaciones” con qué “evaluar” a sus estudiantes, aún cuando éstas presenten serias limitaciones teóricas y con ello desdibujen sus intenciones formativas en la irreductibilidad de sus acciones.

Por eso la evaluación de corte univocista, no obstante los planteamientos hechos respecto de su antiquísima aparición y su distante paso por la eufórica época de los tests, permanece vigente en la práctica evaluativa de muchos profesores, sobre todo en aquellos que hacen uso de una lista en la que anotan porcentajes a cada situación que consideran útil para llevar a cabo el ejercicio de la evaluación.

Al este respecto cabe mencionar que en las escuelas de educación primaria se sigue destinando un apartado porcentual para la conducta, la limpieza, las uñas cortas, los zapatos boleados, el pelo corto, la obediencia y el cumplimiento de tareas, entre otras, que en conjunto; dan origen a una sumatoria, incluso antipedagógica en tanto deja sospechas respecto de su impacto.

En el caso del cumplimiento de tareas, los profesores estilan hacer la revisión como si firmaran o calificaran hojas en blanco, es decir, forman a los alumnos generalmente en dos filas, una para cada género y conforme llega cada uno de ellos al escritorio, se le coloca sobre su trabajo un sello, un número o una firma. Por eso la intencionalidad pedagógica parece estar ausente en tanto se evade la revisión detallada de cada uno de los trabajos, misma que eventualmente pueda conducir a la reflexión sobre los aspectos a los que hay que dedicar mayor atención.

Lo mismo sucede en la revisión de los trabajos realizados en clase. Tal parece que el sistema educativo mexicano, a través de los profesores, tuviera como propósito primordial ceñir a un modelo en serie a los estudiantes, a un sistema de clasificaciones y notas que ahogan la libertad, la creatividad del alumno, a saber, a una enseñanza desconectada de la realidad (Nieto, 1994).

Quizá la cita inmediata refleje con precisión lo que sucede desde hace mucho tiempo en la educación de nuestro país, o bien, pueda parecer un poco litigiosa. En todo caso, la observación referente a que se estile evaluar con un gran número de situaciones, no se relaciona exclusivamente con demostrar lo oprobioso de las mismas, sino con advertir sobre la ausencia de una intención pedagógica, que a su vez, da origen a una evaluación sumatoria acéfala, en tanto carece de una guía teórica que la respalde. De una guía con la que se respalden las distintas acciones evaluativas realizadas, esto es, distinta a los acuerdos, leyes y convenios como los que históricamente en México se han empleado para justificar una serie de anormalidades que van desde los precarios salarios de los profesores hasta las corruptelas sindicales con las que se suelen otorgar “títulos” y nombramientos para ocupar puestos claves en el sistema educativo.

La escuela, el colegio, la universidad cuentan e identifican numéricamente a los alumnos, los someten a un proceso indiscriminatorio de aprendizaje y les entregan al final un título que certifica su adaptación al saber del sistema mediante los conocimientos. La palabra del alumno en cuanto otro no cuenta; más aún, perturba el orden de la mismidad repetidora, y por tanto hay que callarla (Nieto, 1994).

En este contexto, se puede señalar que la presencia de la evaluación cimentada en los porcentajes se ha mantenido por las tendencias de la política educativa, a menudo trasladadas a los profesores, e incluso, compartidas por aquellos que se pronuncian por una evaluación con una objetividad muy fuerte que obstinadamente desatiende las distintas características de los estudiantes, aun cuando éstas los conducen a procesos heterogéneos que difícilmente pueden ser calculados con una suma porcentual basada en una medición. Lo cual sugiere que la vigencia de la sumatoria, si bien hoy día se observa en las escuelas, tiene un origen y unos efectos discutibles.

Paradójicamente —como ya se ha hecho notar en el capítulo anterior—, la parafernalia numérica con aspiraciones univocistas dio origen a la diáspora evaluativa con la suma porcentual de actividades, instrumentos y estrategias tan numerosos como controversiales. De hecho se puede considerar a Tyler como el primer teórico de la evaluación que abrió el camino a las prácticas evaluativas de sesgo equivocista en tanto se ocupó de promover la comparación de los aprendizajes obtenidos con los objetivos previstos. Pues no obstante su reiterada crítica a los esquemas de medición sustentados en la aplicación de tests, dio paso a los teóricos que ampliaron ilimitadamente la funcionalidad de la evaluación.

Uno de ellos fue Cronbach, quien al realizar una crítica al modelo desarrollado por Tyler, planteó que los enfoques de evaluación encargados exclusivamente de comprobar el logro de objetivos con base en una medida del aprovechamiento, resultan limitados dado que en el campo de la evaluación “el maestro no solamente examina en su clase sino que se prueba a sí mismo”. Por ende, señaló que dichos modelos requieren de una ampliación de sus funciones.

Incluso refirió como una condición sustancial que la evaluación tiene que partir al menos de cinco funciones, para precisamente, llevar a cabo una evaluación *bien interpretada*:

Ayuda al que aprende a darse cuenta de cómo debe cambiar o desarrollar su comportamiento (retroalimentación al que aprende).

Ayuda al que aprende a obtener satisfacción cuando está haciendo algo como es debido (refuerzo).

Provee una base para las decisiones subsiguientes sobre lo que aprende; para cuáles cursos está preparado, qué tratamientos necesita como remedios y qué trabajo le recomienda la universidad.

Discernir el procedimiento —métodos adecuados— que convenga seguir.

Suministrar información de primera mano para poder revisar la totalidad del programa escolar (Cronbach, 1987, p. 564).

En fin, las posturas de ambos autores son útiles para esbozar el debate de la diferenciación entre la evaluación orientada al cumplimiento de los objetivos previstos y la centrada en la ampliación de sus funciones, pues no sólo representan argumentos a favor de una y otra, sino que dejan ver algunas pistas que ayudan a la comprensión sobre el inicio, el desarrollo y el estado actual de la evaluación.

Pistas de advertencia sobre que no obstante, a que en los últimos años se haya destacado mucho la función formativa de la evaluación tanto en la producción escrita como en las instancias gubernamentales y en el terreno práctico, ésta haya logrado despegarse muy poco de su legado controlador. De la primera se señala que constituye una estimación procesual del aprendizaje y permite intervenir para mejorar los procesos escolares antes de que concluya algún ciclo escolar. En otras palabras, el propósito de la evaluación es la mejora de la enseñanza, por lo cual, la evaluación dirige sus funciones a los procesos y no exclusivamente a los resultados. La de orientación univocista se concentra al escenario de los resultados y enfoca sus funciones al control y a la medición.

Ante la existencia de ambas orientaciones de la evaluación, la reflexión hermenéutica asume como una realidad la existencia de diversas orientaciones, ya sea por las funciones que desempeña la evaluación o los contextos en los que tienen lugar su construcción, diseño, ejercicio o aplicaciones. Es decir, el trabajo hermenéutico tiene claro que no existen “dos paradigmas únicos, radicalmente opuestos, sin zonas intermedias en que se entremezclen las concepciones y los enfoques divergentes” (Santos, 2000, p. 349).

Otro teórico de la evaluación que se puede ubicar en la línea de los promotores del equivocismo evaluativo es Eisner, quien al considerar la evaluación como actividad eminentemente artística, enfatiza fundamental para cualquier tipo de comparación “el empleo de las carpetas del estudiante, una práctica muy utilizada en el campo de la educación artística, que también se ha adoptado en otras áreas de la enseñanza” (1998, p. 123). Sólo que en la cotidianeidad de las prácticas evaluativas el uso del llamado portafolio ha dado como resultado la proliferación de una evaluación descuidada, a saber, carente de argumentos conceptuales.

Inclusive el mismo Tyler, entrevistado¹ unos meses antes de su fallecimiento ocurrido el 18 de febrero de 1994, mencionó que el «portafolio» es un instrumento valioso de evaluación, pero depende de su contenido. En todo caso, hay que ser cautelosos ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, incluido el «portafolio», dada su incapacidad de abarcar todo el espectro de aspectos evaluables.

Ahora bien, en la diferenciación abordada desde el capítulo inicial entre los extremos unívoco y equívoco de la evaluación, resulta interesante que quienes han propuesto nuevos enfoques o modelos de evaluación, a menudo hablen de mejorar la escuela pero dejen de lado el cambio sustancial en las concepciones pedagógicas o teóricas a las que se circunscriben las prácticas escolares en donde acontece la evaluación.

¹ http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1_1.htm.

Tal preocupación sólo ha sido trabajada con mayor amplitud por los teóricos que se postulan por la evaluación orientada a la mejora. Sin embargo, la realidad cotidiana de la escuela primaria apunta en otra dirección, es decir, los profesores que eventualmente realizan un acercamiento a la evaluación de los procesos a fin de conseguir una mejora, permanecen inmersos en una pedagogía de corte técnico instrumental que dificulta la consolidación de una manera diferente de comprender y llevar a cabo el proceso de la evaluación.

Las prácticas seguidas por la mayoría siguen siendo de una variedad convencional, y la actitud comprensiva e incluso receptiva de algunos hacia los sistemas no convencionales de evaluación se considera todavía con recelo, o como una fase romántica y pasajera por muchos más (Eisner, 1987, p. 137).

Precisamente, la interpretación hermenéutico analógica realizada a las prácticas evaluativas de profesores de escuela primaria en el Distrito Federal mexicano, confirma la viabilidad de una práctica evaluativa ubicada entre los extremos en tanto muestra la manera en que usualmente, al interior de las prácticas de los profesores, la evaluación se instala en el univocismo; o bien, avanza rápidamente al equivocismo evaluativo a partir de los significados y funciones atribuidos a la evaluación desde un sesgo instrumental en su labor pedagógica o ante la ausencia de un referente teórico que sustente sobre la evaluación llevada a cabo en las aulas escolares. Probablemente en esto deriva que en la actualidad la evaluación:

Ha perdido esa simplicidad que tuvo en los años que W. Tyler popularizó esta práctica y se ha transformado en un medio multifuncional que diagnostica, selecciona, comprueba, compara, comunica, orienta y que, en general se ha convertido en un fenómeno de extraordinaria complejidad en el cual se acumulan funciones muy diferentes (Cerdeña, 2000, p. 13).

Complejidad que si bien se hace latente en la limitada producción de estudios sobre evaluación del aprendizaje en la educación primaria, no impide que

la labor docente lleve a cabo el ejercicio de la evaluación. De ahí que el problema de la evaluación en las aulas de la escuela resida en la facilidad con que los diferentes agentes educativos han seguido dos rutas distintas, la del control y la de la mejora, la primera asociada con la anulación de los sujetos evaluados y la otra, preocupada por reconocer la voz de todo sujeto implicado en el proceso de la evaluación, en el entendido de que los significados propios de los estudiantes no son un obstáculo o un mero punto de partida, sino un recurso ilimitado de posibilidades para su proceso formativo.

Ciertamente, condición indispensable para vislumbrar con mayor claridad un escenario que provoque una forma distinta de asumir a la evaluación, y así beneficiar a los estudiantes y circunscribir el trabajo docente a una evaluación comprensiva que lleve en ciernes un trabajo teórico que rebase los esquemas clasificatorios y numéricos usuales en los centros escolares.

Sobre este tenor avanzan los argumentos desplegados a continuación. Para lo cual, conviene indicar que no obstante haber señalado al control y la mejora ya como enfoques, funciones o modelos evaluativos, en adelante significan dos grandes orientaciones de la evaluación constituidas con base en las determinadas funciones que despliegan.

Es evidente que [la evaluación] desempeña muchas y muy variadas funciones, más de las que formalmente se le reconocen y que aumentan en cantidad en la misma proporción en que pierden en transparencia: formación, selección, certificación, ejercicio de autoridad, mejora de la práctica docente; funciones relacionadas con la motivación y la orientación; funciones administrativas, académicas de promoción o de recuperación; de información y de retroalimentación, de control (Álvarez, 2001, p. 24).

No obstante la gran dificultad para lograr suficiente acuerdo sobre cada una de las funciones de la evaluación, la aproximación a la realidad de la práctica evaluativa en la escuela primaria permite señalar que las funciones político-económico-administrativa y sumativa, que dan origen a la orientación

controladora de la evaluación y se caracterizan por su marcado interés reduccionista, encaminado hacia la puntuación o calificación y su fuerte tendencia a la acumulación de datos sumativos o terminales que “posibiliten” evaluar “objetivamente”, suelen insertarse fácilmente en las escuelas en relación del apoyo que reciben de los encargados de la evaluación (políticos, técnicos, administrativos, directivos y profesores); en consecuencia, gozan de una amplia vigencia en las instituciones escolares.

Por otra parte, las funciones dialógica, democrática, formativa y comprensiva, que dan forma a la orientación de la mejora, tienen una escasa presencia en las aulas escolares, no obstante su reiterado empleo en el léxico de los profesores.

De aquí que sobre las funciones de la evaluación, sea posible indicar que la relación entre la evaluación ejercida sobre los alumnos y el impacto que genera en ellos, es tan estrecha que a menudo suele convertirse en una situación confusa, sobre todo si no existe claridad en la finalidad de las evaluaciones y se desconocen los argumentos, intereses y expectativas de quienes tienen la responsabilidad en el correspondiente ejercicio de la evaluación. “En la confusión, un mismo acto, un mismo concepto, una misma actividad de evaluación desempeñan funciones contrarias para las que no están pensados” (Álvarez, 2001, p. 24).

Por eso es fundamental escudriñar el campo de la práctica docente en torno a la evaluación. De lo contrario, “si no se ponen en tela de juicio las prácticas educativas será difícil mejorar la evaluación. La práctica puede ser una fuente de aprendizaje o un arsenal de rutinas” (Santos, 2000, p. 344).

En esta perspectiva, quizá se deba explorar el trabajo cotidiano con la finalidad de contribuir al mejoramiento de la práctica evaluativa propia, esto es, preguntándonos sobre la condición de nuestra labor como evaluadores y de nuestro rol como evaluados con la finalidad de comunicar nuestras reflexiones a nuestros pares y a nuestros estudiantes.

Secuelas de la enseñanza y estilos directivos autoritarios anegadas en la práctica evaluativa

La práctica evaluativa que realizan los profesores de la escuela primaria, en tanto forma parte de un conglomerado más amplio de prácticas sociales, no puede ni debe ser clasificada de una sola manera. Se trata de una práctica que se expresa de distintas formas, de una imagen que aglomera muchos significados. Sin embargo, tal condición no quiere decir que no se le pueda interpretar para tratar de conocer sus particularidades y de comprender sus sentidos.

Precisamente la interpretación hermenéutica analógica realizada a la práctica de algunos profesores de escuela primaria, arroja que las prácticas evaluativas apoyadas en el autoritarismo pedagógico se encuentran enmarcadas en la función administrativa, la cual, al encarnar un recurso que se utiliza para ejercer la autoridad, mantiene un carácter externo e impositivo por quienes presiden o dirigen las actividades escolares.

La evaluación, desde tal función, se encuentra tensionada entre los actos autoritarios de quienes evalúan y las propias expectativas de los evaluados. Por consiguiente, su rasgo más característico es el de una evaluación alejada de la realidad de los espacios áulicos.

Por ello las prácticas evaluativas de los profesores que comúnmente hacen uso de dicha función de la evaluación se caracterizan por imponer una serie de instrucciones, metas u objetivos con base en los cuales realizan cada día o al final de un curso o tema, una evaluación terminal, a saber, una evaluación sumativa.

En este sentido, las indicaciones tendientes a que los alumnos lleven a cabo el cumplimiento puntual de los contenidos y pautas de conducta establecido desde la óptica del profesor parten de una lógica vinculada a las mediciones autoritarias y generalizadas, ocupadas de determinar el “nivel” de aprendizaje de los estudiantes a través de una estandarización de instrumentos.

Además, al interior de la práctica evaluativa de sesgo autoritario se evalúa de forma rigurosa, despótica y ajena a las costumbres, valores, expectativas e intereses que los estudiantes manifiestan a diario entre las cuatro paredes que delimitan el espacio físico del aula pero que a la vez, solamente representan una parte del espacio simbólico amplio que supera esos muros del aula y se constituye como una construcción pedagógica sin límites físicos claros, pues desde la calle, la familia y en sí desde la comunidad en la que se encuentra ubicada cada escuela, es precisamente desde donde se forma cotidianamente la persona humana, en una acepción mayor a sólo mirar al estudiante que ocupa un banco en el salón de clases y que se encuentra registrado en una lista de asistencia.

Por lo tanto, al ignorar dicha realidad, se hace evidente no sólo la falta de articulación entre el ejercicio de evaluación y el mejoramiento de las prácticas evaluativas, sino una constante medida de control que orienta y determina la actuación de los profesores sobre los alumnos.

Es usual también que en el contexto de la práctica evaluativa autoritaria, generalmente el profesor suele preocuparse por cumplir *adecuadamente* con la entrega de una serie de encargos administrativos, actividad que le da certeza de *realizar una práctica docente correcta*.² Sin embargo, la suma de actividades administrativas que llevan a cabo los profesores, hace que la evaluación se viva como un proceso de intensificación en el cual “los resultados repercuten de manera significativa en las cargas de trabajo, en particular, de quienes aspiran a cubrir de manera puntual con los lineamientos requeridos” (Rojas, 1998, p. 106).

Tales actividades, usualmente exigidas e impuestas por las instancias evaluadoras de profesores —bien puede tratarse de un directivo o de un programa de estímulos—, pueden señalarse como encargos y prácticas de corte administrativo porque aún cuando Sánchez, Mora y Pérez (2004, p. 38), han dicho que actividades como hacer oficios, llenar formatos y archivar, son en realidad actividades secretariales, dado que las administrativas se expresan en la

² PC1.mos. Profesora de primaria del Distrito Federal, encuestada el 28 de septiembre de 2006.

actualización, adecuación, seguimiento, planeación y evaluación de propuestas educativas, la función administrativa engloba ambas clases de actividades y se expresa en:

La burocracia papelera que conlleva tradición, reglamentos, contenidos, horarios, fiscalización, programas, diplomas, exámenes... para tratar al educando [evaluado] como un objeto, un ente, en el que el educador [evaluador] ha de depositar durante varios años un cúmulo de conocimientos (*magister dixit*), como quien deposita sumas de dinero en el banco (Nieto, 1994).

La función administrativa de la evaluación provoca que los profesores se encuentren inmersos en un contexto en el que usualmente la figura directiva de la escuela acostumbra concentrar el poder en la toma de decisiones y estila imponer sus criterios en torno a la evaluación. En el caso del aula, resulta común que tal situación sea reproducida por los profesores.

Cada vez que un director de escuela desempeña un rol privilegiado en la toma de decisiones en beneficio o perjuicio de algunos docentes se hace visible una forma de reproducción autoritaria de la evaluación, propia de la vigencia de un estilo de dirección escolar también opresor, desde el cual los profesores tienen una nula participación en los acuerdos sobre el trabajo que desempeñan y en particular sobre la evaluación, ya que el carácter democrático del desempeño docente es inexistente y en consecuencia, se establece una imposición de quien dirige administrativamente la institución escolar.

Ahora bien, el reclamo a que una sola persona concentre el poder, tome decisiones e imponga criterios sobre la evaluación, es reproducido ampliamente en las aulas, puesto que los profesores niegan al alumno, en tanto le suprimen su voz en torno a la valoración sobre su propio proceso formativo y reducen el proceso de evaluación a la aplicación de exámenes; que no solamente no toman en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje, sino además confirman el lastre del

auge del autoritarismo de la enseñanza con el que aún en nuestros días, se trazan los senderos de la evaluación.

