



Hacia una evaluación personalizada en el sistema educativo colombiano

Edilberto Estupiñán* y Luis Eduardo Ospina**

* Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Licenciado en Catequesis, Pontificia Universidad Salesiana, Roma. Maestría en Educación, Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.

** Licenciado en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Magíster en Educación, Universidad de La Sabana, Chía. Catedrático en el Departamento de Educación Física de la Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

ABSTRACT

The paper analyzes the relations between the Colombian educational system and personalized education around the evaluative function. This is done by means of identification and comparison, with a view to determining the feasibility itself of personal formation of students in the case of Colombia as it is presented in official documents and whose direct influence in the dynamics of the educational process is assumed.

To this end, each one of the parts is analyzed from the fundamentals and operational principles of personalized evaluation. The concept of evaluation and the principles of personalization, participation, integrality, continuity, criteriality, evaluability and research are taken as comparative criteria. Such aspects are compared in their moments of compatibility, starting from priorities and accessibilities in every educational process. We can affirm that this is a cross sectional analysis of the Colombian educational system from previous categories to personalized education.

This paper cannot claim to have exhausted the topic. Rather, it is centred on general compatibilities, with the aim of establishing starting points for further analysis and retaking what is humanly educational; it is for the use of those who want to make it more dynamic in their educational praxis, regardless of its specificity.

Key Words: Education, evaluation, personalization, compatibility, principle and fundamental.

RESUMEN

El artículo da cuenta de las relaciones entre el sistema educativo colombiano y la educación personalizada en torno a la función valorativa, para lo cual se enfoca en la identificación y la comparación, en busca de precisar la viabilidad misma de la formación personal de los educandos, en el caso colombiano, tal como este es presentado en los documentos de tipo oficial y cuya injerencia directa en la dinámica del proceso educativo se da como un supuesto.

Para tal fin, cada una de las partes se aborda en forma analítica desde los fundamentos y principios operativos de la evaluación personalizada. Se toman como criterios comparativos el concepto de evaluación y los principios de personalización, participación, integralidad, continuidad, criterialidad, evaluabilidad e investigación. Dichos aspectos son cotejados en sus momentos de compatibilidad, partiendo de lo prioritario y asequible a todo proceso evaluativo que tenga la intención expresa de contribuir a la formación personal de los sujetos. Podemos afirmar que se trata de un análisis transversal del sistema educativo colombiano desde las categorías previas de la evaluación personalizada.

El escrito no pretende agotar el tema en su totalidad. Está centrado en las compatibilidades generales, con el ánimo de sentar puntos de inicio para reflexiones posteriores y retomar lo humanamente educativo, dejándolo a disposición de quienes quieran dinamizarlo en su praxis educativa sin prejuicios de especificidad.

Palabras Clave: educación, evaluación, personalización, compatibilidad, principio y fundamento.

Introducción

La educación personalizada ha sido uno de los avances más relevantes en materia de pedagogía y proceso formativo humano. En la década de los años setenta, algunas instituciones educativas en Colombia adoptaron este modelo y lo siguen llevando adelante, con las restricciones propias que toda innovación tiene para abrirse paso. Pensamos que dicha insistencia radica en que, a pesar del momento crítico y avasallador del mundo actual, hay quienes no renuncian a la humanización y menos aún al sometimiento absoluto de la educación a parámetros economicistas. Así, la personalización se vislumbra como el camino más adecuado para volver al más profundo significado de la existencia humana. “En un mundo en el que se han alcanzado espectaculares avances en los campos científicos y técnicos, la condición humana sigue deteriorándose y nuestro entendimiento de la situación mundial no logra ponerse al día. Es necesario volver a insertar al ser humano en el centro de las cuestiones de alcance mundial y buscar la solución de los problemas mejorando la calidad y preparación del hombre por medio de la educación” (Escámez, 1981. Citado por Barrio, 2000: 35).

Aunque la personalización abarca múltiples factores, el presente artículo da cuenta de la evaluación, por considerarla un aspecto trascendental en la calidad de la educación. La atención va dirigida hacia las relaciones entre el sistema educativo colombiano y la educación personalizada en torno a la función valorativa. Esto se hace a través de la identificación y la comparación, en busca de precisar la viabilidad misma de la formación

personal de los educandos, en el caso colombiano, tal como este es presentado en los documentos de tipo oficial y cuya injerencia directa en la dinámica del proceso educativo se da como un supuesto.

Para tal fin, cada una de las partes se aborda en forma analítica desde los fundamentos y principios operativos de la evaluación personalizada. Se toman como criterios comparativos el concepto de evaluación y los principios de personalización, participación, integralidad, continuidad, criterialidad, evaluabilidad e investigación. Dichos aspectos son cotejados en sus momentos de compatibilidad, partiendo de lo prioritario y asequible a todo proceso evaluativo que tenga la intención expresa de contribuir a la formación personal de los sujetos. Podemos afirmar que se trata de un análisis transversal del sistema educativo colombiano desde las categorías previas de la evaluación personalizada.

La razón que sustenta la educación personalizada como referente básico para realizar el análisis mencionado, es su consideración como un modelo completo de formación humana, ya que contiene la esencia del hombre como ser personal, ontológica y teleológicamente hablando, y por lo tanto se consolida aquí como la única forma real de educación.