Otro elemento característico de estas prácticas evaluativas es la incongruencia de considerar primordial una mejoría en las prácticas docentes como una condición revitalizadora del proceso formativo de los estudiantes, pero situando dicha intención en el marco del univocismo de la escuela, mismo que se identifica con lo habitual de encuadrar lo educativo a la única forma existente, la dictada por la autoridad jerárquica inmediata. De ahí lo incongruente en la aspiración a mejorar los procesos escolares con la intención de considerar a los sujetos evaluados como seres particulares y diferenciados, pero sólo con la observancia de disposiciones que tienden a producir efectos contrarios.

Aunado a lo anterior, es necesario agregar que esta situación tiene que ver también con las juntas mensuales de los profesores, realizadas dentro del Consejo Técnico Consultivo,³ en las cuales se efectúan señalamientos que apuntan a la necesidad de *dar voz a los estudiantes y considerarlos como elementos primordiales del proceso de la evaluación*,⁴ pero en la cotidianeidad escolar en la que se despliega el trabajo docente en el aula, los alumnos no tienen voz real ante el discurso absolutista de los profesores.

Además, con tal forma de asumir la evaluación, se valida el ejercicio de la examinación en perjuicio de una interpretación, en el entendido que si bien los alumnos participan del conocimiento en el escenario escolar, construyen sus saberes más allá de las murallas escolares. Por eso una interpretación de orientación analógica puede resultar de mucho provecho porque lejos de situarse en un solo ámbito, recupera lo valioso de las dimensiones escolar y extraescolar que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes.

³ Véase: *El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela*, en *Cuadernos para transformar nuestra escuela* No. 3, p. 13, distribuido por la SEP en las escuelas de educación básica en el año 2001.

También se puede consultar: *Evaluación. Autoevaluación y seguimiento*. 2004, pp. 16, 17 y 77. O bien: *El proyecto escolar, una suma de acuerdos y compromisos*. 2004, pp. 13, 17, 23, 24 y 27.

⁴ DEC1. Indicaciones de la directora de una escuela primaria del Distrito Federal durante el desarrollo de una reunión de Consejo Técnico Consultivo, realizada el 27 de octubre de 2006.

Lo cual es de especial importancia porque la evaluación arraigada al autoritarismo no solamente es poco confiable, sino que la mejora a la que alude, a menudo resulta sumamente confusa, equivocista y peligrosa.

Confusa y equivocista porque al no haber claridad respecto a la mejora entre los profesores, se traslada al aula la idea de que la mejora consiste en la promoción de la mayor cantidad posible de alumnos al grado escolar siguiente. O bien, se tiene la representación de la evaluación como una aglutinación de evidencias conseguida con la proliferación de actividades e instrumentos para evaluar.

La confusión respecto del significado, propósitos y usos de la evaluación usualmente deriva en una suerte de equivocismo con el que se tratan de subsanar la falta de claridad y argumentación teórica de la evaluación con una cantidad ilimitada de recursos e instrumentos para evaluar a los estudiantes.

Peligrosa por el desarrollo privilegiado que las prácticas evaluativas autoritarias confieren a la escolaridad en detrimento de la educación. En este sentido, el aprobar los diferentes grados de la educación primaria significa un avance en la escolaridad de los sujetos pero no necesariamente el desarrollo de sus potencialidades como persona humana, en el entendido de que la educación es más amplia que la escolaridad, a la cual incluye pero no se limita a ella. Y por lo tanto, la evaluación, aún cuando pueda hacer uso de la medición y de la examinación, ha de contener una mayor importancia que ambas.

Asimismo, es usual que las prácticas evaluativas de los profesores signadas por un carácter autoritario, al representar a la evaluación como un instrumento de *control y represión* hacia los sujetos estancados en una colaboración y participación *impuesta o simulada*, o bien, como los instrumentos, actividades y estrategias para *medir los conocimientos de los estudiantes*, en su afán de escapar a la evaluación univocista de la que han sido objeto por su dirección escolar o la carrera magisterial, se instalen fácilmente en el equivocismo evaluativo, propio de la confusión en torno a la ligereza con la que frecuentemente

se trata a la evaluación. Aún cuando en realidad estén realizando una evaluación de corte univocista sólo que ahora justificada con portafolios repletos de *evidencias*.⁵

Por consiguiente, parece viable aprovechar los desarrollos teóricos y metodológicos de la hermenéutica analógica a fin de conseguir una evaluación que se caracterice por el reconocimiento y comprensión del otro como fundamento básico de toda situación de aprendizaje. Reconocimiento de los avances y limitaciones en función del propio sujeto y del contexto escolar particular en el que se ubica y no en torno a una norma preestablecida, ni al empleo de ocurrencias pedagógicas equívocas para dar respuesta a las exigencias de una evaluación centrada en los designios administrativos tan usuales en las escuelas primarias.

Una evaluación que al aludir a la ponderación de las acciones diarias de estudiantes y profesores y al cruce de las mismas, dé como resultado un equilibrio valorativo de un escenario compartido, es decir, que desplace del univocismo autoritario y del acecho de la permisividad descontrolada a los sujetos en formación. Una evaluación que signifique un proyecto orientador del trabajo docente en tanto se ocupe de realizar una valoración contextualizada que recupere los elementos descriptivos, valorativos, emocionales y cognitivos del trabajo escolar y extraescolar cotidiano. Es decir, una evaluación que asuma a la formación en sentido amplio.

De aquí el cuidado de abrir el debate del estado actual de la evaluación al interior de las prácticas de los profesores de la escuela primaria, con base tanto en la diferenciación como en los puntos comunes que las acciones evaluativas suelen contener. En especial porque partir de que actualmente la evaluación reproduce los vicios y abusos del pasado, conlleva a plantear las prácticas evaluativas univocistas como una de las secuelas de la enseñanza autoritaria, reconociendo como una prioridad al hecho de que “la institución social de la educación requiere

⁵ PC1.ajc. Profesora de primaria del Distrito Federal, encuestada el 28 de septiembre de 2006.

también sustraerse de los esquemas unidireccionales de comprensión, de actuación, de gestión o de evaluación” (Esteban, 2004, p. 231).

Sobre todo si se tiene en cuenta que las consecuencias de las prácticas evaluativas vinculadas con una enseñanza de corte dogmático son cada vez más visibles al interior de la escuela y allende sus límites, en el mundo cotidiano, social, laboral y político, toda vez que su evaluación controladora, garantiza la constante vigencia de la reproducción social que genera más desigualdades, falta de responsabilidad y otros daños políticos en diferentes planos (Palma, 2004, p. 123).

En la escuela primaria dichas prácticas usualmente son realizadas por los distintos actores educativos que tienen la certeza o la convicción de que las cosas marchan bien. En este sentido, aseguran que la evaluación practicada es *adecuada, pero puede mejorar*. Por otro lado, mantienen una mínima preocupación por diseñar acciones que puedan contribuir a esa mejora y mencionan que *una mayor participación con actitudes optimistas, podría perfeccionar el trabajo diario*.⁶ Sin embargo:

La certeza es un estado intelectualmente ridículo. Pensar que se sabe todo, que todo se hace bien, que sólo los demás se equivocan, es insostenible desde una posición cognitiva exigente.

Desde una actitud impermeable será muy difícil diagnosticar los problemas y buscar soluciones adecuadas para resolverlos. Será imposible descubrir nuevos caminos para poder avanzar. Cuando la casualidad nos ponga ante hallazgos inesperados, lo más probable es que nos cerremos haciendo una interpretación conducente al conformismo y a la rutina (Santos, 2000, p. 344).

En consecuencia, el actuar despreocupado de los profesores sugiere que el control en el contexto escolar absolutista, busca una homogeneidad para proveer de pasividad al centro escolar, y con ello, mantener el estado de las cosas.

⁶ PC1.Iem. Profesora de primaria del Distrito Federal, encuestada el 28 de septiembre de 2006.

Por consiguiente, en las prácticas evaluativas inscritas en el marco de la enseñanza autoritaria el rol de profesores adquiere un matiz peculiar que se pronuncia por “ser un simple reproductor de conocimientos adquiridos, de formas de participación ya trilladas, de estructuras de intercomunicación caducas, antes que constructor de nuevas formas de trabajo” (Primero, 1999, p. 46). De aquí que la evaluación que se realiza en las aulas desde el interior de estas prácticas evaluativas apunte al acatamiento de la imposición y con ello haga evidente la efectividad del control.

Además, dado que la secuela no aparece como un acto mecánico, sino por el contrario es la consecuencia de la combinación de las funciones administrativa, sumativa y político-economicista en tanto parámetros controladores desde los cuales se llevan a cabo las actividades de selección, clasificación y promoción de los evaluados, debe ser ampliamente discutida, ya que el resultado en el proceso evaluador es importante pero no más que:

Los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento / esfuerzo..., [los cuales] son también elementos que deben evaluarse. No sólo porque la consecución / no consecución de unos resultados (y el grado de sus logros) está supeditada a aquellos factores, sino porque ellos mismos constituyen el objetivo de la mirada evaluadora (Santos, 1995, p. 17).

Más aún, la mirada evaluadora debe poner atención para evitar reproducir cíclicamente la medición que asegura contar con el “remedio” para aumentar la productividad de los pueblos en función de una educación dirigida a la rápida inserción de los estudiantes en los mercados de trabajo, bajo el eslogan neoliberal de la reducción de la pobreza. Es importante poner atención porque en el tema de la evaluación de corte político-economicista, tanto al estudiante como al profesor, se les suele “formar” o capacitar en la acepción de sujetos calificados o certificados para obedecer y ser capaces de llevar a cabo cualquier instrucción que le sea dada por un jefe inmediato.

En este sentido, el discurso de quienes promueven dicha función de la evaluación, descansa en argumentos que la señalan como el vehículo necesario para procurarle una superación constante a los evaluados, así como una posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, laborales y sociales mediante una educación basada en el desarrollo de competencias conductuales asociadas con el pragmatismo. Tal y como ya se ha hecho notar con el caso de la carrera magisterial, en donde el sesgo político-economicista ha dado origen a una diferenciación social de tipo clasista en diversas instituciones escolares. Así que ya no “vale” lo mismo aquel que obtuvo una promoción en los niveles del programa de estímulos que quienes no obtuvieron la puntuación necesaria para conseguirla o aquellos que decidieron no participar en el concurso para ingresar al programa.

Situación que dificulta conseguir acuerdos en lo referente a la evaluación a través del consenso, dada la lógica clasificatoria y seleccionadora de la evaluación que da origen a una competitividad en la cual:

Los compañeros tienden a ser vistos como rivales, ya que se han convertido en competidores. El hecho de que no todos puedan conseguir becas, puestos de trabajo, distinciones, etc., hace que se establezca un clima de competitividad que no siempre respeta las reglas morales del juego (Santos, 2000, p. 354).

Dicha forma de asumir la evaluación además de contaminar el clima social de la escuela y tergiversar el proceso evaluativo en un recurso a manera de instrumento de poder para lograr el control sobre el evaluado, ha logrado que los profesores que realizan su práctica evaluativa en forma de actividad reproductora de los mandatos del itinerario autoritario impuesto por las direcciones escolares, otorguen prioridad a los asuntos administrativos del trabajo escolar, enfatizando que para ellos el *llenado de boletas*, la participación en distintos *concursos*, la *venta de guías escolares* y el cobro de *dulces o desayunos escolares* y la *entrega de evaluaciones objetivas* es algo normal que se tiene que hacer bien hecho y a tiempo para obtener una buena calificación a su desempeño porque en su

proyecto pedagógico [escolar] así lo han establecido y su compromiso con la enseñanza así lo demanda.⁷

Sánchez y Coria (2002), han escrito que la evaluación requiere asumirse como una actividad de mediación teórico práctica debido a que en la forma en que se realiza, usualmente da cuenta de fallas teóricas y prácticas de las que el profesor muchas veces no escapa. Por eso han señalado que si bien, la evaluación se puede llevar a cabo por distintas razones, parece que dos de ellas han logrado mantenerse como constantes. Una que indica que la evaluación es un apoyo del proceso enseñanza aprendizaje que al permitir valorar el proceso en forma integral desempeña un papel de mejoramiento fundado en el análisis consciente y otra:

Que se orienta a cumplir con un formalismo, porque así lo considera la autoridad educativa, sin llegar al análisis o reflexión de la exigencia, sencillamente se hace porque debe hacerse; esta actitud se sustenta en planteamientos [impuestos] que desgraciadamente son muy aceptados y operativizados por muchos maestros quienes no dimensionan las repercusiones de su práctica evaluativa (p. 63).

El que algunos profesores representen la evaluación como un formalismo administrativo es significativo porque confirma que algunas de las prácticas evaluativas de la escuela primaria tienen un fuerte arraigo a la pedagogía, enseñanza y estilos directivos autoritarios. Y desde este apego al univocismo pedagógico, los profesores estiman preponderante dar cumplimiento puntual a trámites administrativos como llenar boletas y participar en concursos, festivales o comisiones escolares; que si bien dan sentido al desempeño profesional, son actividades inmediatas que no definen a la actividad docente, vista como una

⁷ Resulta interesante que los profesores refieran constantemente en las encuestas realizadas a *las imposiciones, las cargas de trabajo y las exigencias administrativas* como parte de su trabajo diario, por eso se ha optado por enunciar a la pedagogía, enseñanza y dirección escolar a las que hacen alusión, como autoritarias, entendiendo como tal a la orientación controladora y lineal que al buscar obstinadamente la obediencia y el cumplimiento de tareas asignadas a profesores y alumnos, reduce significativamente el margen de la reflexión sobre la misma naturaleza e impacto de sus acciones.

productora de bienes simbólicos que necesariamente se han de plasmar en lo concreto y no sólo como la encargada de poner números a las boletas y reproducir la rutina escolar.

La actividad docente como acción que produce bienes simbólicos es la conjunción de articulaciones entre lo que cada maestro aporta para el desarrollo del estudiante y la diversidad de tareas que implica la función docente de cara a un proceso de formación y desarrollo, en un encuentro de intersubjetividades en donde se dinamizan los procesos de conocimiento, las afectividades, la conformación de valores de maestros y estudiantes (Díaz Barriga, 1998, p. 67).

Sin embargo, cuando el accionar docente se encuentra amenazado y determinado por el autoritarismo impositivo, el encuentro de intersubjetividades se confunde con reuniones de trabajo mensuales utilizadas para hacer acuerdos sobre la designación de tareas inmediatas, que una vez avaladas por la dirección escolar, *se tienen que acatar*,⁸ aunque por sencillas que puedan resultar, sean claramente impuestas.

Por consiguiente, el actuar apático que los profesores han introyectado a partir del control del que son objeto se amalgama en el momento en que se tiene la intención de una independencia académica respecto de las disposiciones directivas, pero se sigue cumpliendo puntualmente con las mismas. Se podría pensar que tal situación responde a alguna amenaza en torno a los profesores por parte de la dirección escolar, pero tal idea no sólo carece de argumentos sino que es, en cierto modo hasta irrisoria. No obstante, es posible asociar dicha situación a la formación de los profesores, en especial cuando son ellos mismos quienes señalan que *la evaluación se relaciona con hacer una medición objetiva del aprendizaje escolar*, asociándola enfáticamente a su formación profesional. En este sentido los profesores refieren haber tenido una formación normalista que les *preparó para estar frente al grupo, no para hacerse expertos en pedagogía*,

⁸ PC1.cdc. Encuesta. 28 de septiembre de 2006.

*educación y mucho menos en evaluación. O bien, refieren su decisión a cursar los estudios normalistas al gusto por los niños y a la oportunidad de estudiar algo fácil para conseguir trabajo seguro.*⁹

Por eso no resultan nada raro los casos de aquellos profesores que a varios años de haber egresado de la Normal, no sólo no han llevado más allá de los estudios normalistas su formación, sino que han optado por “mejorar” su práctica en los cursos de actualización y profesionalización magisterial (en donde usualmente se abordan aspectos de índole didáctica). Sólo que la formación docente no es única y exclusivamente de cursos, así sean pedagógicos o de otro carácter, sino resultado, entre distintos factores, de un trabajo colegiado e institucional (Conde, 2005, p. 51).

Sin embargo, algunos de los profesores que han optado por tales situaciones, incluso se han ocupado del mismo grado escolar que les fue asignado desde el primer año que comenzaron a prestar sus servicios, es decir, llevan enseñando esa cantidad de años en un solo nivel escolar.

Situación que se puede comprender mejor si se tiene en cuenta que la argucia política que ha logrado convertir a la evaluación en una gran madeja hecha con los hilos de las funciones sumatoria, clasificatoria, seleccionadora, administrativa, economicista, tiene una amplia repercusión en que los profesores de la escuela primaria permanezcan anclados a la indiferencia heredada del control ejercido sobre ellos a partir de la medición generalizada de que han sido objeto por la carrera magisterial, la cual condiciona su actividad y sus salarios a la permanencia en el programa; provocando con ello que la evaluación sea asumida como algo que no requiere de un estudio profundo ni de un análisis colegiado, sino que en el reducto de la indiferencia, sea llevada al interior de las aulas a imagen y semejanza del programa sobresalarial, es decir, en su carácter reduccionista de medición-examinación.

⁹ PC1.lem. En platica informal derivada de la aplicación de la encuesta.
PC1.mos. En platica informal derivada de la aplicación de la encuesta.

Muchos profesores utilizan de un año para otro los mismos criterios de evaluación sin que la reflexión sobre la práctica, el contraste con los planteamientos con otros colegas o los hallazgos de la investigación educativa modifiquen un ápice sus modos de actuación (Santos, 2000, p. 355).

A este respecto, una profesora que todos sus años de servicio los ha dedicado al primer grado de la escuela primaria, refiere:

Mira, yo no te voy a decir que soy la especialista, como las compañeras me dicen «las que por cierto se acercan a mí sólo para ver que me sacan», pero si te puedo decir que a mí no me ha hecho falta leer libros de educación y mucho menos ir a perder el tiempo en los cursos de la carrera magisterial. Con lo que aprendí hace muchos años en la Normal «cuando sí enseñaban bien, no como ahora que las chavitas llegan a la escuela [como profesoras] y no saben nada», ¿qué te decía? Ya, que con lo que estudié en la Normal me ha alcanzado perfectamente para hacer bien mi trabajo. He formado bastantes pequeños y no he tenido ningún reclamo. Aunque te confieso que mi primer año tuve mucho miedo, luego fui adquiriendo seguridad al paso del tiempo. Ahora ya no necesito estudiar nada o que alguien me venga a decir la manera en que tengo hacer mi trabajo, como algunos directores y supervisores intentaron hacerlo y la verdad es que no tenían ni idea de lo que decían.¹⁰

Resulta interesante que la profesora asocie preponderantemente la tarea de la formación con el desarrollo de habilidades de escritura y lectura. Posiblemente esto adquiera significación en el contexto de lo expresado, mismo que deriva en que la formación normalista, desde la óptica de los profesores, sea considerablemente: *desinteresada en la formación teórica y ocupada de enseñar para la práctica, porque prepara maestros para estar frente a grupo, no*

¹⁰ PC2.grc. Entrevista. 10 de noviembre de 2006.

*investigadores de escritorio que no saben nada de lo que pasa en la escuela,*¹¹ y quizá una revisión exhaustiva a los planes de estudios muestre una orientación técnico instrumental desmarcada de los aspectos pedagógicos y filosóficos esenciales en la formación docente.

En consecuencia, un aspecto definitorio en la vigencia del univocismo y equivocismo evaluativos en la práctica docente se relaciona directamente con la formación académica, misma que en el magisterio mexicano se distingue por el predominio de una línea formativa en las escuelas normales oficiales. Por lo tanto, ante la exigua formación académica de los profesores, toman fuerza los años de *experiencia profesional*. A este respecto, los profesores comentan que prefieren *echar mano* de ella en el desarrollo de su práctica que a subsanar la falta de formación pedagógica con estudios complementarios debido a *falta de tiempo, hijos pequeños, dobles turnos, necesidad económica*.¹²

Sin embargo, se debe acotar que si bien, los profesores denominan y entienden como experiencia a la repetición de estrategias y a la utilización de instrumentos de evaluación en un momento actual, desde una forma aunque no idéntica, sí muy parecida a la realizada en sus años de servicio precedentes, se trata en realidad de la reproducción esquemática de actividades escolares y evaluativas que tiene que ver directamente con lo aprendido a través de los años prestados al sistema educativo, es decir, de la antigüedad en el servicio y no con un movimiento creativo que sea capaz de producir nuevo conocimiento en el contexto de las prácticas evaluativas.

Por lo tanto la experiencia asumida como repetición mecánica de actos del pasado se relaciona únicamente con la escolaridad. En tal caso, el planteamiento de una evaluación sustentada en la hermenéutica analógica difiere diametralmente

¹¹ PC1.lem. Platica informal. 28 de septiembre de 2006.
PC1.mos. Platica informal. 28 de septiembre de 2006.

¹² Así lo han referido la mayoría de los informantes. Sin embargo, el hecho de que dichos profesores no hayan considerado necesario continuar su formación académica de ninguna manera quiere decir que lo expresado por ellos y los planteamientos que de ello se derivan, sea una constante en las escuelas primarias.

con el supuesto que los años en servicio constituyan una garantía para llevar a cabo una práctica evaluativa inscrita en el contexto de la mejora.

Si bien, “la experiencia, la sensibilidad y la intelectualidad y / o racionalidad [del docente]... se conforma según la práctica en la cual se haya insertado desde su nacimiento” (Primerio, 2002, p. 14), aún cuando la experiencia, en el caso de los profesores, signifique el registro de su acción, no se ha de constreñir a una repetición mecanicista de acciones exitosas. Por el contrario, en este rubro ha de significar un registro especializado que se distinga por incorporar elementos producto de ella que posibiliten una mejora permanente del trabajo docente en el plano concreto de la evaluación llevada a cabo en las aulas.

Si se considera que en las prácticas sociales hay un dinamismo permanente con el que las representaciones también se modifican o cambian según los contextos culturales, físicos, geográficos, históricos, políticos, económicos, etc., la experiencia como depositaria de saberes individuales y sociales, costumbres, prácticas, expectativas, creencias y representaciones se puede asumir como un acto creativo capaz de hacer posible que la evaluación funcione como un detonante de situaciones de aprendizaje que puedan ser interiorizadas a partir de otorgar relevancia al proceso comunicativo que a diario se lleva a cabo en los centros escolares.

De la misma manera en que los profesores perciben e interpretan a sus alumnos... los alumnos también tienen representaciones de sus profesores, sobre lo que piensan y esperan de ellos, sobre las capacidades e intenciones que les atribuyen, conjunto de factores que condicionan la interpretación de “todo lo que dicen” y “hacen” y que inclusive puede provocar modificaciones en [la misma práctica] del profesor (Covarrubias y Tovar, 2005, p. 269).

Las representaciones, entendidas como procesos analógicos que tienen siempre un cierto grado de movimiento, son elementos que forman parte de la experiencia con la que los sujetos (profesores, alumnos, directivos, supervisores)

pueden incidir en el trazo de una nueva realidad de cambio y transformación de las prácticas evaluativas que niegan al sujeto que aprende; a prácticas sustentadas en la reflexión, el reconocimiento, la negociación y la valoración de los procesos evaluativos y escolares.

La evaluación es un permanente vaivén del niño al maestro y del maestro al niño, que facilitará una relación más fructífera y positiva. El maestro, para ello, deberá poner en cuestión sus aprioris didácticos, sus teorías previas sobre la práctica. Si no se cuestiona absolutamente nada de lo que hace, será fácil que funcionen en su mente y en su quehacer los mitos y los errores pedagógicos que fosilizan la práctica, a saber:

1. El profesor nace, no se hace.
2. Para ser buen profesor basta con querer a los niños.
3. Para enseñar basta con conocer la asignatura.
4. La enseñanza del profesor causa el aprendizaje de los alumnos...

De esos mitos pedagógicos arraigados no puede surgir el cambio. El profesor seguirá repitiendo sus rutinas y demandará de los otros (alumnos, colegas, familiares, legisladores...) los cambios que él no está dispuesto a poner en marcha, sencillamente porque la luz de la evaluación no ha iluminado las zonas oscuras de su práctica (Santos, 1995, p. 171).

En este vaivén entre los extremos univocistas y equivocistas resulta entonces esencial recobrar y reconocer la voz de los actores escolares, esto es, dar espacio a la palabra de los evaluadores y evaluados para escuchar, discutir, analizar e interpretar como en una recreación de representaciones mutuas desde la cual pueda surgir una mediación o matización de una evaluación negociada entre ambos participantes para que no sólo “valga” la impuesta o explicitada por el evaluador.

Una mediación que tenga parte del contexto práctico y del apoyo teórico necesario, es decir, una evaluación que sea el resultado de una construcción social del conocimiento conseguido con base en una postura de intervención

pedagógica que signifique un punto de encuentro entre la actividad de la docencia y los distintos sujetos que comparten el escenario escolar.

Las negociaciones de las significaciones sobre evaluación que tienen los distintos actores educativos son de mucho apoyo para ubicar un punto medio dinámico entre las práctica evaluativa que emplea el interés controlador, mantiene una finalidad clasificatoria y se interesa en el cumplimiento de objetivos y tareas generalmente impuestas por quienes suelen representar a la labor escolar o directiva como el ejercicio de la autoridad y la práctica evaluativa que se diluye en el entrelazo de las relaciones y construcciones subjetivas que a menudo asumen a la medición, la calificación, la estimación, la observación, la participación y al empleo de diversas actividades como sinónimos de una evaluación válida.

Sobre todo porque ambas prácticas evaluativas buscan obstinadamente priorizar la examinación en detrimento de la evaluación y por consiguiente, se vinculan a una enseñanza inscrita en la homogeneidad que no se ocupa de las diferentes preocupaciones, aspiraciones y expectativas reales de los estudiantes.

Además, quienes se ubican en dichas prácticas se distinguen por hacer un uso constante del verbalismo y el autoritarismo como los vehículos de comunicación en el aula. Por ende, la relación pedagógica se encuentra mutilada, tergiversada, sin capacidad de diálogo; precisamente porque la examinación sirve a la enseñanza autoritaria como un instrumento de castigo.

En este tenor, cada alumno debe adaptarse al discurso del profesor y evitar a toda costa contradecirlo, pues de hacerlo, simplemente se le considera inadaptado escolar y se reducen sus posibilidades de participación ante la amenaza de la reprobación. Con ello, la evaluación suele convertirse fácilmente en una fuerza opresora, especialmente cuando el profesor la representa como un poder indiscutible depositado en sus manos para ser empleado como “un instrumento de control, de amenaza e, incluso, de venganza, respecto a algunos alumnos que se han permitido ejercitar el derecho a la crítica, a la discrepancia” (Santos, 1995, p. 26).

Situación que no obstante haber sido denunciada ampliamente, y también documentada con cierta frecuencia, suele representar para evaluador y evaluados un mal necesario en la escuela, “en tanto que funciona como la instancia que sanciona el saber escolar “legítimo” y a la vez determina la posibilidad de promoción del alumno, constituyéndose, de hecho, en un mecanismo reconocido y aceptado de selección social” (Escalante y Robert, 1993, p. 27).

Lo cual da cuenta de una escuela que se presenta como clasista y discriminatoria y que funciona como aparato para la sumisión. Una escuela que trabaja en beneficio de los intereses a los cuales sirve. Intereses que suelen identificarse con los patrones y modelos educativos impuestos por países económicamente poderosos (Nieto, 1994, p. 2).

Por ende, el control social ejercido con la evaluación en países como el nuestro, lejos de ser una “medida efectiva” que informa sobre los avatares de la educación, como lo piensan algunos integrantes del partido político en el poder y casi todos los comunicadores que son empleados de las televisoras que financian las campañas políticas, representa un sofisma y una falacia porque por mucho que se utilice en los confines de los programas de estímulos o en las aclamadas pruebas nacionales, medirán solamente pequeñas áreas del aprendizaje de los alumnos y del accionar docente y no escuelas, ni sistemas escolares, ni políticas educativas. En realidad, lo que muestra este tipo de control son las desproporciones alarmantes que guarda el edificio educativo de nuestro país, aunque las fichas del partido en turno digan lo contrario (Nieto, 1994).

Por otra parte, al interior de la práctica evaluativa vinculada de alguna manera al extremo equivocista suelen ser comunes las ocurrencias o improvisaciones oportunistas sin carácter innovador en el trabajo cotidiano del aula, esto es, las ocurrencias pedagógicas con las que los profesores suelen reproducir la evaluación relativista en demasía. Es decir, actividades sin argumentos teórico-metodológicos que los profesores proponen en las Juntas de Consejo y la dirección escolar válida.

Es común escuchar en las referidas reuniones las propuestas de pastorelas, concursos de puntualidad, torneos de ajedrez, campañas de limpieza del patio escolar, compra-venta de guías escolares, ceremonias cívicas [con duración de hasta cincuenta minutos], participación en bailes y representaciones teatrales, como actividades educativas y “recursos” para evaluar.

Dichas actividades constituyen una ocurrencia pedagógica porque si bien se relacionan con la cotidianeidad escolar, surgen en una instancia conocida como Consejo Técnico Consultivo que tiene como principal función tratar aspectos de carácter pedagógico en relación con las necesidades de aprendizaje de los alumnos y no la de organizar concursos, convivios, campañas, ceremonias y festividades escolares.

Por lo tanto, a pesar de que para los profesores las actividades descritas con anterioridad representan aspectos formativos y evaluativos inherentes a la práctica educativa, hay que mencionar que se trata de actividades inmediatas que no constituyen a la actividad docente como un espacio pedagógico contenedor de aspectos prácticos orientados desde una guía teórica, sino como una práctica anclada a la inercia escolar caracterizada por “reproducir cualidades de las que no se pueda enorgullecer una sociedad, como la búsqueda del menor esfuerzo, trampas para evadir responsabilidades y siempre posponer los deberes para el día siguiente” (Ornelas, 1994, p. 158).

Como se puede apreciar, los planteamientos expuestos apuntan nuevamente a que la orientación analógica parece ser de mucho provecho para evitar la ocurrencia pedagógica en la labor docente, y en particular en la práctica evaluativa.

Por eso se ha señalado antes que los elementos pedagógicos de la hermenéutica analógica, en su énfasis por integrar los aspectos teóricos y las situaciones prácticas, pueden dar como resultado una práctica evaluativa que dirija su accionar hacia una transformación evaluativa, entendida como un proceso de reflexión permanente compartido y consensuado por todos aquellos quienes

están implicados directa e indirectamente en el ejercicio de la evaluación, es decir, como una vía para conseguir o consolidar una mejora en su campo pedagógico de acción.

Una práctica evaluativa que consiga el equilibrio entre los extremos “convirtiendo el tiempo de clase en tiempo de aprendizaje, y a la evaluación en parte integrada en las tareas de aprendizaje” (Álvarez, 2001, p. 80).

Una evaluación que signifique un ejercicio de transformación para sus implicados, en tanto se ocupe de la producción social de conocimiento por el tratamiento directo con sus problemáticas, sin reducirlas al manejo simplista del que a menudo han sido objeto.

En concreto, una práctica evaluativa y educativa que renuncie al pensamiento unidimensional propio de la pedagogía de factura cuantitativa que abusa de la vertiente teórica, pero sin resultar en una práctica despersonalizada y por tanto, desprovista de valores y argumentos.

En todo caso, la realización de cada una de las actividades festivas, ceremoniales o administrativas de la escuela primaria, habrán de mostrar una orientación pedagógica y desde dicho parámetro, convertirse en una posibilidad de evaluación en tanto más allá de significar puntos extra para el estudiante que participa en ellas, sea valorado respecto de lo que dicha participación aporta a la mejora pedagógica de su propio proceso formativo. Lo cual a su vez, permitiría dotar de significado pedagógico a la mejora de la que se ocupan las funciones formativa, democrática, dialógica y comprensiva de la evaluación.

Sobre todo si la evaluación es asumida en sí misma como una mejora pedagógica de los procesos educativos y no como un mero indicador de los usuales significados que los profesores asignan a la mejora, mismos que si bien desde la óptica administrativa representan avances importantes, generan bastantes dudas respecto a los beneficiarios de dicha mejora y sugieren una caracterización equivocista del proceso evaluativo.

Una directora de escuela primaria se expresa en estos términos:

Se puede decir que nosotros hemos contribuido a la mejora de la calidad educativa porque estamos en el programa escuela de calidad. No ha sido fácil, pues hemos tenido que convencer a los más necios de que lo mejor es trabajar en equipo y que los logros son de todos. Por ejemplo, nuestra escuela ha tenido buenos lugares en la olimpiada [del conocimiento], en el concurso del himno nacional. Hasta en el certamen [Benito Juárez] hemos obtenido el primer lugar en poesía coral. En lo de la evaluación hemos mantenido índices muy bajos de reprobación. Todo eso se refleja en que a nuestra escuela vienen alumnos de otras colonias. La escuela tiene un magnífico prestigio en la zona.¹³

Y es una caracterización equivocista porque en la opinión expresada se confunden los resultados, éxitos, logros o productos circunstanciales de corte administrativo y técnico instrumental con los esfuerzos encaminados a la formación educativa en un sentido amplio. De tal suerte que si se desea introducir un cambio en torno a la práctica de la evaluación, es necesario que éste parta de un cambio teórico metodológico en el ramo pedagógico, sobre todo si se quiere evitar el riesgo de reducir el intento a las buenas voluntades de mejorar la escuela sin antes mejorar la propia labor de los profesores.

No se trata de ninguna manera de reconocer a la evaluación como una “estrategia mágica” para solucionar aspectos considerados como problemáticos en el aprendizaje de los estudiantes, sino fundamentalmente, como un asunto nodal con el que se reflexione sobre la misma práctica docente, respecto de sus limitaciones y avances. Como se ha enfatizado antes, la evaluación no puede ser la “dadora” de conocimientos ni el evaluador el único que enseña. También los estudiantes enseñan a sus profesores. Ambos se interpretan en un juego de interpretación que va logrando modificar hábitos, formas de ser, de relacionarse y de participación con los otros en todo lo largo del ciclo escolar.

¹³ DEC1. Opinión expresada por la directora de una escuela primaria en una platica informal derivada de la aplicación de encuestas en la institución que ella dirige. 4 de octubre de 2006.

Ahora bien, desde una postura analógica el examen y las distintas actividades empleadas para evaluar son importantes, lo discutible es su tergiversación en instrumento perverso y vacío de contenido pedagógico, así como su carácter de ocurrencias pedagógicas con limitados o cuestionados referentes teóricos. En especial porque la evaluación “no es sólo una actividad académica, sino que es claramente una práctica social [e institucional]” (Díaz Barriga, 2000, p. 12), cuyos resultados impactan a quienes tienen algún contacto con los establecimientos educativos. Es decir que no es un asunto que interese solamente a los profesores y a los estudiantes. Por el contrario, es un área que tiene mucho eco en la familia y en la sociedad en general.

Hay personas u organizaciones que ya se han dado cuenta de que la evaluación es una buena manera de llegar a ejercer presión sobre determinados aspectos sociales. Hoy día se utiliza mucho para desprestigiar a las escuelas públicas, a los profesores y las pedagogías practicadas. Esa es otra motivación para mejorar la práctica evaluativa a fin de que su mejoría pueda ayudar a reducir las representaciones que usualmente asocian a la escuela pública con centros educativos de mala calidad.

Por lo que evaluar debe responder a una mejora de la sociedad antes que a *una medición arbitraria de elementos formales del sistema educativo*. La evaluación tiene que asociarse siempre a un proceso formativo que vaya más allá de acreditar, calificar, *clasificar, llenar expedientes y emitir juicios* respecto a unos *indicadores formales*. Esa sería una buena forma de abordar *lo sustantivo del trabajo educativo* y entender el impacto no sólo entre los responsables de esa actividad social denominada docencia y la institución escolar, sino el del contacto diario entre profesor y estudiantes. En tal caso, la evaluación parte de la “concepción sobre los procesos pedagógicos y busca detectar las dificultades y carencias del trabajo educativo en el propio proceso, de suerte que la mejora y modificación se dé antes de que termine la tarea educacional” (Díaz Barriga, 2000, p. 28).

La propensión a la retrospectiva en la práctica evaluativa; una dificultad en la aspiración a una evaluación orientada a la mejora

Si bien se puede señalar que la práctica evaluativa de los profesores de escuela primaria en relación con sus matices tanto univocistas como equivocistas presenta dificultades en su aspiración a la mejora, no significa que no se pueda conseguir. Sólo que llevar a cabo una mejora pedagógica en el proceso educativo desde la práctica evaluativa requiere al menos de reflexionar sobre el impacto que el lastre de la ruta controladora de la evaluación ha conllevado a reproducir el carácter pragmático del ejercicio de la examinación y la medición que abusan de las técnicas de control como el examen y los tests, los cuales frecuentemente se convierten en instrumentos de selección, de clasificación e incluso de descalificación a la medida de los designios de una práctica docente de sesgo autoritario.

Por consiguiente, resulta esencial que predominen las vertientes más educativas y en consecuencia, que la reflexión sobre la forma de evaluar esté orientada en esta dirección, y no tanto en la meramente tecnicista (Santos, 1995, p. 169). Además, como se ha anotado antes, se requiere también de replantear el significado con el que usualmente se asocia a las funciones de la mejora con reducir el índice de reprobación y sustituir el uso generalizado del examen con un desbordante empleo de actividades que a la postre vienen a significar la aplicación de un relativismo evaluativo desmedido en donde el examen se convierte en un instrumento encubierto con cuestionarios diarios, puntos extra por participación, suma porcentual de tareas realizadas, etc., todos ellos calificados con los mismos parámetros del examen.

En esta tesitura, la mejora que se puede conseguir con el trabajo evaluativo requiere de un acotamiento analógico en tanto su representación comúnmente incluye tanto las expectativas de mejora en el trabajo de los profesores adjuntando la idea de calidad, como el respeto (acatamiento de imposiciones) a la dirección escolar y la evaluación continua (incesante) para conseguir conocimientos. Es decir que se puede conseguir un espacio reflexivo que conduzca a preguntarse

respecto de si realmente importa tanto mantener esta idea de la calidad, el respeto y “hiper-evaluación” o si por el contrario, lo relevante radica en propiciar buenos ambientes de aprendizaje y de enseñanza.