En efecto, la educación personalizada especifica claramente la dependencia de una antropología intencionalmente integral. Se basa en la filosofía del personalismo y en una pedagogía abierta y activa donde lo personal tiene la máxima importancia. De modo que lo más característico en la educación personalizada es el puesto que le asigna al ser

humano concebido como persona. Igualmente concibe al proceso educativo como una ayuda a las personas para que lleguen a ser cada vez más originales, libres, activas, armónicas, equilibradas, dueñas de sí mismas, aptas para la convivencia pacífica, capaces de dominar las cosas y desarrollarse en una vida trascendente. En síntesis: “La educación personalizada es una orientación del proceso formativo del hombre dándole importancia a aquello que lo hace más específicamente hombre, su ser personal” (Vélez Escobar, 1984: 11).

Se entiende aquí que el sistema educativo colombiano está conformado por los referentes comunes para todos los hechos educativos formales que se realizan en el país. Consideramos que dichos aspectos están contemplados en la legislación escolar derivada de la Constitución de 1991 y su desarrollo en la Ley 115 de 1994. En este mismo sentido, se toman como fuentes para tal sistema los documentos oficiales que tratan aspectos pedagógicos, ya sea de manera general o específicamente referidos a cada uno de los elementos de la formación personal humana. En este orden de ideas, la relevancia de las citas textuales es clave, pues dan fe de lo expuesto, constituyéndose así en pruebas contundentes con respecto a las compatibilidades.

El escrito no pretende agotar el tema en su totalidad, pues somos conscientes de que su extensión y profundidad son grandes, lo cual amerita una obra exhaustiva con los mismos caracteres de extensión y profundidad. Nos centramos en las compatibilidades generales, con el ánimo de sentar puntos de inicio para reflexiones posteriores y retomar lo huma-

namente educativo, dejándolo a disposición de quienes quieran dinamizarlo en su praxis educativa sin prejuicios de especificidad.

Evaluación es valoración

Dentro de la educación personalizada, en su significado más elemental, evaluar se entiende como el acto de asignar valor; se trata de identificar el sentido positivo o negativo de los fenómenos en torno a la ontología o teleología de los mismos. “El elemento clave, en efecto, de la evaluación es justamente el de la valoración de la realidad evaluada” (Pérez, 1989: 21).

Dicha identificación tiene que ver más con el valor mismo del objeto valorado que con la subjetividad del valorante. Porque: “Un valor no es un objeto, no es una cosa, no es una persona, sino que está en la cosa (un hermoso paisaje), en la persona (una persona solidaria), en una sociedad (una sociedad respetuosa), en un sistema (un sistema económico justo), en las acciones (una acción buena)” (Cortina, 1997: 33). Por tanto, los valores son cualidades inherentes a los fenómenos mismos y no dependen de agentes externos para que estén en el objeto valorado.

Pero más allá de la simple cualidad de forma, tamaño, cantidad, modo, etc., lo determinable de la valoración radica en los fundamentos ontológicos y/o teleológicos del objeto mismo. Evaluar es todo un proceso de carácter reflexivo-analítico, en el cual se verifica la no indiferencia de los fenómenos con respecto al bien y al mal. A esto se le puede llamar juicio valorativo y es el quehacer más propio de la evaluación.

Precisamente, al valorar la educación, la evaluación pretende, por medio del juicio valorativo, establecer lo bueno y lo malo de aquella, desde un parámetro conductual ideal dado por la cultura de la sociedad evaluante y que puede traducirse en continuación o cambio de la praxis educativa.

Ahora bien, en cuanto los valores tienen que ver con el acertado cumplimiento de los actos humanos, indudablemente que la valoración no puede ser realizada de manera azarosa y mecánica. Requiere de una dinámica profunda y sistemática que permita consolidar verdaderos estados de no indiferencia.

Para superar dicho problema, y ajustándonos al caso educativo, parece adecuado traer a colación las tres características básicas de la acción valorativa que De Zubiría (1995) plantea en su *Tratado de pedagogía conceptual* y que igualmente cobijan lo personalizado. Estas son: conocimiento, criterios de comparación y fin.

En primer lugar, no es posible emitir juicios de valor sin un mínimo de conocimiento previo acerca de lo valorado y su estado ideal; en caso contrario, se pone en duda dicha valoración por su alto grado de falibilidad. “Frente a la posibilidad de error en un juicio de valor, parece que exigimos de quien lo emite que sepa de lo que se está hablando. Y esta exigencia es mayor, mientras más importante sea lo que tenemos que hacer” (De Zubiría, 1995: 142). El conocimiento se torna así en condición necesaria para poder asumir la responsabilidad ética de pronunciar juicios valorativos.

Tratándose de lo personalizado, lo que hay que “conocer” es la esencia y dinámica del ser

humano como unidad existencial y autorrealizativa, porque más allá de la dimensión razonativa, lo más propio e ideal del hombre es encontrarse y construirse con sentido vital. Caben en este tema todos los principios y fundamentos de la formación personal.

En segundo lugar están los criterios de comparación, los cuales se definen como puntos de referencia que permiten determinar el grado de valoración, ya sea desde el avance, el retroceso, la cantidad, el volumen, la intensidad, etc. Se constituyen como características del objeto valorado y se ubican en la cumbre de lo ideal. Bajo estos preceptos, el mismo “objeto” de valoración, que en este caso es la persona humana, es criterio macro-comparativo que, desde la reflexión antropológica, expone las cualidades ideales.