A este respecto, los informantes asocian a la mejora con aspectos como el logro de resultados de calidad, el dominio de conocimientos, la integración de la disminución de obstáculos que no permiten lograr objetivos, la necesidad de comprender mejor a los alumnos aplicándoles pruebas y sometiéndolos a cuestionamientos sobre aspectos de índole familiar en los que el profesor debería ser más respetuoso o prudente, así mismo, frecuentemente es asociada con una supuesta evaluación permanente, con desarrollar habilidades fomentando la competencia, con el cumplimiento irrestricto. Afortunadamente, también hay docentes que asocian la mejora con ejercer la crítica y la reflexión, con respetar los estilos de aprendizaje de sus estudiantes, con tomar en cuenta las opiniones de otros profesores y de los padres de familia.¹⁴

Tal vez por eso sea importante considerar que cuando se tiene la intención de mejorar algo, sea una escultura, la práctica de algún deporte, una clase, un proceso evaluativo, será siempre necesario reflexionar sobre aquellos aspectos que deben mejorar, las formas de hacerlo, la finalidad de dicha mejora; e incluso, pensar sobre si vale la pena el esfuerzo para contribuir a mejorar ese algo. Además, también será necesario tener en cuenta las confusiones que aparecen desde el principio de tal intención: ¿Para qué hacerlo? ¿Cómo realizarlo? ¿Con qué se puede lograr? ¿En qué o quiénes apoyarse? ¿A pesar de quién o quiénes conseguirlo?.

Aparentemente se pudieran dar respuestas muy concretas y sencillas para cada una de las interrogantes, pero lejos de ser así, tratar de responderlas implica

¹⁴ Este hallazgo es revelador de las posibilidades de un proceso analogizador en la práctica evaluativa de los profesores de la escuela primaria, en función de sus intenciones por perfeccionar o mejorar su práctica docente; aun cuando sus preocupaciones se limiten a respetar acuerdos [surgidos a partir de la dirección escolar] y a su insistencia por asignar mayor calificación a los mejores alumnos con base en el examen, la conducta, la asistencia, la puntualidad, el respeto, la limpieza, la participación en clase y las tareas realizadas.

dar cuenta de situaciones de enorme complejidad desde las cuales se pretende conseguir la mejora.

Es el caso de algunas situaciones que como se ha planteado anteriormente, si bien giran en torno a la formación inicial de los profesores, a su decisión por cursar estudios normalistas, a la evaluación experimentada por su participación en la carrera magisterial, a sus expectativas de vida, a las formas de relacionarse entre ellos; en conjunto, son aspectos relevantes que tienen una indiscutible participación en la forma de asumir y aplicar la evaluación en las aulas y en las posibilidades respecto de conseguir una mejora en la práctica evaluativa.

En este sentido, resulta interesante que los mismos profesores, quienes representan a la evaluación que la carrera magisterial ejerce sobre su desempeño como *fraudulenta, tramposa, irreal, mentirosa, incongruente, engañosa*, y que también declaran su desacuerdo en la evaluación recomendada por sus directivos, quienes abiertamente manifiestan *que no debe haber muchos reprobados porque eso es sintomático de que quien está mal es el maestro*, a pesar del clima enrarecido en el que se lleva a cabo su tarea docente, hayan avanzado poco en referencia a mejorar dicha situación.¹⁵

Posiblemente en eso derive que en la práctica evaluativa de los profesores que frecuentemente refieren a la evaluación como un proceso destinado a mejorar la formación de los estudiantes, a menudo la confusión llega tomada de la mano de un “fantasma del pasado” que aparece paseándose impunemente por las aulas escolares a manera del *Gran Hermano* de Orwel, es decir, como “uno de esos dibujos realizados de tal manera que los ojos le siguen a uno donde quiera que esté” (1970, p. 11). Un eterno ojo vigía que les anima a perpetuar la práctica de la medición y que les confunde en cuanto a si deben evaluar para reflexionar sobre

¹⁵ PC1.aca. Entrevista. 13 de noviembre de 2006.
PC1.his. Entrevista. 15 de noviembre de 2006.
PC2.rta. Entrevista. 8 de diciembre de 2006.
PC1.eva. Entrevista. 5 de diciembre de 2006.
PC2.grc. Entrevista. 10 de noviembre de 2006.
PC1.cdc. Encuesta. 28 de septiembre de 2006.

la enseñanza, para cuestionar su práctica y encontrar caminos para comprender y transformar sus conflictos profesionales, para reconocer las limitaciones y actuar en consecuencia, o respecto a que si tienen que evaluar por la sencilla razón de que así lo exige la misma enseñanza y la dirección escolar.

Al respecto, un profesor que representa la evaluación como un problema administrativo que se puede evitar con el empleo tradicional del examen, refiere:

Pienso que la evaluación tiene que servir para hacer mejores a los alumnos y ser mejores nosotros como maestros. Seguido nos dicen que debemos evaluar de diferentes formas, no sólo con el examen sino con un fólder que contenga los trabajos de los alumnos, con exposiciones, con tareas. Pero nada de eso funciona del todo. Uno como maestro sabe quien si puede y quien no. Es más, hay niños que casi nunca cumplen con la tarea y participan más y saben más que a los que les hacen la tarea en sus casas, porque no creas, hay muchos de esos, ¿cómo evaluarías tú eso?. Encima, si no le entregas las calificaciones a la directora el día que te las pide, te buscas problemas gratis. Yo tengo más de treinta [alumnos] en la mañana y quince en la tarde, ¿cómo va uno a tener tiempo para revisar tanta cosa?. Es simple, te vas a lo de siempre, aplicas examen, das puntos por participación y tareas, y así mantienes la fiesta en paz.¹⁶

Llama fuertemente la atención que el profesor entienda a la evaluación como generadora de problemas que se pueden salvar haciendo lo de siempre, esto es, aplicando examen y otorgando puntos extra. Lo cual de ninguna manera se debe entender como una práctica fomentada exclusivamente por los profesores. Se trata de una práctica compartida por muchas personas. Los directivos estrilan solicitar distintos documentos y actividades de manera urgente, provocando con ello que los profesores entreguen las cosas de último momento. Los padres de familia dejan también que sus hijos se acostumbren a trabajar de último momento, en este sentido, no resulta nada raro que sus hijos hagan la tarea en un horario en

¹⁶ PC1.fhn. Entrevista. 17 de octubre de 2006.

el que debieran estar dormidos. Tampoco resulta sorprendente ver como los padres abarrotan las papelerías el domingo por la noche para comprar monografías y hacerles la tarea a sus hijos.

Para el mismo profesor la evaluación representa un documento comprobatorio o registro que sirve para evitar injusticias en el salón de clase y para callar reclamos de los padres de familia y de los directivos o supervisores, toda vez que señala:

Yo podría evaluar a ojo de buen cubero a todos mis alumnos, pero a mis años la memoria ya no es tan buena como antes, por eso existe el papel. Entonces el examen y las listas en las que diario hago anotaciones me sirven para no ser injusto con mis alumnos, y de paso me sirven también para defenderme de las señoras que me vienen a reclamar porque les puse baja calificación a sus hijos «porque nunca vienen a preguntar por qué subieron de calificación y menos a felicitarte». Recuerdo que una vez me llamaron de la supervisión porque la mamá de uno de mis alumnos «uno bien latoso que ya me traía bien finto» se fue a quejar y dijo que yo la traía contra su chamaco. Haz de creer que por creerme eso de que la evaluación es un proceso y que lo más importante es saber de dónde parte el niño, qué tanto sabe, cuáles son sus necesidades, sus intereses y todo eso que nos dicen al inicio de cada año [ciclo escolar], yo esa vez no apliqué ningún examen y que me encuentro con que la directora me dice: pues lleva tus exámenes y con eso compruebas. Pues cuál si no tenía ninguno. Ya te imaginarás como me pusieron en la supervisión. Por eso digo que el examen siempre va a ser lo mejor para evaluar. En todos lados a los que vayas hay exámenes ¿o apoco no?.¹⁷

Ambas maneras de representar a la evaluación remiten, por una parte, a que para el alumno la evaluación es algo por lo que tiene que estudiar para responder el examen, independientemente de lo que dicha eventualidad pueda

¹⁷ PC1.fhn. 17 de octubre de 2006.

significar para su proceso formativo. Por otro lado, dan cuenta de que la práctica evaluativa de los profesores si bien, a menudo se presenta condicionada por factores que desdibujan los esfuerzos de los docentes en torno a la búsqueda de la mejora, tiene en esa misma dificultad una posibilidad de solución analógica.

Precisamente la desilusión del extremo relativista de la evaluación que cansa tanto como confunde. Y el legado del univocismo evaluativo que recuerda el dicho popular: *la sangre llama* o aquel que señala que *más vale malo por conocido que bueno por conocer*, parecen vislumbrar una solución en el rumbo analógico que insiste en no perder de vista los extremos del slipknot (nudo corredizo), sobre todo si entendemos a la analogía precisamente como un punto medio dinámico que significa más que aquel punto que sugiere sólo un señalamiento débil y proclive a desgastarse o desdibujarse fácilmente, y más si se trata de un punto en movimiento, es decir, un nudo suelto, holgado, amplio, flojo (loose knot).

Ahora bien, la analogía también requiere ir más allá del clásico nudo fijo (reef knot), aquel nudo que los marineros hacen mejor que nadie, esto es, estático y difícil de dinamizar. En consecuencia, tal recurso gnoseológico habrá de servir para que en su propia dinámica se pueda conseguir la fuerza necesaria para mantenerse en movimiento y para abarcar los extremos sin dejar de viajar de un lado a otro, pues de lo que se trata es de que el nudo corredizo abarque y se deje abarcar por los extremos que le dan presencia, pero sin quedarse eternamente en cualquiera de ellos.

Esta forma de asumir a la analogía, es decir, como nudo corredizo, representa una posibilidad de salvar el obstáculo de la propensión a la práctica evaluativa univocista y del desencanto relativista, porque la analogía “centra la interpretación o la comprensión más allá de la univocidad y la equivocidad... hace abrir las posibilidades de la verdad, dentro de ciertos límites; nos da la capacidad de tener más de una interpretación válida de un texto, pero no permite cualquiera” (Beuchot, 2005, p. 49).

De aquí que al plantear la analogía como nudo corredizo se piense que aun cuando tal condición permitirá reconocer la variedad evaluativa, siempre lo hará provista de una parte argumentativa para no ingresar al rodar errático del relativismo excesivo.

Por ello es importante reconocer que en lo referente a la práctica evaluativa, la consistencia de un nudo corredizo está dada precisamente por la amplitud de los “materiales” o sentidos desde donde se le construye. Pero no una variedad a ultranza, sino matizada, es decir, que sin dejar de lado una cierta igualdad con la que todos han de ser valorados, intente cuidar y privilegiar las peculiaridades lo más que se pueda.

Y actuar de tan cuidadosa manera conduce a la prudencia, parámetro indispensable si se desea incorporar en la evaluación a aquellos elementos que comúnmente suelen pasar desapercibidos y acotar sobre los que usualmente son tomados en cuenta. De acuerdo con Loredo y Grijalva, durante toda actividad de evaluación es ineludible:

Considerar las condiciones en las que se desarrolla el trabajo docente, incluidas aquellas variables que aunque no pertenezcan a la función en sí misma, la afectan e incluso la determinan. Considerar de esta forma a la evaluación es verla desde una perspectiva integral. Las formas y los usos de la evaluación... deben transformarse, dejar de destinarse al control administrativo y convertirse en el mecanismo idóneo para la [mejora] y la búsqueda del perfeccionamiento (2000, pp. 119-120).

Quizá la idea de que pueda existir el perfeccionamiento en la escuela o en cualquier otro ámbito sea una situación muy cuestionable o bien, una labor muy complicada de lograr. Sin embargo la idea de la búsqueda de ella sí es algo que existe y se hace diariamente en la vida escolar y extraescolar. Las personas siempre dan sentido a sus acciones, dan sentido a sus vidas aprendiendo de buenas y malas experiencias. Buscan siempre mejorar porque de no ser así, se pueden ver envueltas rápidamente en fuertes procesos depresivos.

Precisamente todo concepto en el terreno de la práctica de la evaluación suele tener muchos significados y por ende, la acepción unívoca insiste en el rigor, la exactitud, la objetividad. Mientras la postura equívoca queda suelta, se pierde, se diluye, se disgrega. En este contexto, el nudo corredizo no significa una verdad última, sino la capacidad de “analogizarse”, esto es, de asumir la calidad procesual propia de los seres humanos, pues en todo caso, analogizarse es en sí un proceso vital.

Por consiguiente, el nudo corredizo puede proveer de la prudencia metodológica necesaria para observar(nos), analizar(nos), reflexionar(nos), comentar(nos) y evaluar(nos) lo más cuidadosamente en las acciones diarias de nuestro hacer docente, mismas que a menudo suelen ser más complejas de lo que pensamos.

En consecuencia, el estilo usual de la evaluación en el marco de las prácticas evaluativas de los profesores, mismo que se ha reducido al ejercicio retrospectivo que los fantasmas del control despliegan incesantemente, tiene en el horizonte analógico una posibilidad de mejora y búsqueda del perfeccionamiento de la tarea evaluativa, siempre y cuando el posicionamiento de la evaluación como mejora presente un panorama claro de lo que éste significa e implica y se cuente con la disposición para mejorar, esencialmente dejando atrás las ideas que consideran *muy complicado llevar a cabo una evaluación real y completa porque exige mucho trabajo*.¹⁸

Así también se han de superar las creencias de que el problema o desafío para conseguir la mejora en la práctica evaluativa radica en *la falta de compromiso, organización y logro de metas*¹⁹ y que al ser parte de un sistema, las autoridades inmediatas exigen *calificaciones para una determinada fecha* y de ahí la complicación en evaluar de una manera diferente a la acostumbrada.²⁰

¹⁸ PC1.aur. Profesora de primaria del Distrito Federal, encuestada el 28 de septiembre de 2006.

¹⁹ PC1.lem. Encuesta. 28 de septiembre de 2006.

²⁰ PC1.mos. Encuesta. 28 de septiembre de 2006.

La interpretación de los profesores; punto neurálgico para la hermenéutica analógica en el afán de circunscribir la práctica evaluativa al contexto de la mejora

En el tema de las funciones de la evaluación que tienen como cometido la consecución de una mejora en los procesos educativos, la función formativa parece ser la más deseable para la evaluación, dado que se realiza durante todo el proceso y plantea que evaluar no es medir, calificar, ni clasificar, distinguiéndose así de aquellas que están orientadas únicamente a comprobar la obtención de los objetivos preestablecidos.

La función formativa de la evaluación contempla al proceso educativo como un quehacer de largo plazo que ostenta un carácter interminable. Entonces la evaluación, dentro de este proceso, deja de ser un espacio último y constituye una forma de acceder al conocimiento y una oportunidad de aprender mediante la construcción de saberes en una forma continua, social y en constante renovación.

La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; es parte de la enseñanza y del aprendizaje. En la medida en que un sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo (Álvarez, 1993).²¹

Pero en la práctica evaluativa de los profesores de la escuela primaria los significados asociados a la función formativa de la evaluación giran en torno a la relativización evaluativa desmesurada; ocasionada por la proliferación de actividades para evaluar en respuesta a la supuesta consideración de que el uso indiscriminado del examen representa una obsoleta forma de evaluar a los estudiantes. Y es supuesta porque mientras en sus proyectos escolares destacan

²¹ Párrafo citado tal como aparece en: *Novedades Educativas* (s. f.). *Evaluar no es medir. Novedades Educativas*, 107, pp. 12-13. No obstante, si se desea consultar la fuente original, véase Álvarez (1993). *La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. Cuadernos de pedagogía*. 219, pp. 28-32.

una preocupación constante sobre su escasa utilidad, en el aula se realiza cada bimestre, e incluso, algunos lo consideran como la mejor manera de realizar la evaluación.

Cada inicio de ciclo escolar se lleva a cabo el diseño del denominado Proyecto Escolar, mismo que presupone una guía para el trabajo docente de cada escuela primaria. En dicho espacio se aborda el tema de la evaluación y se proponen actividades y estrategias evaluativas con las cuales se busca hacer frente a determinada problemática de aprendizaje detectada. Para ampliar un poco lo planteado, resulta interesante tratar algunos puntos que los proyectos escolares²² consideran sustanciales. En varios apartados del proyecto escolar correspondiente al ciclo escolar 2002-2003, se aborda el tema de la evaluación, planteando; luego de una revisión efectuada por una comisión de profesores, que respecto de las formas de evaluar en la escuela:

De los 14 grupos en donde se observan evidencias de la revisión de trabajos [cuadernos y exámenes escritos] la mayoría utiliza la calificación y una mínima parte la escala estimativa y de cumplimiento [la escuela en cuestión consta de 18 grupos].

La mayor parte evalúa productos y una mínima parte evalúa procesos y hábitos.

Muy pocos grupos consideran la autoevaluación, autocorrección y confrontación.

Se privilegia la evaluación cuantitativa sobre la cualitativa.

Débiles estrategias de evaluación formativa y continua.

Falta de reconocimiento de los distintos ritmos de aprendizaje y poca consideración de los aprendizajes previos.

No hay relación entre contenidos escolares y vida cotidiana.

²² En el contexto de esta investigación se revisaron los proyectos de una escuela primaria del Distrito Federal; correspondientes a cuatro ciclos escolares y distribuidos en dicho centro escolar en septiembre de 2002, junio de 2003, agosto de 2004 y agosto de 2005, respectivamente.

Para detallar el interés que los profesores asignan a la evaluación cualitativa o formativa, es interesante observar cómo parten de una idea predeterminada sobre lo que ha de ser una “buena evaluación”. A juzgar por lo escrito, una evaluación “correcta” tendría que estar relacionada con las escalas de estimación y de cumplimiento, pero a la vez; con la función formativa que reconoce distintos ritmos de aprendizaje y pone atención a los saberes previos de los estudiantes.

Por un lado, la tesis expresada por los profesores muestra que existe una intención de lograr una evaluación intermedia entre los estilos estadísticos y simbólicos de la práctica evaluativa. Eso anima mucho la idea de que la evaluación analógica es un recurso viable para mejorar la práctica de la evaluación en la escuela primaria. Sin embargo, dado que la balanza casi siempre se inclina del lado de las listas de cotejo, los exámenes y los porcentajes, el interés que los profesores muestran respecto de conseguir una mejor manera de evaluar; en realidad también enuncia una dificultad inmensa para llevar a buen término la empresa de la evaluación analógica. Dificultad que se relaciona con la fuerza de una racionalidad técnico-instrumental que al amparo de una recalcitrante epistemología positivista, ha impactado profundamente en el imaginario social y escolar, al configurar una serie de dinanismos y prácticas en los que el “saber hacer” queda desvinculado del “saber pensar” (Gómez, 2002, p. 92).

Además, los indicadores destacados en dicho proyecto por los profesores, dejan ver que la actividad de evaluación que han llevado a cabo tiene algún parecido con la evaluación tajante tan acostumbrada en los pliegues del univocismo evaluativo, esto es, la suposición de que al no “encontrar” *evidencias* en cuatro grupos, la actividad de evaluación pueda no estarse llevando a cabo de forma satisfactoria, como si tal cosa fuera fácil de determinar con la esporádica visita de una comisión a las aulas. O bien, como si el profesor en turno se tuviera que dedicar más a recolectar pruebas que confirmen que efectivamente cumple con la enseñanza; que a propiciar situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula con base en una evaluación procesual.