Es bueno aclarar que el criterio de comparación no es el mismo instrumento comparativo. El criterio constituye aquello que orienta la valoración; en términos operativos se puede hablar de una variable que ofrece diversas posibilidades de acción al evaluador. El instrumento de evaluación es el medio que hace posible la operatividad.

En la educación personalizada, la plenitud del estado personal adquiere el rango de criterio general comparativo, pero debido a la extensión y variedad de aspectos que lo componen, se hace necesario entrar en una subvaloración analítica (no se confunda con desvalorización) para llegar a un estado valorativo de tipo global más acertado. De manera que valorando aspectos elementales, como contenidos, métodos, fines, relaciones, instituciones, prácticas, conceptos, etc., propios del proceso educativo, y conjugando luego

dichas valoraciones, es posible llegar a una mejor comprensión de lo ideal en cuanto a educación personalizada se refiere. Entonces, todo elemento inherente al hecho educativo puede ser criterio de carácter valorativo.

Aquí cabe la reiterada aclaración que se ha hecho en los últimos tiempos, aunque poco acatada: la evaluación educativa no se reduce simplemente a exámenes orales o escritos; estos y toda clase de pruebas aplicadas dentro del aula sirven como instrumentos comparativos, cuyos resultados son únicamente datos que pueden llegar a facilitar un acercamiento al estado de los procesos de desarrollo personal, pero, en últimas, no representan el juicio definitivo, pues dichos procesos, respondiendo también a la observación detallada y subjetiva, no son objetivamente cuantificables, ya que el ser personal no es definible como una cosa “... la persona no es un objeto. Es precisamente aquello que en cada hombre no puede ser tratado como un objeto” (Mounier, 1993: 23).

La tercera característica de la acción valorativa surge en relación con los fines: “Los juicios de valor son finalistas, apuntan a un fin que justifica el esfuerzo por obtener información y definir criterios claros” (De Zubiría, 1995: 145). Tenemos entonces que el fin, considerado como tal u homologado al objetivo o meta, es lo que se pretende alcanzar a través de la valoración y es la realización de la misma, ya sea en lo mensurable o en lo abstracto.

De otra parte, puede afirmarse que el acto valorativo responde a dos finalidades primordiales: lo relacionado directamente con la educación personalizada y lo que inmediatamente la evaluación persigue.

Si el proceso educativo, en cuanto es de humanos y por humanos, tiene como fin principal consolidar en cada sujeto la capacidad de gestar y llevar a cabo el proyecto de vida que a cada quien le corresponde, así mismo la evaluación, como elemento inherente a la educación, ha de encaminar todo su accionar en ayuda de la autorrealización humana. Por ende, debe abarcar de igual manera las metas y finalidades que la educación personalizada propone.

De forma inmediata, el proceso evaluativo persigue dos finalidades en las que se fundamenta la acción educativa que le sucede; por tanto, son inherentes a la valoración misma y también requisitos indispensables para llevar a cabo el desarrollo personal.

Inicialmente está la recolección de información para conocer. Es indudable que el proceso valorativo deja al descubierto aspectos de la valoración misma y del objeto valorado; aspectos que son reafirmados o que presentan el carácter de revelación al ser sacados del manto de lo desconocido. Entonces, directa o indirectamente, el hecho valorativo tiene una finalidad inmediata de conocimiento.

En seguida, como consecuencia de la finalidad cognoscitiva, la toma de decisiones se registra como fin evaluativo, hasta el punto de ser absurda la valoración si carece de dicho objetivo; porque después del conocimiento, lo que sigue –en cuanto al proceso educativo se refiere– puede ser la corrección del mismo, la continuidad o la suspensión. Es decir, que la toma de decisiones es un fin propio de la evaluación, ya que esta siempre exige un camino definido, derivado de los

resultados que arroja. “Una evaluación sin toma de decisiones que se refieran a una actividad posterior podrá tener valor técnico, social, económico, etc., pero no es propiamente educativa” (García Hoz, 1989: 14).

En síntesis: “Podríamos señalar, de entrada, que la evaluación no es simplemente comprobación de resultados. Evaluar es el acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a valorar, y de la recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio de valor emitido” (Pérez, 1989: 23).

Pues bien, el concepto de evaluación en Colombia no dista mucho de lo personalizado y los principios operativos expuestos. En primer lugar, existe acuerdo en considerar la evaluación como una valoración y emisión de juicios. “El término evaluación suele usarse con distintos significados. En cualquiera de las acepciones en que se tome, la evaluación significa emisión de juicios sobre un asunto determinado e implica un proceso de investigación. En principio la evaluación es sinónimo de apreciación, estimación, o valoración” (MEN, 1997b: 17).

Esto lleva a pensar que todo lo dicho acerca de los valores y su determinación, desde el punto de vista personalizado, es aplicable en igual medida al caso colombiano, pues la esencia del concepto no cambia. De tal forma que la reflexión analítica en busca de la no indiferencia de los fenómenos con respecto al bien y al mal, sigue siendo inicialmente el fundamento de la evaluación.