Aún así, el tipo de situaciones tan ambiguas en las que se lleva a cabo el ejercicio de la evaluación, expresan notoriamente la viabilidad de una evaluación que apoyada en la hermenéutica analógica, pueda hallar las proporciones entre los extremos lo más que se pueda, evitando la ansiedad por la objetividad, que como se ha visto en el proyecto escolar revisado, es una evidente preocupación de los profesores que a menudo los orilla a relacionar la mejora con una valoración objetiva de los resultados.

Por derroteros semejantes la evaluación es abordada en los proyectos escolares realizados para los siguientes ciclos escolares, incluso en dos de ellos, correspondientes a distintos ciclos, a la evaluación solamente se le menciona como una de las debilidades de la escuela en tanto se reconoce la falta de sistematización de los instrumentos de evaluación.

Lo cual ha llevado a los profesores a determinar que en la escuela deben establecerse nuevas formas de evaluar y por tanto, en todos los grupos se deben aplicar diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos de evaluación en relación con que en las aulas, el examen representa el aspecto de mayor preponderancia, seguido por el cumplimiento de tareas, la participación en clase y la conducta mostrada.

Sin embargo, en dichos proyectos no se aclara cuáles son las diferentes formas de evaluar, no se discuten los procedimientos que podrían ayudar a lograr tal propósito y tampoco existe voluntad para diseñar nuevos instrumentos de evaluación ni para analizar el impacto de los que ya han sido utilizados.

En su defecto, los profesores únicamente se comprometen a evaluar a los estudiantes a partir de un cúmulo de actividades con las que lejos de que el accionar evaluativo de cada uno de ellos funcione de acuerdo a la mejoría a la que se han referido, se mantiene en el mismo estado de apatía que diariamente refleja la existencia de procesos evaluativos endebles, malogrados u obsoletos en la escuela primaria. Actividades entre las que destacan por su reiteración, las participaciones de los estudiantes en:

Ceremonias cívicas, concursos de poesía y oratoria, maratones de lectura, adorno de salones, visitas y excursiones a sitios de interés, juego de ajedrez, concursos de resolución de problemas, torneos deportivos, bailes y representaciones teatrales, guardia escolar [vigilar que durante el recreo escolar no se tire basura al piso o levantar la que se encuentren, así como vigilar el comportamiento de sus compañeros], concursos de maquetas, pastorelas, elaboración y colocación de ofrendas y periódicos murales [que la mayoría de los casos el profesor en turno es quien las realiza y los alumnos se concretan a llevar los materiales]. Realizar visitas programadas a la biblioteca escolar, cantar villancicos, contar con la guía escolar que el profesor determine [la cual a menudo tiene un costo elevado].

Antes se ha planteado que el profesor de la escuela primaria suele pasar del extremo unívoco al equívoco en el asunto de la evaluación, casi sin advertirlo. Además, se ha reiterado que ante la falta de postura teórica, la práctica evaluativa suele emplear indistintamente a la evaluación como concepto y como término. También se ha hecho notar que el profesor pone poca atención al significado, empleo y consecuencias que su forma de asumir y poner en práctica a la evaluación, conllevan una gran confusión al proceso formativo del estudiante. Aunado a esto, la forma en que los profesores interpretan la mejora en su centro de trabajo a partir de la evaluación realizada, deja muchas sospechas sobre la importancia que esto representa para ellos.

En este sentido, a la mejora se le confunde con la implementación de actividades, la mayoría de ellas a manera de concursos y además, provenientes de formas poco democráticas y menos pedagógicas, esto es, surgen durante el diseño del Proyecto Escolar como algo que se les ocurre a los profesores, se registra en algún lado y se procede a votar sobre su incorporación a dicho proyecto.

No es una práctica democrática en tanto la evaluación debe contener la participación de los distintos involucrados en ella, es decir, hace falta la opinión de alumnos y representantes de la llamada mesa directiva en el diseño de dichos

proyectos. En este sentido, Álvarez identifica a la función democrática como uno de los rasgos de la evaluación centrada en la mejora, de la cual asegura:

Alude a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados por la evaluación, principalmente profesor y alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos “que responden”, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan y les afectan (2001, p. 13).

Esto significa que para consolidar una mejora a partir de la evaluación, todos los sujetos que participan directamente en ella tienen que hacer explícitas sus expectativas, experiencias, argumentos, creencias y representaciones en un espacio abierto; por más que se piense que sólo los profesores, directores y supervisores son quienes saben de evaluación.

También los padres de familia y los distintos grupos sociales deben de participar de la evaluación, mas no en la forma maldiciente en la que algunos comunicadores lo estilan hacer, tal como se ha mostrado en los capítulos anteriores. De tal manera que al encontrarse involucrados en el diseño del proyecto escolar destinado a mejorar los servicios educativos y procesos escolares que presta la escuela a la que sus hijos acuden, aporten a la consecución de una nueva forma de evaluación. Formar parte de un proyecto escolar es una oportunidad para que los padres de familia levanten su voz, pongan en contexto sus demandas y argumenten sus opiniones.

Los padres de familia necesitan ampliar sus criterios respecto de la evaluación escolar y de la valoración que ellos mismos practican en su núcleo familiar. Eso se puede conseguir si se les incorpora en los proyectos escolares. Mas no de la forma en que tradicionalmente se ha hecho, esto es, escogiendo a las personas que son afines con el estilo directivo de la escuela en turno o limitando su participación a la firma de distintos documentos, acuerdos y negociaciones.

Esta circunstancia viene a caracterizar a la evaluación democrática como una práctica participativa de todos los que comparten un determinado universo de trabajo. Mas se requiere de una participación conforme a la categoría de trabajo, es decir, las intervenciones de los profesores necesitan argumentos que las distinguan de una mera opinión u ocurrencia. De aquí que se señale como poco pedagógica a la forma en que se tratan los asuntos de la evaluación en los proyectos escolares referidos. Pues partir de que los concursos son recursos adecuados para evaluar y que la suma porcentual de diversas actividades, aunada a los ya usuales puntos destinados para examen, tareas y participación en clase, sugiere más un relativismo desbordante que confunde a la evaluación con una tarea sin importancia para la práctica docente, y por tanto, para la tan mencionada mejora del proceso enseñanza aprendizaje.

Además, en el marco de la función democrática de la evaluación, un aspecto básico es la colaboración en distintas reuniones o espacios de reflexión sobre la propia tarea docente, en tanto se considera; de acuerdo con Pérez, que estas actividades en conjunto trasladan:

El desarrollo profesional de los docentes más allá de los reducidos y locales horizontes del individualismo y aislamiento, de la dependencia de los expertos externos a un escenario donde los docentes pueden aprender unos de otros al compartir sus experiencias, temores, propósitos y pensamientos (1999, p. 170).

Sin embargo, en lo que respecta los profesores de la escuela primaria, la manera en que llevan a cabo sus reuniones, lejos de constituir un escenario fundamental para la consecución de un proceso evaluativo democrático y pedagógico, sugiere la reproducción esquemática de las funciones administrativas de la evaluación, y con ello, se evidencia el poco esfuerzo por conseguir una mejoría en su propia labor y la falta de tacto para contribuir a la reducción de los vicios y abusos de la evaluación controladora tan vigente en muchas de nuestras escuelas.

En este contexto, resulta indispensable que los profesores, quienes se afanan en perseguir un cambio en su práctica evaluativa para alejarla del terreno univocista y constituirarla como práctica formativa con base en las aspiraciones a la mejora, realicen interpretaciones equilibradas, es decir, analógicas respecto de los elementos susceptibles a ser evaluados.

Sobre todo porque de esta forma se puede comprender al acto de educar, que a menudo ha sido representado como la transmisión de conocimientos de un profesor a un estudiante, como un accionar pedagógico encaminado a formar(se) y transformar(se). Por consiguiente, evaluar también puede significar formar a la persona en un ambiente democrático, ético y dialógico. En especial porque el principio rector de la evaluación inscrita en la mejora es un acto analógico que se adapta tanto a las situaciones prácticas como teóricas.

Un proceso evaluativo que no procura la interpretación equilibrada, a menudo se convierte en un acto antipedagógico, a juzgar por su indiferencia con la que trata a los sujetos que acuden al aula provistos de características particulares que tienen que ver con sus historias familiares, sociales, culturales, educativas.

Entonces, las prácticas evaluativas que se esfuerzan por conseguir una mejora, antes de evaluar a los alumnos, han de llevar a cabo una valoración de las características que cada estudiante, en tanto persona, ha logrado asimilar del grupo escolar y de la familia o comunidad a la que pertenece. Más nunca bajo un estilo policial o con una actitud indiscreta con los que en aras de “comprender” a los estudiantes, se les suele avergonzar ante sus compañeros y chantajear para que se comporten de tal o cual manera.

Por otro lado, en el caso de las reuniones de los profesores en las que se trabaja sobre la definición de criterios y actividades de evaluación, la función dialógica de ésta puede ser un buen apoyo para avanzar hacia la mejora de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, dado que la función del diálogo implica una discusión y reflexión permanentes sobre la actividad evaluada.

El diálogo se puede convertir así en el camino por el cual los distintos participantes del proceso de evaluación se muevan en busca de una valoración de los procesos escolares, en donde la principal tarea de los involucrados se tendrá que caracterizar por asumir una postura justa y honesta en contra de la parcialidad, así como por explicitar sus propias concepciones, percepciones, sugerencias y alternativas argumentadas sobre la evaluación.

En especial porque un rasgo característico de esta función estriba en que el evaluado es también evaluador, por lo tanto, hay que potencializar el recurso de la negociación durante el proceso dialógico de la evaluación. En esta función, el propósito fundamental es reflejar de forma justa no sólo el desarrollo de los acontecimientos, sino la interpretación que de los mismos hacen cada uno de los que se encuentran implicados en el propio proceso de la evaluación.

Por eso la evaluación en su función dialógica, recuerda que se han de comprender las numerosas perspectivas y puntos de vista sin manipular el proceso. Para tal fin, es preferible que los participantes de la actividad de evaluación lleven a cabo una argumentación teórica durante su diálogo, que sirva de marco pero que de ninguna manera olvide la importancia de lo que sucede en el aula en tanto lugar que lejos de ser solamente anecdótico, toma la forma de un escenario trascendental en el que se despliega la vida cotidiana escolar y extraescolar.

También, es posible que con la consideración de los parámetros democráticos, dialógicos y pedagógicos de la evaluación, la práctica evaluativa se pueda aproximar al campo de la comprensión, y con ello, orientar el interés a entender el curso de las actividades de evaluación y la forma en que llegaron a tal o cual estado (Santos, 1995, p. 39).

Sobre todo porque la comprensión puede estar referida a varios aspectos de las prácticas escolares de los profesores. Uno de ellos lo constituyen las pretensiones educativas. De ellas es necesario averiguar quién o quiénes ponen en marcha las estrategias, instrumentos o procesos de evaluación, por qué, desde

dónde, para qué y a pesar de qué o quiénes. Es decir, se deben contemplar las finalidades ocultas o manifiestas que están vinculadas o provocadas en los sujetos evaluados, sobre las inicialmente esperadas (Santos, 1995, p. 40).

Asimismo, en el proceso evaluativo se debe hacer una consideración sobre quiénes son los destinatarios de cualquier actividad de evaluación que se implemente en el aula o en la escuela, lo cual juega un papel fundamental dentro de la función comprensiva de la práctica evaluativa. En cuanto a los destinatarios, es preferible tener un conocimiento, aunque sea de manera aproximativa, de los sujetos a quienes va dirigida la evaluación y de los modos que existen para acceder a ellos, tanto en lo que respecta a la información como a las vías de acceso. Con esto se puede decidir si se mantiene, reestructura, modifica o si se desecha determinada evaluación, respecto de lo conseguido en los destinatarios directos, en los responsables, o de forma indirecta, en otras personas que también conforman una comunidad escolar. En otras palabras, se necesitan recuperar los significados de lo que la evaluación representa para las familias de los estudiantes y no solamente de lo que representa para los profesores y los directivos. Así, este enfoque resulta especialmente importante porque reconoce que los efectos de la evaluación, aunque de forma objetiva en un momento inicial no puedan verse, deben contemplarse y pensarse en términos de lo que sucederá a largo plazo (Santos, 1995, p. 40).

En el campo de la evaluación, la comprensión requiere de criterios democráticos que conduzcan a ponderar el beneficio del proceso evaluativo. En este sentido, no ha de servir solamente para el profesor, el directivo o aquél que desde una instancia gubernamental suele tomar decisiones, sino a la comunidad escolar misma.

Por eso resulta interesante saber qué tipo de evaluaciones se diseñan y quiénes las realizan, por qué se demandan las acciones evaluativas y si acaso se trazan con suficiente autonomía o son impuestas desde posiciones ajenas al contexto de cada centro escolar, así como descubrir si las intenciones de proponer determinada evaluación responden a las necesidades del centro escolar o sólo a

intereses personales o argucias políticas diseñadas lejos de la práctica diaria de los profesores.

De aquí que cuando se plantea una interpretación analógica sustentada en parámetros democráticos y dialógicos, se haga en el entendido de que aún cuando los principales beneficiarios han de ser alumnos y profesores, la comunidad escolar en conjunto puede también verse retribuida. En el caso de los estudiantes, con base en un proceso analógico de interpretación, se les puede evaluar con la atención y el cuidado de que en tanto sujetos, están constituidos como textos amplios que no se reducen a lo escrito en una prueba.

Para los profesores, al asumir la evaluación como problema central de su labor, dicha interpretación puede proveer de elementos que mejoren su práctica. Sobre todo porque cuando se pretende valorar el estado de los procesos escolares con base en la evaluación orientada a la mejora, averiguar solamente si los alumnos o los profesores son sujetos de evaluación cualitativa o cuantitativa, no es tan importante como el saber a quiénes favorecen o perjudican las acciones evaluativas que tienen lugar en las aulas.

Ante tal situación, la interpretación a cargo de los profesores habrá de tener en cuenta como uno de sus referentes básicos que si bien, en la producción escrita sobre evaluación, a menudo se vierten argumentos que se pronuncian tanto a favor de las funciones de la evaluación con orientación hacia el control y la medición como en contra de su implantación, particularmente, en el caso de la escuela primaria son tan notorias estas desigualdades como las culturales y lingüísticas con las que se suele trastocar la dignidad y la personalidad de los estudiantes, sean éstos de una escuela urbana o no. En este sentido, toda evaluación que no se apoye en una valoración del sujeto con base en las funciones formativas destacadas, corre el riesgo de reducirse a un mecanismo de discriminación y clasificación que puede funcionar como una fuente de desigualdades.

Además, un reto para inscribir la evaluación en el contexto de la mejora es trascender al impacto seductor de los programas de estímulos que impulsan la “mejora”, apoyados solamente en mecanismos que utilizan escalas de puntos para incrementar una “mejoría” en los salarios y no en lo sustancial de la práctica docente. En particular si se considera seriamente que dichos programas inmersos en exigencias administrativas se convierten en un proceso de intensificación del trabajo de los profesores que no funciona como un espacio de profesionalización de la docencia, toda vez que los obliga a llevar a cabo de manera irrestricta una serie de actividades de carácter administrativo en detrimento de lo pedagógico.

Como ya se ha destacado anteriormente, desde este tipo de programas la labor docente se relaciona con una examinación y una medición que con su oferta de puntos, dan pie a actividades que van desde asistir a cursos “especializados” hasta recoger cuotas, coordinar comisiones, organizar festivales y concursos escolares y promover campañas. Por lo tanto, la evaluación se vive como una carga extra, y no como un proyecto escolar que involucre a los profesores en su totalidad y que posibilite la mejora gradual y sistemática del trabajo docente.

En consecuencia, resulta necesaria una reflexión sobre la práctica evaluativa tendiente a mejorar los procesos escolares con base en una interpretación que no sólo se limite a verificar el grado de cumplimiento de objetivos con el empleo del examen o de las llamadas listas de cotejo.

Listas que en tanto tienen como propósito emitir un juicio para valorar el trabajo de los estudiantes desde una perspectiva estadística, contribuyen poco a mejorar la práctica evaluativa porque no hacen uso de la reflexión para ubicar elementos escolares a mejorar, sino que emiten juicios (calificaciones) sobre los procesos escolares cuando ha concluido un bimestre o un ciclo escolar.

Al respecto, Díaz Barriga pone acento en que la mejora de los procesos escolares perfila una perspectiva procesual siempre y cuando mantenga como eje de análisis la reflexión sobre el trabajo diario de los profesores y sobre todo, de los puntos críticos del mismo (1999, p. 88).

Por esta vía, la evaluación procesual se puede entender como la posibilidad de diálogo, comprensión y construcción de saberes tendientes a detectar aciertos y dificultades en el trabajo escolar, pero con la intención de consolidar una mejora en el mismo y no sólo emitir calificaciones o diluir tal trabajo en la permisividad excesiva.

Por ende, la combinación de la experiencia de los profesores y los fundamentos de la misma significa un punto de partida hacia la construcción o diseño de una evaluación que funcione como detonante de aprendizajes significativos que puedan ser interiorizados a través de la reflexión y la negociación entre sus involucrados. De lo contrario, una evaluación de corte univocista o equivocista elimina de raíz esta idea desde el momento en que su interés es, o bien, una objetividad muy fuerte, o por el contrario, una marcada ausencia teórica respecto de la evaluación.

Por consiguiente, la interpretación que los profesores llevan a cabo respecto de su tarea evaluativa, requiere apartarse de la ruta del control que se caracteriza por beneficiar sólo a los “mejores” o más “aptos”, fomentar competencias, rivalidades e individualismos, dar un carácter instrumental a la propia actividad docente, clasificar estudiantes mediante mecanismos estadísticos, emitir juicios finalistas y externos a la realidad contextuada del aula, eliminar la probabilidad del diálogo y comunicación en los grupos escolares, limitar la práctica evaluativa a la medición de resultados tangibles y tangenciales y, calificar lo formal, a pesar de con ello, ignore lo fundamental de los procesos escolares.

Por otra parte, la interpretación necesita fomentar o consolidar aquella postura que pone énfasis en la posibilidad de una mejora; asumiendo la práctica de la evaluación como una vía de desarrollo profesional, fomentando los planteamientos evaluativos desde la propia dinámica del trabajo áulico, desarrollando la colaboración entre los docentes como vía de cambio, asumiendo la evaluación como proceso integral y multirreferencial y, finalmente, otorgando voz a los sujetos evaluados para que reaccionen y participen de la evaluación,

estableciendo procesos permanentes de diálogo, discusión y reflexión sobre la evaluación en el interior del grupo y en las reuniones colegiadas.

Así pues, se puede concluir que la interpretación, en tanto punto neurálgico de la práctica evaluativa, ha de considerar que ante la presencia de una evaluación, a menudo, tensionada entre los perjuicios del control y las posibilidades de la mejora, lo atingente gira en torno a realizar valoraciones alejadas tanto del plano técnico instrumental que se distingue por abusar de aquellas actividades de evaluación que se han perpetuado a través de los esquemas univocistas, como de los planos equivocistas que no tienen cuidado del límite entre la diversificación de actividades para evaluar y la permisividad excesiva de las mismas.