Véase, por ejemplo, que al evaluar la calidad de la educación, se incurre necesariamente en un ideal de formación humana y esto tiene implicaciones de tipo ontológico y teleológico. Así parece entenderlo Andrade (1998) cuando indica que el ideal humano y el logro son elementos constitutivos del concepto de calidad de la educación, que enmarca también un ideal de sociedad. “El interés del concepto radica en que conjuga las dimensiones social e individual. Preguntar por el sentido que tiene un aprendizaje para un individuo es preguntar por la sociedad en que vive, por las capacidades y habilidades que esa sociedad exige y requiere para su desarrollo. En última instancia es preguntar: ¿Qué tipo de ser humano queremos y para qué tipo de sociedad?” (Andrade, 1998: 28).

Luego el concepto general de evaluación en Colombia no escapa a los supuestos personalizados y puede tomarse de la siguiente manera: “Desde el punto de vista educativo, la evaluación es la acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos de desarrollo del alumno o sobre los procesos pedagógicos o administrativos, así como sobre sus resultados con el fin de elevar y mantener la calidad de los mismos” (MEN, 1997b: 17).

En cuanto a las características básicas del proceso evaluativo personalizado que permiten, en primera medida, la viabilidad del mismo, también se verifican indicios en el caso colombiano. Así, conocimiento, criterios comparativos y fines, son aspectos inherentes a la evaluación educativa que se promulga desde el ámbito oficial.

La necesidad de conocimiento como requisito primario para una acertada valoración queda patentada, pues su correspondencia con lo personalizado supone de antemano dicha situación. No es posible emitir juicios de valor sin un mínimo de conocimiento acerca del objeto evaluado. Solo así es posible superar la falibilidad.

Naturalmente, el conocimiento central gira en torno de la esencia y dinámica del ser humano como unidad existencial y autorrealizativa, con todos los principios y fundamentos de la formación personal. “La evaluación lleva implícito el acto de comparar un objeto o un proceso determinado con lo que se considera deseable” (MEN, 1997b: 18). Si se toma la palabra deseable como sinónimo de estado ideal, se da vigencia a los criterios comparativos.

En cuanto se trata de educación, la plenitud del desarrollo personal de los sujetos sigue siendo el criterio general comparativo; esto es verificable en el primer artículo de la Ley 115 y el primer fin del artículo 5 de la misma ley. Los dos momentos consolidan el objeto y fin de la educación en la persona humana. Veamos:

“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, art. 1). Y “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Ley 115, art. 5, num. 1).

De forma similar, la subvaloración analítica se hace factible y el caso colombiano cumple con la segunda característica de la evaluación personalizada dirigida a múltiples objetos que inciden en el proceso educativo, “así puede dirigirse a los procesos de formación de los alumnos, al desempeño de los docentes y directivos, a la calidad de los materiales, dotación e infraestructura y a los procesos administrativos. También se pueden evaluar los factores del contexto que inciden en el proceso educativo” (MEN, 1997b: 18).

Por otro lado, al plantearse el paso de un sistema evaluativo seleccionador a uno de evaluación de la calidad de la educación, se comienza a resolver la confusión entre el criterio comparativo y el instrumento de comparación. Igualmente se reconoce la diferencia radical entre el medio evaluativo y la valoración misma.

Dentro del sistema de selección, la dinámica de las pruebas estatales para ingresar a la educación superior ha marcado todos los niveles de la escolaridad colombiana, consolidando las características de la llamada evaluación tradicional. Así, la selección, la norma, la falta de continuidad, la concentración en los contenidos, el autoritarismo, la escasa retroalimentación y el secreto, son aspectos constantes en el sistema educativo, desde la básica primaria hasta la universidad (Restrepo, 1998). Por el contrario, en el enfoque de evaluación de la calidad de la educación, las características fundamentales son la interpretación, el criterio, la continuidad, la formación personal como objeto evaluativo, la participación, la retroalimentación y la apertura (Restrepo, 1998). Estos elementos constituyen los principios operativos de la evaluación personalizada.

En este orden de ideas, el nuevo sistema evaluativo modifica el objeto mismo de valoración y por ende se ratifica una vez más el carácter mediador e instrumental de las pruebas objetivas; estas se redimensionan al servicio de la educación, dejan de tener un significado sancionatorio y contribuyen a reconocer que la selección es solo una parte del proceso evaluativo. (Restrepo, 1998). A este propósito, el Decreto 1860 es claro en su artículo 48, cuando define las pruebas y las apreciaciones cualitativas como medios de evaluación y no como fines.

Ahora bien, si la evaluación es parte inherente de la educación, entonces persigue los mismos fines de esta. Cuando la Ley General de Educación en Colombia señala que la evaluación tiene como funciones velar por la calidad del proceso educativo y el cumplimiento de sus fines (Ley 115, art. 80), denota su fundamento principal en la autorrealización personal del educando. Así, todos los fines mencionados en el artículo 5 de la Ley 115 son igualmente finalidades mediatas de la evaluación.

De los fines inmediatos de la evaluación personalizada, como son la recolección de información y la toma de decisiones, encontramos también menciones en el caso colombiano. De la información se dice que pertenece a las finalidades de la evaluación en el sector escolar: “Diagnosticar el estado de los procesos de desarrollo del alumno y pronosticar sus tendencias... identificar las características personales, los intereses, los ritmos y estilos de aprendizaje... identificar dificultades, deficiencias y limitaciones... proporcionar información para reorientar o consolidar las prácticas pedagógicas” (MEN, 1997b: 22).

Del mismo modo, con respecto a la toma de decisiones se indica que la evaluación debe: “...Ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia... afianzar los aciertos y corregir oportunamente los errores... promover, certificar o acreditar a los alumnos... orientar el proceso educativo y mejorar su calidad” (MEN, 1997b: 22-23). Se evidencia así la absoluta interdependencia entre los dos fines en cuestión, pues las decisiones acertadas y efectivas dependen de una buena información.

Podemos finalizar esta parte acerca del concepto y las características de evaluación educativa en Colombia, afirmando que se va más allá de la simple comprobación de resultados y esencialmente se busca mejorar la calidad de la educación. Todo esto en un ambiente de mucho interés por la transformación educativa que es afín con los postulados de la educación personalizada.

La personalización de la evaluación

La evaluación personalizada es un elemento fundamental e inherente a la educación personalizada; permite verificar los diferentes estados del proceso de desarrollo humano en cuanto se refiere a su perfeccionamiento continuo. Como proceso, dicha evaluación tiene carácter reflexivo, analítico y valorativo en cada uno de los sucesivos pasos que lo componen; esto con el objetivo de mejorar la calidad de la educación. De tal manera que si existe una educación personalizada, todos y cada uno de sus componentes son personalizados, incluyendo la evaluación. Lo que indica que esta tiene las mismas características del proceso de desarrollo personal y está articulada con él.

Es así como la evaluación personalizada contribuye a consolidar en el sujeto la capacidad de formular y ejecutar su propio proyecto de vida, motivo suficiente para que el proceso valorativo cumpla de igual manera con los principios de singularidad, autonomía y apertura.

En relación con la autonomía, la evaluación personalizada no depende de otros estilos educativos, tiene sus propios criterios, normas y procedimientos de funcionalidad y obedece a ellos. Para respetar la autonomía, la evaluación toma en consideración la libertad y elimina cualquier forma de manipulación, adoptando instrumentos transparentes y dando a conocer al estudiante toda la información necesaria para realizar los procesos evaluativos.

En lo singular, la evaluación personalizada es original, responde a lo personalizado con la suficiente creatividad para resolver los problemas que se presentan en su desarrollo. Respetando la singularidad, la evaluación es un fenómeno diferenciado en lo que se refiere a cada uno y a todos los alumnos; por ende, cobra gran importancia la evaluación de las diferencias individuales, y en este mismo sentido, los instrumentos facilitan la creatividad.

Ya en la apertura, la evaluación personalizada es flexible, abierta al cambio y a los aportes que provengan fuera del ámbito personalizado y que sean compatibles con ella. Para respetar la apertura, se promueven los procesos de coevaluación, donde el educando tiene oportunidad de confrontar el parecer de otros con su situación personal. En este sentido, se evalúa en la relación con la reali-

dad, con el medio físico, el puesto del hombre en el mundo, con sus semejantes y con el trascendente. Se valora también el conocer, el amar y el obrar, pues se constituyen en finalidades de la formación personal.

La apertura en el proceso evaluativo también implica el uso de múltiples medios para llevar a cabo la valoración propiamente dicha, así como la susceptibilidad de contar con variadas fuentes de información. “La complejidad de la educación hace sospechar de entrada la posibilidad de que resulte insuficiente una sola técnica de evaluación, lo cual puede suponer que un conjunto de test, por muy completo que sea, no va a poder abarcar todos los aspectos de la evaluación educativa” (García Hoz, 1986: 307).

Por su índole decisoria, la evaluación personalizada es educativa en cuanto sirve a la actividad orientadora y correctiva del proceso educativo, pues más allá de la determinación de los estados de desarrollo humano, tiene influjo en el futuro devenir de dicho proceso, ya sea proponiendo cambios, continuidades, innovaciones, etc. También se convierte en ayuda del proceso educativo, cuando, en su carácter investigativo, recolecta, procesa y produce información útil en la mejora de la calidad educativa.

Como proceso educativo, la evaluación estimula y no condena al educando. “En función de los alumnos, la evaluación pedagógicamente considerada tiene un sentido orientador. A través de ella se intenta ver cuál es la situación de un estudiante, con objeto de ayudarle a tomar decisiones más adecuadas para el desarrollo de sus posibilidades y la comprensión de sus limitaciones. Cuando la evaluación

de los estudiantes pierde este carácter para convertirse en selectivo, su función no es propiamente pedagógica, aunque pueda tener otros valores tales como los de tipo económico y social” (García Hoz, 1986: 308).

En este sentido, la personalización no es ajena al sistema educativo colombiano, la filosofía de la persona rige la evaluación y en su práctica se hacen realidad los principios de singularidad, autonomía y apertura. El ejemplo más claro lo constituye la fundamentación de los indicadores de logro en el concepto de desarrollo humano y la formación de la persona para su autorrealización (MEN, 1998a).

Entretanto, la singularidad se evidencia, en primera medida, en la búsqueda de los postulados personalizantes sin dependencia de intereses económicos o políticos, también en la adecuación al contexto nacional y a la diversidad regional y cultural, superando las polarizaciones entre lo universal y lo local.