Y también, que resulta necesario fomentar la colaboración académica para llevar a cabo estudios sobre la evaluación tendientes a desplazar los actos de competencia, rivalidad e individualismo que surgen de los intereses hedonistas y pragmáticos de quienes se ocupan solamente en mejorar la condición salarial y no de transformar su práctica docente.

En este sentido, se tendrá que trascender del individualismo y la competitividad que se desarrolla en las escuelas, para privilegiar el diálogo y la cooperación entre los profesores, y con ello, constituir espacios académicos que posibiliten el desarrollo de propuestas teórico metodológicas sobre la evaluación.

Resulta entonces pertinente enfatizar que la articulación que se ha venido desarrollando entre la evaluación, y más concretamente entre la práctica evaluativa y la hermenéutica analógica, parece representar una opción viable para sacar a la evaluación de la apatía que impera en la escuela primaria y para apartarla de las codiciosas manos de los economicistas que han encontrado en la educación mexicana su mina de oro, especialmente en estos tiempos, en los que al parecer, los años maravillosos de la evaluación se han convertido en peliagudos problemas que agobian a evaluadores y evaluados.

COMENTARIOS FINALES

COMENTARIOS FINALES

“Las conexiones entre la evaluación y la mejora no están garantizadas, pero han de ser buscadas con insistencia y rigor. La finalidad última de la evaluación es facilitar la mejora a través de la comprensión”

Santos, 1992.

Esta parte final de la investigación es el resultado del componente interpretativo de contextura analógica con el que se llevó a cabo el análisis y la reflexión de la evaluación y la práctica evaluativa, mismo que en tanto eje conductor con el cual se encuadraron los capítulos, permite retomar los planteamientos abiertos a favor de una evaluación inscrita en la analogía. Evaluación que representa una posibilidad de mejora en el contexto de las prácticas evaluativas de profesores de escuela primaria.

Consecuentemente, el hecho de argumentar sobre una evaluación con orientación analógica, ratifica la viabilidad de la hermenéutica analógica como un herramienta filosófico asequible para el estudio y la práctica de la evaluación, distinguiéndola como una línea de investigación que aporta significativamente a la teoría de la evaluación.

Por ello la insistencia con la que se ha destacado en esta investigación el vínculo de la hermenéutica analógica y la evaluación ha sido tal en razón de que dicho binomio significa una construcción y una contribución teórica de corte filosófico-pedagógico. Pues no obstante que la investigación en evaluación que se ha desarrollado en los últimos años haya sido abordada desde distintas perspectivas teóricas así como con variadas metodologías y con el empleo de diferentes técnicas, el estudio de la práctica evaluativa siempre va a requerir de un profundo compromiso que vaya más allá de los esfuerzos que han supuesto atrapar y comprender el complejo mundo de la evaluación a partir de una extraordinaria acumulación de evidencia empírica pero al margen del respaldo de una concepción filosófica de la educación.

Quizá para otras disciplinas o áreas del saber, la filosofía de la educación no signifique mucho en el desarrollo de la labor investigativa. Sin embargo, en educación resulta sustancial porque con ella se abre la posibilidad de dotar de sentido pedagógico a la construcción y análisis de los objetos de estudio.

En educación, hay una brecha inmensa entre la investigación que se nutre de la filosofía de la educación y la que ha renunciado a ella. En el primer bloque se hallan los investigadores que hacen pedagogía, es decir que piensan, recrean, analizan, interpretan, interpelan, resignifican... sus objetos con el apoyo de una reflexión filosófica o teorización respecto del universo educativo. Una reflexión o teorización que finalmente es una pedagogía. Hay por tanto una postura pedagógica que conduce al fondo de la problemática abordada tanto al investigador como a cuantos participan de esa heurística.

En el caso contrario, la investigación es tan numerosa como fallida porque a pesar de que ocupa grandes áreas de las bibliotecas universitarias, su contenido pedagógico, o está ausente, o responde a pedagogías instrumentales que distan mucho de la pedagogía entendida como guía de la formación humana. Por lo general se trata de manuales, tratados y estudios encuadrados en criterios cuantitativos donde las gráficas, los porcentajes y la numeralia, no sólo suponen sustituir a la reflexión propia de la pedagogía, sino que siguen creyendo que en

conjunto pueden “demostrar” las “fallas” de la educación pública. Es en todo caso, investigación hecha a la usanza político economicista de las agencias crediticias como la OCDE y el BM. O bien, al estilo fraudulento de institutos “evaluadores” tales como el CENEVAL.

Es obvio que la investigación educativa sea abordada desde distintas perspectivas porque ningún investigador debe pensar que existe una ruta de acceso al conocimiento modélica o cerrada a un sólo paradigma. Sin embargo, resulta interesante destacar que en México, a juzgar por los textos revisados en este trabajo —producción de cuatro congresos nacionales de investigación educativa—, mientras la investigación de la evaluación ostenta un marcado carácter praxeológico-tecnológico (elaboración de propuestas de intervención técnica), los desarrollos de contextura pedagógica (dirigidos a la comprensión de los dispositivos de la formación) y los de cuño filosófico (que realizan interpretación de los fenómenos para elucidarlos), son prácticamente inexistentes (Meneses, 1999, pp. 154-155).

Lo cual sugiere que las reflexiones contenidas en este trabajo se circunscriben tanto a la investigación de tipo pedagógico como a la de corte filosófico, especialmente con relación a que el desarrollo de esta investigación ha sentado las bases para definir el concepto de evaluación analógica. Concepto que al ser una derivación del análisis de la evaluación y práctica evaluativa con el apoyo de la hermenéutica analógica, se puede entender también como una contribución teórica al campo de la evaluación.

Precisamente se puede presentar como un aporte en función de la producción teórica revisada, en donde se ha hecho notar el vaivén de la evaluación entre los extremos proclives a la univocidad y los susceptibles a la equivocidad. También las extrapolaciones que tienen lugar en la práctica evaluativa de la escuela primaria lo confirman. Es el caso de aquellos agentes educativos que reclaman la vigencia de la evaluación univocista para “rendir cuentas”. Asunto que también se presenta en las aulas escolares a través del uso indiscriminado de exámenes con los que los profesores usualmente validan “una

evaluación que resulta adecuada” para todo un grupo de estudiantes, practicando así, una evaluación caracterizada por su orientación controladora, sancionadora y terminal.

La importancia de la filosofía y la pedagogía aparece cada vez que la práctica de la evaluación muestra un uso excesivo del examen y una diversificación de actividades como respuesta a la inquietud por evaluar de manera cualitativa. Es decir, se requiere más de reflexión teórica para cualificar la práctica evaluativa que de creer ingenua y empecinadamente en sumas porcentuales y en exámenes controladoras.

Por consiguiente, el “brinco” que en la escuela primaria da la evaluación del extremo univocista al equivocista, requiere comprenderse con base en la pedagogía o filosofía que toda actividad educativa y por supuesto evaluativa, supone contener y con las cuales, valida una determinada orientación, ya sea una consecuente con la inercia educativa que privilegia la simplicidad terminológica o bien, una distinta que pone énfasis en lo conceptual, procesual, simbólico y contextual de la práctica evaluativa.

Particularmente porque la intención por ampliar el marco del examen con actividades tan singulares, mostrada por los profesores, deja ver que si bien la evaluación no es un asunto central en la labor educativa, el hecho de que los profesores se preocupen por los productos, pero interrogándose por la forma en que los alumnos llegan a ellos y reflexionando sobre las intencionalidades, los supuestos y las condicionantes personales, sociales, familiares e institucionales puestas en juego en la evaluación, deja ver una preocupación por asumir a la evaluación como un proceso que centra sus funciones en la mejora, el cual no obstante su pronunciamiento por situarse en el extremo del control, estila olvidarse de la proporción, es decir, de aquello que advierte sobre la importancia de mediar entre las nefastas pretensiones objetivistas y la evaluación descuidada que renuncia a toda base argumental.

Es importante recuperar la función mediadora, proporcional o conciliadora en la práctica evaluativa si en verdad se busca un cambio en las actividades que se llevan a cabo para evaluar a los estudiantes. De lo contrario, al no aprovechar el carácter de proporción, es posible que se de origen a una situación confusa, en donde los distintos partícipes de la evaluación actúen con ligereza para cumplir un requisito o para aplicar “instrumentos que dan la apariencia de sistematicidad pero confunden y zozobran, principalmente a evaluados y evaluadores” (Palma, 2004, p. 93).

Posiblemente en la escuela primaria la ausencia de una base teórica que fundamente a la llamada evaluación orientada a la mejora, haya creado una confusión en los profesores y estudiantes acostumbrados a una evaluación cerrada, terminal, autoritaria y controladora. Lo cual es indicativo de que antes de implementar una evaluación de este tipo, hay que privilegiar su empleo como proyecto de investigación antes que como suma de actividades con las que supuestamente se logra mejorar los procesos escolares.

Es decir, se debe considerar que el acto de evaluar tiene que despegarse de su faceta castigadora con la que ha cometido injusticias en las aulas. Pero también que debe evitar reproducir la ambigüedad, que es lo que sucede cuando se recurre cada vez a más recursos e instrumentos para evaluar.

Es necesario por tanto, conocer los límites, hallar la proporción para que los estudiantes no sufran la evaluación ni tampoco la ignoren. Cada uno de ellos debería saber que la evaluación es tan importante como la misma educación. Eso es lo que el profesor de escuela primaria debe procurar antes que andar inventando cosas con qué evaluar.

El estudiante, al igual que el profesor debe aprender a usar a la evaluación para su propio beneficio, pero sobre todo, el docente debe evitar que sus estudiantes se sientan más presionados por el examen que por su crecimiento educativo. De igual forma debe estar muy atento a que sus alumnos no busquen obtener “buenas” calificaciones sin esfuerzo; o, lo que es peor, que interpreten la

práctica de evaluación como descuidada o deficiente. Eso podría provocar que no se sintieran motivados a prepararse bien para obtener una evaluación proporcional, sino que prepararan de cualquier manera su evaluación, sin aprovechamiento real, conocedores de las deficiencias de los sistemas evaluativos (Beuchot, 2006, p. 9).

Lo antes dicho permite situar a la evaluación analógica como una evaluación que, aprovechando los desarrollos de la evaluación tanto en su carácter unívoco como en sus aspiraciones a la mejora, pueda contribuir significativamente al proceso formativo de los estudiantes y a la cualificación de la labor docente. En especial porque si bien es cierto que hay muchos teóricos que han criticado la tipología dicotómica de la evaluación controladora y la de la mejora, y que se oponen a los enfoques cuantitativos de factura psicométrica y conductual (Conde, 2005, p. 55), muy poco han intentado recuperar los planteamientos interesantes de ambos extremos más allá de descalificar a uno u otro.

Ahora bien, en tanto se buscó identificar la ruta controladora que ha signado a la evaluación, y con ello, perfilar otro sendero, es posible afirmar que la evaluación reside en un mundo complejo y escabroso que los partidarios de la productividad invaden constantemente y le diseñan una armadura a la medida del interés que demandan los modelos educativos tecnócratas a través de las políticas educativas internacionales. Sin embargo, más allá de que la tarea investigativa se haya dedicado exclusivamente a reportar los “vicios” de la evaluación, se ha comprometido con hallar aquellos elementos que permiten caracterizar a la evaluación como un proceso permanente que coadyuva a mejorar el proceso formativo de los sujetos evaluados y que permite, en el caso de los sistemas escolares, la mejora de sus servicios.

Un hallazgo sustancial, como ya se ha adelantado, es que la hermenéutica analógica representa una vía asequible para analizar el tema de la evaluación allende los univocismos y equivocismos usuales en las investigaciones sobre el tema, en la producción especializada y en la práctica evaluativa de los profesores. En este sentido, la ruta analógica (línea de investigación hermenéutico analógica),

más allá de significar un posicionamiento cerrado, representa uno de los diversos espacios de reflexión, es decir, una de las distintas rutas que existen para acceder al conocimiento. Con ella se ha llevado a cabo, además del delineado de la estructura del objeto de estudio, un esfuerzo creativo, un trabajo heurístico que contribuye tanto a sacar la evaluación de su aparente irrelevancia, como hacerla significativa, precisamente al dotarla de un talante analógico que a su vez, establece la necesidad de investigarla.

La interpretación requiere un procedimiento metodológico específico, interpretar no significa retratar o deducir exclusivamente, aunque también se tenga que retratar y deducir. Interpretar una práctica social como la práctica evaluativa significa preguntarse por qué los evaluadores evalúan así y no de otra manera, y cuáles son los móviles que posibilitan la existencia y reproducción de estas acciones (Piña, 2002, pp. 29-30). Por eso se puede afirmar que la hermenéutica analógica representa una base metodológica para abordar la práctica evaluativa.

Por otra parte, el acto interpretativo en tanto que es un elemento importante para evaluar en el contexto de la mejora, encarna en sí una condición pedagógica, pues no solamente se interpretan los procesos (textos) de la formación educativa para reflexionar sobre ellos o para elaborar informes sobre su estado, sino para intervenir práctica y provechosamente en ellos. Lo cual remite necesariamente a poner énfasis respecto de la responsabilidad pedagógica de todas aquellas profesiones que se caracterizan por poseer un fuerte contenido formativo del ser humano.

En este contexto, conviene no olvidar que los esfuerzos realizados en esta investigación respecto de ubicar la analogía en la producción realizada por los distintos autores que trabajan el sector evaluativo, muestra que el anclaje pedagógico de la evaluación al movimiento de la hermenéutica analógica, concebida en su mismo hábito dialógico como un proceso comunicativo y proporcional amplio, puede dar como resultado sentidos educativos y proporcionales que lleven a la práctica evaluativa más allá de la univocidad y de la equivocidad.

Con lo cual también se puede pensar, en el caso de los profesores de escuela primaria, en la necesidad de un accionar cuidadoso ante la tarea evaluativa, es decir, contar con la prudencia como virtud para posicionarse con firmeza en el terreno de la sutileza a fin de realizar un desagregado fino del texto evaluativo. De manera que con tal actitud cuidadosa y sutil, cada profesor pueda comprender y comunicar con mayor claridad lo que significa o comprende la actividad evaluativa, al tiempo que se ofrezcan fundamentos en cada interpretación realizada. De lo contrario, una comunicación referente a la evaluación como una simple y llana aplicación, eventualmente puede crear una cierta confusión que raye en torno al peligro de que algunos la entiendan inadecuadamente como una actividad terminal, engorrosa y poco útil para la formación de los estudiantes y la labor de los profesores.

De aquí que al plantear una evaluación analógica, se haga distanciándola de la tendencia univocista que se traduce en permanente imposición, y por tanto, definiéndola como una evaluación hermenéutico analógica, una evaluación que en su apuesta por la conmensuración de los extremos, se distinga por la analogía, es decir, por un equilibrio dinámico y, por tanto, nunca punto medio geométrico, sino postura prudencial y mesurada que busca colocarse en la mediación reconociendo el predominio de la diferencia pero atenta a no caer en el relativismo en demasía. Una evaluación que llegue a ser la medida, el modo, la moderación epistémica y práctica, la armonía. Con tales características, la evaluación inscrita en la analogía puede resultar sustancial para interpretar la acción significativa en el terreno evaluativo.

En el caso de los aportes o beneficios que la evaluación analógica puede derivar en la práctica diaria de los profesores, se apuesta a que su empleo sea útil para lograr resolver problemas de comunicación y convivencia entre ellos. Es decir, se plantea como una actividad tendiente a potenciar la capacidad para abrir espacios de reconstrucción académica en donde existen desacuerdos y puntos de vista surgidos de las distintas confrontaciones propias de la vida diaria escolar. Sobre todo porque la evaluación analógica, con base en su finalidad centrada en

la responsabilidad, la comunicación y el diálogo, se tiene que sustentar en la honestidad, credibilidad y reconocimiento.

Con lo expresado se pone de relieve la importancia de la participación de los colectivos docentes durante el diseño, la puesta en práctica y el desarrollo de los proyectos de evaluación. Así, los beneficiados de los procesos evaluativos no serán sólo unos cuantos, sino la comunidad escolar en conjunto. De lo contrario, si se continúa con la línea selectiva e individualista característica de la ruta del control, se corre el riesgo de acudir al plano de la indiferencia respecto de la tarea formativa.

En este tenor, con la evaluación analógica no sólo los alumnos tienen que ser evaluados de una manera distinta que los reconozca como seres humanos libres, creadores y responsables, sino también los profesores y la misma comunidad escolar. Pues la vida cotidiana de la escuela no inicia ni concluye en los límites y horarios de la institución escolar. Por el contrario, tiene su origen desde la comunidad a la que pertenecen los involucrados en todo proceso educativo y se extiende mucho más allá de los espacios y tiempos previstos por la propia política educativa.

Ante tal propósito, se han de ver reflejados desde una actitud proporcional, no solamente el desarrollo de los acontecimientos, sino la interpretación que de los mismos hacen cada uno de los que se encuentran implicados en el propio proceso de la evaluación. En consecuencia, la evaluación analógica se pronuncia por tratar de comprender las numerosas perspectivas y puntos de vista sin manipular el proceso, es decir, sin imponer ninguna, pero tampoco dando validez a todas ellas, sino, actuando (interpretando) según proporciones.

En esta misma dirección, la evaluación analógica también exige que las prácticas de los docentes busquen realizar una práctica evaluativa y formativa en detrimento de la escolarización mecanicista que no se interesa en el propósito formativo que conlleva toda evaluación. Esta exigencia constituye de hecho una esperanza que los estudiantes esperan aún sin conocerla. Puede que esto último

suene descabellado, pero en los grupos escolares existen las altas calificaciones y notas reprobatorias sin que los estudiantes tengan en claro desde dónde se llegó a tal situación.

Lo cual permite entender que aún cuando el proceso formativo de todo sujeto es único, singular, dinámico y cualitativo, los bienes simbólicos que produce se pueden manifestar a través de conocimientos, formas de abordar la información, maneras de ser y de valorar el mundo.

La evaluación analógica también exige congruencia, transparencia, armonía y reconocimiento —y no sólo la tolerancia y el respeto— a los *otros* como base para la producción de conocimientos dentro de una dinámica áulica atenta a los significados de la vida cotidiana. Se propone, además, evitar el relativismo de la confusión que la mejora provoca en los docentes —y no porque el desarrollo de este posicionamiento [mejora] sea equivocista, sino por la forma en que es interpretada en educación—, en tanto no hay consenso entre los profesores sobre el significado de la mejora y se asocia solamente con la validación de dudosas actividades (aunque en el mejor de los casos se trata de actividades improvisadas, también se suceden las que han sido denominadas en esta investigación como ocurrencias pedagógicas) para la promoción de los alumnos al grado o nivel escolar siguiente.

Por eso, la evaluación analógica reconoce el principio universal que señala al acto de educar como suceso de formación, dado que “la educación es un hecho peculiarmente humano y, entendida en este sentido lato, aparece como hecho humano por excelencia, en cuanto coincide con la misma vida del hombre” (Nieto, 1998, p. 1). Por consiguiente, asume que con una evaluación proporcional se puede contribuir a formar a la persona en un ambiente ético, democrático, dialógico y comunicativo.

La educación, desde estas consideraciones, busca desarrollar integral y continuamente a las personas y las sociedades, más nunca como un acto mecánico, “sino como una vía, ciertamente entre otras pero más que otras, al

servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc” (Delors, 1996, p. 13).