Autonomía, singularidad y apertura se conjugan en la evaluación educativa colombiana, cuando se plantea que el Proyecto Educativo Institucional debe ajustarse a las diferencias entre comunidades y a su diversidad de necesidades. La Ley 115 en el artículo 78 y el Decreto 1860 en el artículo 14, validan la singularidad, la autonomía y la apertura en la evaluación, al otorgar a cada institución libertad para organizar los planes de estudio y definir los criterios de evaluación, pero no hay imposición alguna de medios e instrumentos para realizar el proceso valorativo.

También hay indicios en lo concerniente al respeto de la singularidad en el educando.

Algunos fines de la evaluación están referidos a la identificación del alumno como individuo personal. Esto se refleja en la indicación expresa, para que, a través de la evaluación, se detecten características personales, ritmos, estilos de aprendizaje, estados de los procesos de desarrollo, dificultades, etc.

En cuanto a la autonomía, no solo para el educando, sino para la institución como un todo, cobra gran importancia el aspecto autoevaluativo. En el segundo caso, no hay duda de que se trata de una acción ineludible por mandato expreso de la Ley. Pero lo que conviene resaltar es que la autonomía comienza a gestarse en un proceso de valoración, pues el tipo y la cantidad de conocimiento permiten la toma de decisiones más acertadas y su consabida responsabilidad.

La apertura comienza a darse desde la misma definición del Sistema Nacional de Evaluación: “Abierto en la medida en que establecerá comunicación con los otros sistemas del servicio educativo para influir o ser influido dinámicamente por ellos, bien como receptor o como proveedor” (MEN, 1998c: 138). A esto se suma la posibilidad de realizar procesos de heteroevaluación y coevaluación en todos los niveles del sistema educativo. Finalmente, la apertura también acoge los medios e instrumentos más acordes con el proceso educativo; por tanto, su variabilidad es permitida siempre y cuando su aporte a la formación de la persona sea real (MEN, 1997b).

Todo este rango de apertura proporciona al Sistema Nacional de Evaluación un carácter de flexibilidad que le permite adecuarse y adecuar las condiciones necesarias para llevar a cabo el proceso educativo que le corres-

ponde. “Será flexible en tanto que podrá transformar, procesar y ajustar sus acciones en relación con la influencia o demanda del medio sociocultural a la educación” (MEN, 1998c: 139).

El aspecto personalizante de la evaluación en Colombia, desde los planteamientos oficiales, se considera como un principio formativo en la educación de los alumnos y tiene sus raíces en la superación de las formas tradicionales valorativas. En este sentido y de modo más general, se dice que la nueva evaluación “es formativa porque permite reorientar los procesos educativos de manera oportuna, a fin de lograr su mejoramiento” (MEN, 1997b: 26). Se deduce que el principio educativo de la evaluación tiene su dinámica y verificación más inmediata dentro del seno de la escuela misma.

Aquí retomamos una vez más el sentido educativo que tienen la autoevaluación y la coevaluación en la persona del alumno como responsable directo de su propia formación. Al respecto se dice que los “educandos o alumnos: son el centro del proceso formativo por cuanto son sujetos de educación y, por consiguiente, también de los procesos evaluativos. Su misión es construir el conocimiento, logrando su desarrollo integral. Para ello, están llamados a asumir gradualmente su responsabilidad y conquistar su autonomía, participando en acciones de autoevaluación y coevaluación” (MEN, 1997b: 37).

En definitiva, la afirmación personalizada acerca de la evaluación como elemento de ayuda y no de sanción, castigo o selectividad, que incluyen las traumáticas pérdidas de año

y repitencia, se hace realidad. Es entonces cuando la promoción continua y flexible cobra todo su valor como factor educativo (MEN, 1997b).

De manera general, el sistema evaluativo en Colombia está planteado en términos educativos, pues todas sus acciones están encaminadas a conocer y favorecer la calidad de la educación que se imparte en el país; por lo tanto, se consolidan como elementos de ayuda que, de una forma u otra, redundan en la formación de los educandos. Esto es un principio explícito determinado para el Sistema Nacional de Evaluación: “Finalmente, el SNE será formativo por cuanto permitirá la creación de una nueva cultura evaluativa que a partir de nuestra peculiar forma de comprender e interpretar el mundo, generará cambios de actitud hacia la educación, la valoración y la apropiación de información del Sistema Nacional de Evaluación de la educación y el control social sobre las acciones del sistema educativo” (MEN, 1998c: 139).

La participación: condición de la evaluación personalizada

En la evaluación personalizada participan todos y cada uno de los sujetos implicados en el proceso educativo. Si se entiende la escuela como una comunidad, entonces los padres de familia, alumnos, directivos y docentes, han de ser aportantes y/o agentes activos del proceso valorativo, pues de algún modo son responsables de la calidad de vida de dicha comunidad; esto se deriva de la educación. De cualquier forma, el sentido comunitario de la institución da para ofrecer acción participativa en los procesos evaluativos a todos y cada uno de sus miembros (García Hoz, 1987).

Las transformaciones generadas por la creciente preocupación en la calidad de la educación colombiana llevan a la consolidación de espacios democráticos en los cuales la participación se hace efectiva con el ánimo de personalizar el proceso educativo. Este reconocimiento pretende darse desde las esferas más altas del sistema educativo. Se insiste en que el sistema nacional de evaluación “será democrático, pues su diseño y funcionamiento se fundamentarán en la participación y sus decisiones se tomarán sobre la base de la concertación y la búsqueda de consensos” (MEN, 1998c: 139).