En este sentido, una práctica evaluativa con orientación analógica significa un proyecto ético en tanto implica no sólo una reflexión teórica o filosófica sobre el acto educativo, sino un cuestionamiento permanente en la moral de quien educa. Por lo tanto, es posible señalar que la evaluación, si bien no ha perdido importancia en la escuela, si ha dejado serias dudas sobre sus significados y aplicaciones. Es decir, se ha polarizado, convirtiéndose en una pretensión univocista inalcanzable o bien, en un actuar que raya en el relativismo moral absoluto. Por lo cual, la evaluación no solamente tiene que revitalizarse nuevamente en el campo educativo, sino rehacerse ubicada en un espacio medio dinámico entre los extremos, sobre todo para terminar con los actos intimidatorios a los que su inercia controladora ha dado lugar.

En esta tesitura, las prácticas evaluativas no sólo se deben actualizar permanentemente, sino transformarse en acciones significativas y funcionales para los alumnos; de tal forma que las valoren y hagan de ellas elementos que les ayuden a resolver las situaciones que se les presenten en diversos contextos, pero siempre como seres proporcionales y no como máquinas de producción en serie o autómatas programados para responder exámenes. Después de todo, se ha de tener en cuenta que todo lo que se enseña, la forma en que se enseña, así como el proceder de los que enseñan y de quienes aprenden, implica toda una responsabilidad moral que va más allá de obtener éxito en los exámenes.

Por ello, la evaluación entendida en su condición analógica, significa un acercamiento a la realidad educativa desde un contexto hermenéutico en donde el docente tiene el papel principal de intérprete. En razón de lo cual, ha de valorar el proceso formativo de cada estudiante de una forma diferente a como lo ha hecho la pedagogía positivista y como pretende hacerlo el relativismo pedagógico en el que, a juzgar por lo hallado en el contexto de la escuela primaria, casi todo es válido.

Asimismo, la evaluación analógica en tanto reconoce las múltiples determinaciones de la vida cotidiana escolar, no significa un constructo meramente idealista. Por el contrario, es el resultado de una reflexión sobre la evaluación, misma que al llevarse a cabo en un contexto educativo, independientemente de su filiación a un proyecto idealista o a uno con carácter técnico instrumental y de su respectiva orientación pedagógica, remite siempre a una actividad interpretativa que implica la presencia de juicios valorativos y supone un acercamiento a los diversos matices de la docencia puestos en juego durante una valoración a los procesos educativos.

Tal situación adquiere especial relevancia en la toma de decisiones tan asociada usualmente con la evaluación. Por consiguiente, la valoración llevada a cabo con base en un marco analógico tiene que considerar todo proceso educativo como algo inacabado y en continua construcción. Sin embargo, tal condición no la exime de llegar a un resultado. Sólo que antes de plasmar dicho resultado en una serie de observaciones o sugerencias sobre los elementos a los que hay que dedicar una mayor atención, es necesario considerar las múltiples determinaciones que producen o inciden en esos resultados.

En este sentido, ya sean las condiciones ambientales, físicas, académicas y pedagógicas en las que opera la docencia, o bien, las situaciones culturales, sociales y económicas que impactan a cada estudiante, implican un cuestionamiento moral del evaluador ante las exigencias institucionales de poner números al aprovechamiento escolar de cada alumno.

Además, el docente no solamente cuestiona su propia moral, sino la misma intencionalidad de las funciones de la evaluación. Es por eso que la orientación a la que el profesor otorga mayor importancia —sea la del control o la de la mejora—, lleva en sí ya una carga axiológica o valorativa, que puede señalar las características del accionar pedagógico puesto en marcha en su práctica docente.

Por lo tanto, cuestiones como para qué y a quién se evalúa, cómo es que se evalúa, a través de qué, cuáles son los beneficiarios de la evaluación, y a pesar

de qué o quiénes se hace la evaluación en el aula, abren la reflexión no solamente ante la ineludible necesidad de una condición ética en la evaluación, sino por la propia noción de ética que se mueve al interior de la práctica docente.

En este sentido es que se hace necesario profundizar en el significado e implicaciones que la ética univocista y el relativismo moral han llevado a la escuela en nombre de la evaluación. Lo que supone un intento de potenciar una ética analógica que constituya un principio esencial de la evaluación analógica. Al respecto, hay que considerar que todo ser humano, independientemente de su origen y pertenencia a determinado grupo, vive y se mueve a partir de un conjunto de “costumbres, normas, [prácticas] y leyes” (Beuchot, 2004, p. 5), que de hecho son los elementos que constituyen su moral. Por tanto, su ética puede comenzar cuando se atreve e inicia a cuestionar su moral.

Así el educador, inmerso en un cruce de rasgos culturales diversos, ha de realizar un cuestionamiento de los procesos de comunicación establecidos con sus estudiantes, entre los que pueden ser relevantes la forma en que los trata y los evalúa, la participación en la vida cotidiana escolar entre los integrantes del grupo y el impacto que traslada al aula la incongruencia del decir y del mostrar de los distintos actores sociales de la educación. En especial porque la evaluación indica que la ética y la moral no son ajenas a la vida cotidiana de los hombres y mucho menos, a aquellos que han elegido el ejercicio de la docencia, quienes necesariamente tienen que ser éticos al enseñar y al evaluar.

Por lo tanto, la práctica evaluativa entendida como acción que aporta a mejorar los procesos educativos, tendrá que poner especial atención a la forma en que los docentes se relacionan con sus estudiantes para evaluarlos y a las conceptualizaciones éticas, pedagógicas y filosóficas a las que circunscriben su práctica evaluativa.

Ahora bien, si es cierto que en los distintos grupos sociales —entre los cuales figura el grupo de los profesores— se cuenta con un código moral o ético, toda vez que se esté reproduciendo alguno ya existente y adquirido por extensión

o que se trabaje en la construcción de otro. También es posible que cada docente en su interés por consolidar una profunda transformación de su labor, requiera de una noción clara de la pedagogía, la evaluación y la ética a las que se circunscribe su práctica cotidiana.

Por ende, se puede señalar que la ética no es solamente un cuestionamiento moral con aspiraciones críticas, sino que constituye en sí misma un acto conceptual relacionado al plano subjetivo en donde su mayor estatus es la conciencia. De ahí que al ser un acto consciente, permita dar argumentos —sin las pretensiones de una ética discursiva, sino como resultado de reflexionar sobre las acciones humanas—, sea para valorar el proceso formativo de un estudiante, conducirse adecuadamente en el aula escolar o para terminar con las ausencias —pedagógicas y filosóficas— que constituyen en gran parte, la explicación profunda del deterioro evaluativo y educativo actual, en el que los fundamentos éticos los ha impuesto la economía.

Consecuentemente, resulta importante asumir que la evaluación es ante todo una práctica social, una práctica de aprendizaje y enseñanza, a saber, una actividad que a través de sus funciones da cuenta de una forma particular de asumir el hecho educativo y de valorar el proceso formativo de los estudiantes. Una acción educativa que determina o condiciona la orientación formativa buscada debido a que ésta última generalmente se encuentra muy relacionada con la pedagogía que está presente tanto en la práctica docente de los profesores, como en los distintos elementos que la constituyen. Y esto es de especial importancia para el contexto de la evaluación analógica porque con ella se busca sensibilizar a los profesores, antes que ofrecerles un modelo que resuelva los problemas de la evaluación por su simple estudio y aplicación en el aula.

Se busca que la evaluación propuesta sea entendida por los profesores como una de las diversas posibilidades para realizar la práctica evaluativa, porque ciertamente, la orientación analógica no significa ni la única ni la mejor salida al escollo evaluativo actual de la escuela primaria. Por ello se presenta como un acto interpretativo tendiente a realizar el ejercicio de conmensuración entre los

extremos de la evaluación en la práctica docente. Es decir, como una aproximación hermenéutica interesada en averiguar la manera en que la práctica de la evaluación ha dado lugar a determinados estilos evaluativos, tal es el caso del estilo asociado con el control. Un estilo que acostumbra evaluaciones terminales, limitadas y oprobiosas de los procesos escolares, y en el cual, las prácticas evaluativas en su “afán” por alejarse del espacio equívoco, a menudo avanzan atropelladamente ante una serie de limitaciones conceptuales generando como resultado una evaluación descontextualizada, disfuncional, desequilibrada, confusa, distraída o permisiva en demasía. Evaluación que a menudo desemboca en los espacios equivocistas de los que ha pretendido alejarse con el empleo del estilo controlador.

Por eso se ha planteado que asumir a la hermenéutica analógica como un herramienta teórico metodológico para pensar la práctica evaluativa y en particular, los efectos que ésta produce en el aula escolar, significa la posibilidad de contar con argumentos filosóficos y pedagógicos que ayuden a mirar más allá de los intereses controladores que se han perpetuado en nuestro país a través de la llamada modernización educativa. Estrategia política con la que la tendencia a valorar solamente los resultados, usualmente se ha presentado a la sociedad como el logro de la constante actualización magisterial y los esfuerzos de la docencia por mejorar la educación básica, cuando en realidad ha tomado fuerza de una línea de acción que confunde escolaridad con educación y evaluación con “resultados objetivos y confiables”. Evaluación —si así se le quiere llamar— que da cuenta de un enfoque reduccionista que no solamente crea confusión en los sujetos, sino que confirma sus intenciones perversas en tanto instrumento de dominación, ejercicio de poder, y por tanto, acto de control.

Por eso en los planteamientos expuestos en esta investigación se ha reconocido que la evaluación se debe realizar aún con sus complejos y delicados problemas que le son periféricos. Sin embargo, no por ello se ha de dejar de discutir respecto de su tergiversación en ejercicio del poder y control que adquirió de los modelos de mercado. Y no se trata de ninguna manera de responsabilizar

exclusivamente a la política educativa (nacional o internacional) de lo que sucede en las prácticas de la evaluación, pero sí de enfatizar su participación como un elemento que indiscutiblemente ha detenido el interés por la evaluación orientada a la mejora y ha privilegiado el “juego perverso” de la evaluación controladora que representa un peligro para quienes se ven subordinados a las acciones ideológicas de los poderosos, ya sean los profesores ante los políticos de la educación, o los alumnos ante los profesores, estos últimos, a menudo encargados de hacer la extensión de los vicios del poder a las aulas.

Santos (2000, p. 349) plantea al respecto que “la utilización de la evaluación como un instrumento de diagnóstico, de aprendizaje y de comprensión encaminada a la mejora, tiene una menor presencia que la evaluación como mecanismo de control, de selección, de comparación y de medición”. Por eso la evaluación necesita recuperarse en su versión de mejora en contra del modelo que la reduce a medir, y precisamente toda evaluación que centre sus funciones en la búsqueda de la cualificación de los procesos educativos, engarza en mucho con la evaluación analógica.

De ahí que la evaluación analógica se haya planteado como un punto de encuentro entre la vida cotidiana escolar y extraescolar, un espacio medio dinámico para potenciar el proceso formativo de los sujetos, un proceso de analogización con el que los evaluados recobren su voz y se reconozcan como elementos esenciales del proceso formativo. Un proceso en el que la comprensión del *otro* es un principio esencial de toda situación de aprendizaje. Por eso la evaluación analógica habrá de ser diversificada y adaptable, es decir, se habrá de caracterizar por ser una práctica de la ruptura de los esquemas anquilosados, una enemiga de las ideas cerradas y un antídoto contra las únicas verdades.

La evaluación analógica comulga con la evaluación que centra sus funciones en la mejora porque desarrolla sus tesis principales, sólo que lo hace desde un carácter conciliador porque reconstruye los planteamientos de la evaluación de la mejora para valorar personas a través de un diálogo sutil y proporcional establecido con la evaluación del control, dado que al haber sido

utilizada ampliamente esta última en educación, remite a una labor hermenéutica cuidadosa que evite retomar sus vicios y abusos y que por el contrario, recupere sus aportes que puedan representar alguna ventaja.

Por lo tanto, la evaluación analógica tiene que tener un punto de arranque distinto a la medición. Esta es una condición básica si lo que se busca es privilegiar la perspectiva de la mejora. Sobre todo si se tiene un serio interés en comprender que la evaluación significa un proceso que de ninguna manera se reduce a la medición y no se limita sólo a la comprobación de resultados.

Así pues, la insistencia respecto a que la evaluación desde la perspectiva de la mejora es actualmente un suceso de poca presencia en la escuela primaria, se relaciona con la idea de que muchos de los investigadores y autores que se distinguen por su producción de textos sobre este tipo de evaluación, si bien han provocado que el concepto de la evaluación haya dado un giro sobre la connotación de medición con la que apareció en sus inicios, no han logrado impactar del todo en la escuela. Por lo tanto, la producción de conocimiento sobre evaluación tiene que ser confluyente y abarcativa, es decir, salir del terreno de las comunidades intelectuales en las que se genera y desarrollarse en las comunidades escolares en las que se le necesita.

De lo contrario, el riesgo es latente para aquellos profesionales de la educación que han venido utilizando con bastante frecuencia a la medición, reflexionando poco sobre la literatura actual que ofrece otros senderos, la cual señala que la práctica de evaluación en tanto históricamente se ha caracterizado por ser una actividad susceptible a la aparición de abusos y vicios, requiere de ubicarla y asumirla como un proyecto de intervención pedagógico que coadyuve a la mejoría de los procesos educativos y deje de significar una actividad terminal del proceso evaluativo que se vive en las escuelas y se emplea solamente para comprobar resultados. En especial, para dejar de mirar y entender la evaluación como un elemento estático, acabado e irrefutable que a menudo se convierte en una actividad imprecisa y arbitraria.

La evaluación analógica comparte con la que centra sus funciones en la mejora que la práctica evaluativa representa un aspecto medular de lo que sucede en el espacio educativo y por consiguiente, mantiene una estrecha relación entre la búsqueda de alternativas que propician la mejora en el trabajo de los profesores y la construcción de procesos que privilegian la valoración permanente de los sujetos evaluados sin terminar en una brusca descalificación de los mismos.

En este sentido, ambas están de acuerdo en que la tergiversación que se realiza de la evaluación tiene que ver directamente con las nociones, ideas, imágenes, conceptos y representaciones que sobre la evaluación tienen los profesores, así como con las formas en que interpretan las funciones que llevan a cabo en el aula escolar. Y considerando ambas situaciones, se propone disminuir en la escuela primaria la evaluación basada en la medición y en el control, aún cuando ésta sea actualmente una práctica común que reproduce el legajo de vicios, abusos e insensibilidad evaluativa heredado de la pedagogía positivista.

Situación que obliga a la evaluación analógica a poner en práctica la prudencia ante la multiplicidad de lo que se evalúa, así como también, ante las cada vez más crecientes maneras, formas, actividades e instrumentos utilizados para tal fin en la escuela primaria. Prudencia pedagógica dirigida a contrarrestar la tergiversación que se realiza de la evaluación y que provoca un relativismo excesivo con el cual se valida todo tipo de evaluaciones.

Precisamente la dimensión proporcional de la evaluación analógica se relaciona con el interés por ubicar proporciones y límites entre la infinidad de significados que interactúan y se ostentan a través de formas de pensar, ser, sentir y actuar en el aula. Se trata en sí de un acto pedagógico prudencial porque al poner límites a lo difícil de conmensurar, evita arribar a la confusión tan usual de la evaluación que se pronuncia en demasía por la condición relativista.

De ahí que en el desarrollo de esta investigación a la evaluación analógica se le haya caracterizado como una evaluación que ha de llevar a cabo una ubicación contextual, dado que cada estudiante, grupo escolar e institución

educativa presentan características únicas con respecto a los demás, y por ello, la evaluación tiene que posicionarse desde un enfoque contextual y no desde perspectivas univocistas o equivocistas.

Lo dicho permite indicar que la evaluación analógica es una concepción que involucra una filosofía, esto es, una forma de ser y comprender al mundo, a la historia y a la vida. En esta cosmovisión, el *otro* (sea docente, padre de familia o alumno) significa una base primordial para la comprensión del acto evaluativo y para que el propio evaluador-evaluado se reconozca como parte fundamental en el proceso de formación humana.

Esta es de hecho una postura que apuesta a que la práctica evaluativa no se diluya en un trabajo docente esquemático como el que usualmente origina la dependencia de los estudiantes hacia al examen y a la consecuente catarata de premios o castigos, situación en la cual, prácticamente se escabulle la posibilidad de formar estudiantes independientes y capaces de realizar objetivaciones propias y valiosas sobre su materia de estudio.

Por consiguiente, la evaluación analógica no solamente debe establecerse para averiguar si el sujeto evaluado da cuenta de un desarrollo favorable o complicado de la acción educativa, sino también debe mostrar en qué forma lo hace y los efectos que tiene al interior de la propia dinámica áulica. De aquí que resulte importante no olvidar la distancia entre la medición y la evaluación a pesar de encontrarlas con mucha frecuencia como sinónimos.

La evaluación analógica avanza en la perspectiva de la mejora en tanto aspira a significar una vía que conduce al extremo de la evaluación sumaria o porcentual que centra sus funciones en el control.

Para ello ha de ser una evaluación independiente que no esté sometida, vendida o alquilada por el poder, el dinero o la tecnología, sino comprometida con sus principios y valores. También tiene que ser cualitativa y no meramente cuantitativa, porque los procesos que analiza, son enormemente complejos y la

reducción a números suele simplificar y desvirtuar la parte más sustantiva de los mismos. Por consiguiente, se ha de distinguir por su capacidad democrática, ya que al ser utilizada torcidamente se producen efectos negativos. De ahí que se tenga que alejar de los “poderosos” para evitar los actos de injusticia que eventualmente la puedan convertir en instrumento y proceso de perversión (Santos, 1995, p. 34).

Por ende, tal evaluación ha de ser un elemento participativo, ético, proporcional y comunicativo desde el cual, además de poner énfasis al proceso y no únicamente al resultado, se otorgue voz a los participantes y sobre todo, no se realice a través de pruebas externas y de análisis ajenos a la opinión de los protagonistas.

Por último, vale decir que aún cuando se señaló desde la introducción que no interesaba contribuir con un nuevo modelo evaluativo y que no se trataba de promover la aplicación de la hermenéutica analógica a la evaluación y, que en todo caso, el interés fundamental se limitaba a ofrecer algunos elementos a los profesores de la escuela primaria para pensar la evaluación en una forma distinta a los parámetros univocistas y los estilos equivocistas, precisamente tal propósito anima a perfilar la evaluación analógica como un nuevo modelo en construcción que parece ser una opción interesante para abordar la complejidad evaluativa y la problemática a la que ha dado lugar en la escuela primaria.