Las estrategias de coevaluación y heteroevaluación vienen a ser elementos sustanciales en la calidad de la educación escolar desde el aspecto participativo. La coevaluación es una estrategia complementaria de la autoevaluación y se caracteriza por la valoración mutua entre los integrantes del grupo. La heteroevaluación es más amplia y va desde las personas más inmediatas en interacción, hasta la mediatez jerárquica de todo el sistema evaluativo (MEN, 1997b). Merecen destacarse en este aspecto las llamadas comisiones de evaluación reglamentadas en el artículo 50 del Decreto 1860, porque, más allá de sus propias funciones, permiten la integración de todas las estrategias evaluativas mencionadas (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).

De manera general, la evaluación como proyecto educativo e inherente a la dinámica de la institución se gestiona y desarrolla de forma participativa, incluyendo en primera medida los actores educativos directos de la comunidad. “Al abordar la evaluación como un proyecto en construcción, la responsabi-

lidad debe ser compartida con directivos, docentes, comisiones de evaluación y promoción, alumnos, y, de ser posible, también los padres de familia” (MEN, 1997a: 50).

Se infiere que en Colombia el hecho valorativo, desde su aspecto participativo, sale del secreto y la reserva y tiende hacia la comunicación y la divulgación, porque se trata de un asunto colectivo y comunitario, con fines netamente personalizantes.

Necesidad de la integralidad en la evaluación

La educación personalizada toma a la persona en su integralidad. Por consiguiente, la evaluación abarca la integralidad de la persona, no solo al fijar el ámbito o los campos objeto de evaluación, sino también en el estilo y los procedimientos escogidos para tal fin.

En este orden de ideas, la evaluación personalizada se dirige a todos los ámbitos o dimensiones del desarrollo de la persona y a cada uno de los componentes del proceso educativo. Se tienen en cuenta la actividad docente, el alumno, con todos los procesos de desarrollo que lo consolidan como persona, la institución, desde la planta física hasta la organización, administración, métodos, contenidos, etc. “Dado que la educación es un proceso en el cual intervienen una multitud de elementos, no hay razón ninguna para pensar que la evaluación no puede ser aplicada a todos y cada uno de los factores que intervienen en el proceso educativo. De todos ellos hemos de formarnos una idea acerca de su valor, es decir, del sentido y la eficacia que tienen dentro del proceso educativo. Por esta razón ningún elemento del

proceso educativo está fuera del alcance de la evaluación” (García Hoz, 1986: 306).

De acuerdo con el principio de integralidad, la evaluación personalizada no se ciñe exclusivamente al ambiente escolar, o más bien, al centro educativo, porque si la escuela se concibe como comunidad más allá de los muros institucionales y recibe influencia externa, entonces el hecho valorativo debe extenderse al ámbito familiar y social que lo enmarca. Cuando la acción valorativa educacional se extiende al ámbito macrosocial, es posible llegar a una mejora de la calidad educativa, puesto que permite comprensión y transformación de la relación dialéctica escuela-sociedad.

Esto también tiene lugar en la evaluación que concierne al sistema educativo colombiano; situación que pretende darse desde la macrofuncionalidad del mismo sistema evaluativo, hasta el ambiente escolar propiamente dicho.

El primer acercamiento lo encontramos en la Ley General de Educación y en referencia directa al Sistema Nacional de Evaluación: “El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio” (Ley 115, art. 80).

Aunque se trata de un concepto muy general y aparentemente específico del ámbito escolar, es necesario entender que trasciende hacia otros niveles del sistema educativo, pues la sola

escuela no constituye el sistema como un todo. Podemos encontrar elementos comunes en los diferentes niveles, cuyo carácter evaluable es totalmente ineludible, si es que se persigue mejorar realmente la calidad de la educación.

Según lo planteado, la integralidad de la evaluación educativa, aunque pretende conocer y mejorar los procesos de desarrollo personal de los educandos, cobija no solo la integralidad de la persona como tal, sino todos y cada uno de los aspectos involucrados en la totalidad del sistema educativo, pues de alguna manera dichos factores inciden en la formación de la personalidad humana... podemos decir entonces que se trata de una integralidad extensiva. “En este contexto la evaluación de la educación debe, necesariamente, partir de un análisis del contexto nacional, regional y local, involucrando las características de la población, sus valores culturales, los aspectos financieros de la educación y la organización de las escuelas” (MEN, 1998c: 140).

Es tal la importancia del factor cultural, que hoy se habla de considerar otras variables no ligadas a la escuela, pero que indirectamente tienen incidencia en el desarrollo personal de los alumnos. “Se deben analizar, entre otros aspectos, el estatus socioeconómico de la familia, el nivel educativo de los padres, los recursos educativos del hogar, el interés y la participación de los padres en el proceso educativo, las actividades educativas fuera de la escuela, las actividades lúdicas y sociales (televisión, deportes e interacción con grupos) y las actitudes y aspiraciones de los estudiantes” (MEN, 1998c: 140).

Ya en el campo escolar, la integralidad de la evaluación cubre todos los elementos

componentes de la institución. “La evaluación puede tener múltiples objetos: así, puede dirigirse a los procesos de formación de los alumnos, al desempeño de los docentes y directivos, a la calidad de los materiales, dotación e infraestructura y a los procesos administrativos” (MEN, 1997b: 18). Es posible encontrar el mandato específico y claro en torno a la evaluación de estos elementos, en el capítulo tercero de la Ley General de Educación, que abarca los artículos 80 al 84.