Así pues, en tanto puede resultar poco probable comprender la lógica de la evaluación y sus efectos con sólo decir que es de tal o cual naturaleza (sumaria, diagnóstica, etc.), dado que las definiciones son estériles si no calan en la esencia de las cosas (Rodríguez, 2004, p. 251), en esta investigación se ha intentado documentar la práctica evaluativa en ambos lados de la tensión que generan sus avatares univocistas y equivocistas y luego, se ha buscado analizarlos en interacción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano & Visalberghi. (2005). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Aboites, A. (1999). La cultura de la evaluación en México y la evaluación de los académicos. *Pensamiento Universitario*. (88), 34-55. México: CESU-UNAM.
- Aboites, A. (2000). Examen único y cultura de la evaluación en México. En T. Pacheco & F. Díaz-Barriga (Coords.), *Evaluación académica* (pp. 110-137). México: CESU-UNAM-FCE.
- Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* [J. Dacosta y F. Flores, Trad.] (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En J. C. Abric (Coord.), *Prácticas sociales y representaciones* [J. Dacosta y F. Flores, Trad.] (pp. 11-32). México: Ediciones Coyoacán.
- Aguirre, L. (1999). Maestros y Estado evaluador; un tránsito forzoso por los vericuetos de la *excelencia*. En M. E. Aguirre & V. Cantón (Coords.), *Inventio Varia* (pp. 109-126). México: UPN.
- Alcalá, C. (1999). *Hermenéutica, analogía y significado*. México: Surge.
- Álvarez, B. (2002). Hermenéutica analógica y procesos educativos (Edición especial). *Analogía*, No. 10.
- Álvarez, M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Álvarez, M. (1993). La evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*. (219), 28-32.
- Ander-Egg, E. (1991). *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.
- Angulo, J., Pérez, Á., Gimeno, J., Santos, G., Torres, J. & López, M. (1999). *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid, España: Miño y Dávila.
- Arbesú, G. & Figueroa, R. (2001). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda., F. Díaz-Barriga & M. Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la educación superior* (pp. 161-174). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Ardoino, J. (2001). La evaluación desgarrada: entre un balance contable y el pleno ejercicio de una función crítica plural (multirreferencial). En M. Rueda., F. Díaz-Barriga & M. Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la educación superior* (pp. 19-35). México: UAM-UNAM-UABJO.

- Aristóteles. (1999). *Ética Nicomaquea*. México: EDESA.
- Arriarán, C. (1999). La educación conforme a valores. En *Virtudes, valores y educación moral* (pp. 47-67). México: UPN.
- Arriarán, C. (2001). *Multiculturalismo y globalización*. México: UPN.
- Arriarán, C. (2001). Aplicaciones de la hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa. En S. Arriarán & E. Hernández (Coords.), *Hermenéutica analógica-barroca y educación* (pp. 17-22). México: UPN.
- Arriarán, C. & Hernández, A. (2001). *Hermenéutica analógica-barroca y educación* (Coords.). México: UPN.
- Astin & Panos. (1983). *Evaluación de programas educativos*. México: UNAM.
- Beuchot, P. (1995). Respuestas a las réplicas. Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la hermenéutica. *Cuaderno de filosofía*, (25), 41-46.
- Beuchot, P. (1999). Respuesta a cuestiones de hermenéutica a Mauricio Beuchot. En R. Alcalá, *Hermenéutica, analogía y significado* (pp. 73-79). México: Surge.
- Beuchot, P. (1999). La formación del filósofo en México, para América Latina y para el futuro. En *Virtudes, valores y educación moral* (pp. 91-104). México: UPN.
- Beuchot, P. (1999). La formación de virtudes como paradigma analógico en educación. En *Virtudes, valores y educación moral* (pp. 11-45). México: UPN.
- Beuchot, P. (2002). La hermenéutica analógica en la pedagogía. En *Horizontes Aragón. Revista de Posgrado*, México, edición especial (septiembre-diciembre, 2001 / enero-abril, 2002). (5), 9-17.
- Beuchot, P. (2003). Hermenéutica analógica y educación. En *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (pp. 27-40). México: Primero Editores.
- Beuchot, P. (2003). Hermenéutica analógico-icónica y educación. En L. E. Primero., S. Cantoral & J. Escalera (Coords.), *La necesidad de la pedagogía* (pp. 9-21). México: UPN.
- Beuchot, P. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.
- Beuchot, P. (2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM-IIF.

- Beuchot, P. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. (3a. ed.). México: UNAM (FFyL)-Ítaca.
- Beuchot, P. (2006). Hermenéutica, analogicidad y educación. En *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano* (pp. 13-23). México: Primero Editores.
- Beuchot, P. (2006). Prólogo. En *La evaluación inscrita en la analogía y en la pedagogía de lo cotidiano* (pp. 8-11). México: Primero Editores.
- Cantoral, U. (2004). El interés en el concepto de gestión escolar. En M. Torres (Comp.), *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención* (pp. 76-81). México: UPN.
- Cappelletti, I. (2004). Relato de una experiencia de la evaluación como proceso. En I. Cappelletti (Coord.), *Evaluación educativa, fundamentos y prácticas* (pp. 18-29). México: Siglo XXI.
- Carneiro, R. (1996). La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 241-245). Madrid, España: UNESCO.
- Carrión, C., Bellido, E., Cabello, V., Machuca, V., Orozco, B. & Ruíz, E. (Coords.). (1993). Evaluación de la educación. En *La investigación de los ochenta, perspectiva para los noventa. Estados de conocimiento*. Cuaderno 17. México: SNTE.
- Castro, S. (2006). El proceso del conocimiento y la hermenéutica analógica. En R. Blanco (Comp.). *Contextos de la hermenéutica analógica* (pp. 57-80). México: Torres Asociados.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2000). *Informe de resultados 2000*. México.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (2001). *Informe de resultados 2001*. México.
- Cerda, G. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá, Colombia: Nomos.
- Chávez, L. (2004). *Los principios de la administración. Su aplicación en el ámbito escolar*. México: ENSEM.
- Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Conde, G. (2005). *Hermenéutica analógica y formación docente*. México: Torres Asociados.

- Conde, G. (2006). *El movimiento de la hermenéutica analógica*. México: Primero Editores.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (1995). III. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (1997). IV. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2001). V. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes, México.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (2003). VII. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guadalajara, Jalisco, México.
- Coraggio, J. L. (1995). Propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción? (Ponencia presentada en el seminario O Banco Mundial e as Políticas de educacao no Brasil, Sao Paulo, 28-30 junio).
- Covarrubias & Tovar. (2005). Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje. En M. Á. Campos (Coord.), *Construcción de conocimiento en el proceso educativo* (pp. 265-292). México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Cronbach, (1987). *Sicología educativa*. México: Pax-México.
- D' Agostini, F. (2000). *Analíticos y continentales. Guía de la filosofía de los últimos treinta años*. Madrid, España: Cátedra.
- De Alba, A. (2002). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU-UNAM.
- De Alba., Díaz Barriga, Á. & Viesca. (1984). Evaluación: análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología*. (1), 175-204.
- De León, R. (1983). Evaluación con referencia a normas y con referencia a criterio. *Boletín Bibliográfico de sistemas de Educación Abierta*. (14), 44-47.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO.
- Díaz Barriga, Á. (1987). Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*. (37), 3-15.
- Díaz Barriga, Á. (1998). Los programas de evaluación (estímulos) la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM. *Pensamiento Universitario*. (86), 37-52.

- Díaz Barriga, Á. (1998). La comunidad académica de la UNAM ante los programas de estímulos al rendimiento. *Pensamiento Universitario*. (86), 62-81.
- Díaz Barriga, Á. (1999). Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico. *Pensamiento Universitario*, (88), 83-102.
- Díaz Barriga, Á. (2000). Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos. En T. Pacheco & Á. Díaz Barriga (Coords.), *Evaluación académica* (pp. 11-31). México: CESU-UNAM-FCE.
- Díaz Barriga, Á. (2000). Estudio Preliminar. El examen: un problema de historia y sociedad. En Á. Díaz Barriga (Comp.), *El examen. Textos para su historia y debate* (pp. 11-28). México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Díaz Barriga, Á. (2000). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: CESU-Porrúa.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *Didáctica y curriculum*, (ed. rev.). México: Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares*. México: Pomares.
- Díaz-Barriga, A. (2001). Aspectos éticos de la evaluación de la docencia. En M. Rueda., F. Díaz-Barriga & M. Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la educación superior* (pp. 37-54). México: UAM-UNAM-UABJO.
- Driscoll, D. (1998). ¿Qué es el Fondo Monetario Internacional?. (R. Donadi, Trad.). Washington, DC, EE. UU.: FMI.
- Ebel, R. (2000). La medición educacional: perspectiva histórica. En Á. Díaz Barriga (Comp.), *El examen. Textos para su historia y debate* (pp. 83-110). México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Eisner, W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Eisner, W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Escalante, H. & Díaz, R. (1993). *La Evaluación en la escuela primaria*. México: UPN.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación educativa actual. Un siglo, el siglo XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación [Versión electrónica], *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (1). Recuperado el 13 de octubre de 2006, de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1_1.htm.

- Esteban, O. (2005). La radicalización trágica de la pedagogía hermenéutico-analógica. En *Estudios Filosóficos*. Vol. 54, núm. 156, mayo-agosto, Instituto Superior de Filosofía / Valladolid / Salamanca, España: Editorial San Esteban.
- Esteban, O. (2004). El reto de la pedagogía hermenéutico-analógica de lo cotidiano: encuentros y desencuentros. En L. E. Primero (Coord.), *Usos de la hermenéutica analógica* (pp. 203-247). México: Primero Editores.
- Fernández, S. (1997). Carrera magisterial: ¿promoción o control docente?. En A. Loyo (Coord.), *Los actores sociales y la educación* (pp. 213-234). México: Plaza y Valdés.
- Fernández, R. (2005). Presencia de la pedagogía en la práctica educativa. En L. E. Primero & H. Fernández (Coords.), *En nombre de la pedagogía* (pp. 139-153). México: UPN.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Giménez, G. (1992). En torno a la crisis de la sociología. En *Sociológica. Revista del Departamento de Sociología de la UAM*. 20, 13-30.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En *Frontera Norte*. 9 (18), 9-28.
- Gimeno, S. (1999). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. En Angulo, J., Pérez, Á., Gimeno, J., Santos, M. Á., Torres, J. & López, M. *Escuela pública y sociedad neoliberal* (65-82). Madrid, España: Miño y Dávila.
- Gómez, S. (2002). Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. En Valencia, G., De la Garza, E. & Zemelman, H. (Coords.), *Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate* (pp. 79-110). México: CIICH-UNAM-Plaza y Valdés.
- Hölderlin, F. (1982). *Poesía completa*. Barcelona, España: Ediciones 29.
- Holt, M. (1981). *Evaluating the evaluators*. London: Hodder and Stoughton.
- Hoyos, M. (1997). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés.
- Izquierdo, S. (2000). *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*. México: UPN.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En *Psicología social II, Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Barcelona, España: Paidós.

- Loredo, E. & Grijalva, M. (2000). Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado. En M. Rueda & F. Díaz-Barriga. (Comps.), *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales* (pp. 103-131). México: Paidós.
- Luzuriaga, L. (1981). *Pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Losada.
- Manley, M. (1996). Educación, autonomización y reconciliación social. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 265-268). Madrid, España: UNESCO.
- Martínez, D. & Negrete, A. (2006). *La evaluación en el desarrollo institucional. El caso UPN*. México: UPN.
- Mattar, B. (2006). Hermenéutica analógica y hermenéutica pragmaticista. En R. Blanco (Comp.), *Contextos de la hermenéutica analógica* (pp. 81-126). México: Torres Asociados.
- Medina, M. (2003). Herramientas del pensamiento crítico en el desarrollo de las prácticas teóricas sobre el campo pedagógico y educativo. En L. E. Primero., S. Cantoral & J. Escalera (Coords.). *La necesidad de la pedagogía* (pp. 229-248). México: UPN.
- Meneses, D. (1999). Epílogo: consideraciones sobre la enseñanza de la investigación y el oficio de asesor. En *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas* (pp. 151-157). México: Lucerna DIOGENIS.
- Meneses, D. & López, G. (1999). Precisiones sobre lo metodológico. En *El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas* (pp. 111-117). México: Lucerna DIOGENIS.
- Ministerio de Educación y Deportes (1996). Development of Education in Brazil. Brasilia. [Informe nacional presentado en la 45ª. Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 1996].
- Mireles, V. (2003). Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado. En J. M. Piña (Coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 145-216). México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM.
- Morán, O. (2006). Propuesta de evaluación y acreditación del proceso enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica. En M. Pansza., C. Pérez & P. Morán. *Operatividad de la didáctica* (pp. 89-127). Tomo 2. México: Gernika.
- Nassif, R. (1989). *Pedagogía general*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Nieto, M. (1998). *Pedagogía y educación*. Manuscrito no publicado, Universidad Nacional Autónoma de México (ENEP-Aragón). Estado de México, México.

- Nieto, M. (1994, 24 de diciembre). ¿Vamos a seguir educando para el subdesarrollo? [Carta al editor]. *El Financiero*.
- Nilo, S. (s. f.). Temas de evaluación, en: *Evaluación educativa. Cuaderno de lectura del programa de especialización de la Universidad Pedagógica Nacional*. (1), 33-40.
- Nivón, B. (2005). *La participación de profesores de educación primaria en una reforma educativa: el caso de México (1890-1900)*. México: UPN.
- Noriega, C. (2000). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982-1994*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Olmedo, B. (1979). La evaluación educativa. En *Evaluación educativa* (pp. 47-54). México: UPN.
- Olmedo, B. (s. f.). Evaluación del aprendizaje. En *Evaluación en la práctica docente* (pp. 281-296). México: UPN.
- Olvera, M. (2003). Entrevista con Mauricio Beuchot, filósofo, humanista y poeta. En *Analogía*. (2), 161-180.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (1997). *Exámenes de las políticas Nacionales de educación. México. Educación Superior*. México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Kingston, Jamaica, 13-17 de mayo de 1996, Informe final, Recomendación, artículo VI*, Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Informe mundial sobre la educación 1998. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. España: Santillana/UNESCO.
- Ornelas, C. (1994). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE-NF-FCE.
- Orwell, G. (1970). 1984. Navarra, España: Salvat (Trad. Rafael Vázquez Zamora).
- Palma, B. (2004). Evaluación analógica: una propuesta formativa. En L. E. Primero (Coord.), *Usos de la hermenéutica analógica* (pp. 93-131). México: Primero Editores.
- Palou de Maté, M. (1998). La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.

- Pérez, A. (1996). La evaluación de procesos: Herramientas del aula. En Pérez, A. & Bustamante, Z. (Coords.), *Evaluación escolar ¿resultados o procesos?* (pp. 11-33). Colombia: Magisterio.
- Pérez, A. & Bustamante, Z. (Coords.). (1996). *Evaluación escolar ¿resultados o procesos?*. Colombia: Magisterio.
- Pérez, G. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Piña, O. (2003). Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM. En J. M. Piña (Coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 17-71). México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM.
- Piña, O. (2003). Presentación. En J. M. Piña (Coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior* (pp. 9-15). México: CESU-Plaza y Valdés-UNAM.
- Piña, O. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar*. México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- Primeró, R. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primeró Editores.
- Primeró, R. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primeró Editores.
- Primeró, R. (2003). La empresa educativa de Mauricio Beuchot [introducción]. En *La hermenéutica analógica de la pedagogía de lo cotidiano* (pp. 13-25). México: Primeró Editores.
- Primeró, R. (2005). Presentación y análisis de la ética beuchotiana. En L. E. Primeró (Coord.), *Significados y posibilidades de la hermenéutica analógica* (pp. 87-99). México: AFM & Primeró Editores.
- Primeró & Beuchot (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: Primeró Editores.
- Quesada, C. (1988). Conceptos básicos de la evaluación del aprendizaje. *Perfiles Educativos*, (41-42), 48-52.
- Rivera, F. (2005). El programa Escuelas de Calidad. Nuevas formas de exclusión y desigualdad educativa. En C. Navarro (Coord.), *La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (pp. 97-136). México: UPN-Porrúa.
- Robles de la Rosa, L. (1996, 20 de agosto). Los inconformes no deben forzar soluciones al vapor. *Unomásuno*, p. 3.

- Rodríguez, U. (2004). *Epistemología y calidad educativa. Principio filosófico, conceptos y lógica valorativa*. México: Driada.
- Rojas, N. (1998). El órgano escolar de evaluación en carrera magisterial. Propuesta y realidad en la escuela primaria. *Pensamiento Universitario*. (86), 100-110.
- Rueda, B., Díaz-Barriga, A. & Díaz, P. (Coords.). (2001). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM-UNAM-UABJO.
- Ruíz, L. (1998). Propuesta de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. *Cuadernos del CESU*. No. 35. México: CESU-UNAM.
- Sanabria, J. (1995). Presentación. Los márgenes de la interpretación: hacia un modelo analógico de la hermenéutica. *Cuaderno de filosofía*, (25). 5-9.
- Sánchez, A., Mora T. & Pérez, V. (2004). Gestión Educativa. En M. Torres. (Comp.), *La gestión educativa. Experiencias de formación y aportaciones a la investigación e intervención* (pp. 38-50). México: UPN.
- Sánchez, V & Coria, L. (2002). Concreción de la realidad docente en la práctica escolar. En *Desencuentros. Revista de análisis educativo y social*, (4), 55-66.
- Santos, G. (1992). Los efectos secundarios del sistema. En *Cuadernos de Pedagogía* (199).
- Santos, G. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Aljibe.
- Santos, G. (1999). Crítica de la eficacia y efectividad de la crítica. Lo verdadero, lo verosímil y lo verificable en el análisis de las instituciones educativas. En Angulo, J., Pérez, Á., Gimeno, J., Santos, M. Á., Torres, J. & López, M. *Escuela pública y sociedad neoliberal* (83-111). Madrid, España: Miño y Dávila.
- Santos, G. (2000). Evaluación educativa. De la dimensión técnica a la dimensión crítica. En A. Rivera., C. Pérez & J. Hernández (Comps.). *Procesos psicoeducativos en el contexto escolar* (pp. 343-362). México: UPN.
- Saúl, A. (2004). Evaluación del aprendizaje: una vía para el mejoramiento de la calidad en la escuela. En I. Cappelletti (Coord.), *Evaluación educativa, fundamentos y prácticas* (pp. 9-17). México: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública. (1992). *El Acuerdo SEP-SNTE para la Modernización de la Educación Básica*. México.

- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Ley General de Educación*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (1994). *Acuerdo 200*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (1998). *Lineamientos generales de carrera magisterial*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2001). El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. *Cuadernos para transformar nuestra escuela*. No. 3 [2ª. Reimpresión de la 2ª edición]. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *El proyecto escolar, una suma de acuerdos y compromisos*. México.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Evaluación. Autoevaluación y seguimiento*. México.
- Siedman, E. (1977). *Why not qualitative analysis?* Public Management. Forum. Julio-agosto.
- Tenbrink. (1997). *Guía para profesores*. Madrid, España: Narcea.
- Thorndike, R. & Hagen, E. (1970). *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. México: Trillas.
- Torres, R. (1999). ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial. En *La educación según el Banco Mundial; un análisis de sus propuestas y métodos* (pp. 73-172). Madrid, España: Miño y Dávila.
- Tyler, R. W. (1998). *Principios básicos para la elaboración del currículo*. [E. Molina De Vedia, Trad.]. Buenos Aires, Argentina: Troquel. (Trabajo original publicado en 1949).
- Universidad Pedagógica Nacional. (1993). *Evaluación en la práctica docente*. [Antología]. México: UPN.
- Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.). *Evaluación educativa*. (Cuaderno de lectura No. 1 del programa de especialización de la Universidad Pedagógica Nacional). México: UPN.
- Vattimo, G. (1990). Posmoderno: ¿Una sociedad transparente?. En *La sociedad transparente*. Barcelona, España: Paidós.