En la persona del alumno, el llamado es a romper con la evaluación tradicional centrada en los productos y la repetición de contenidos. Por tanto, “la evaluación de los procesos de desarrollo del alumno se refiere a los aspectos biológico, comunicativo, cognoscitivo, valorativo y afectivo” (MEN, 1997b: 24).

También los indicadores de logro dan cuenta de la integralidad en la formación del educando. En la interpretación y evaluación, los indicadores se deben relacionar necesariamente. “Solo a partir de la constitución y aplicación de un conjunto relacionado o sistema de indicadores, es posible dar cuenta o hacer inferencias acerca de aspectos o dimensiones específicos del desarrollo humano integral y continuo, tales como valores, actitudes, competencias, conocimientos, sentimientos, autoestima y visiones del futuro” (Resol. 2343, art. 8). Lo dicho trasciende los indicadores específicos y por conjuntos de grados.

Continuidad en el proceso de evaluación

Si lo más propio del hombre es trazarse proyectos, y esto se entiende como una tarea

personal permanente que se construye a través de la educación, entonces la evaluación personalizada debe ser igualmente continua. Por lo tanto, en la educación personalizada se rechaza la idea de evaluación al final del ciclo e incluso separada de él. Los factores que intervienen en el hecho educativo inciden permanentemente en el tiempo y por eso la “evaluación no puede situarse únicamente al fin del proceso educativo, sino que debe estar presente desde el comienzo mismo de la acción educadora” (García Hoz, 1986: 307).

La evaluación como hecho valorativo continuo presenta varias dimensiones conexas e inherentes a la misma situación valorativa. Es bueno aclarar que no se trata de clases diferentes y aisladas de evaluación, sino de etapas pertenecientes a un mismo y único proceso. “Las etapas son, básicamente, tres, cada una al servicio de finalidades específicas y de decisiones asimismo diferentes; nos referimos a la evaluación inicial, la continua o procesal y la final, siempre que se dé a este término un valor atenuado y no absoluto” (Pérez, 1989: 49).

El diagnóstico o etapa inicial pretende establecer y valorar el estado primero del objeto en valoración. A partir de dicho diagnóstico se orienta lo valorado en cuanto a modus operandi, actividades accesorias, alcances, etc. Igualmente facilita el establecimiento de metas razonables, esto es, en alguna medida alcanzables, porque responden a un punto de partida conocido, y “... posibilita la detección de aquellas lagunas o errores que pueden obstaculizar el proceso y cuya remoción se hace imprescindible antes de iniciar una nueva etapa del proceso sistemático de la educación” (Pérez, 1989: 50).

La etapa continua o formativa responde al mismo carácter procesal que implica la formación personal. O sea que es constante por estar referida a un algo tan inaplazable e indetenible como la búsqueda del sentido existencial en el ser humano: “Su referencia a zonas más reducidas del programa facilita las tres grandes aportaciones de la evaluación continua, esto es, la toma a tiempo de decisiones, la eficacia misma de estas como consecuencia de la riqueza de información, y el estímulo al trabajo en función del éxito” (Pérez, 1989: 56).

La conclusión, también llamada evaluación final o sumativa, efectúa un balance total del proceso y constituye en muchos casos –como en la educación– el inicio de un nuevo ciclo procesal, de manera que se convierte a la vez en diagnóstico, por esto su significado conclusivo o final es relativo y no absoluto.

Lo sistemático se refiere al ordenamiento lógico del proceso. “Junto al carácter de continua, la evaluación, por ser un proceso netamente humano, esto es, racional, debe realizarse de modo sistemático y no improvisado o anárquico” (Pérez, 1989: 48). De modo que la evaluación personalizada obedece a un plan preconcebido de manera rigurosa, tiene planteamientos claros, orientaciones técnicas bien definidas y medios fiables, objetivos y válidos.

La sistematicidad se ve reflejada en aspectos como la continuidad de la evaluación, los elementos del modelo evaluativo y sus etapas de desarrollo. Obsérvese que revelan ordenamiento y concatenación lógica.

El modelo personalizado surge de la visión de la educación como un proceso que se ini-

cia en una situación dada y, como producto de variadas actividades, registra como resultado una situación diferente. “Sobre este esquema del proceso educativo se construye el modelo de evaluación, que incluirá los antecedentes o presupuestos de la educación, el proceso educativo mismo y los resultados... de acuerdo con esta idea, el modelo de evaluación tendría cuatro elementos: los objetivos, el plan, la actividad u operación y los resultados” (García Hoz, 1986a: 308).

Las etapas del modelo están referidas al mismo acto evaluativo como tal. Encadenadas de manera indisoluble, dan sentido explícito a una valoración acertada en el proceso educativo. “He aquí pues, tres claros elementos que, a la vez, se constituyen en etapas de la evaluación: una recogida de información, una valoración de la misma y una toma de decisiones. Eso sí, tanto aquella como estas se hallan condicionadas por la valoración, momento central del proceso” (Pérez, 1989: 22).

La continuidad es un principio operativo de la evaluación personalizada que igualmente está contemplado en el sistema educativo colombiano. Aunque es inherente a todo el Sistema Nacional de Evaluación, su constatación más exacta la encontramos en referencia al Plan Decenal: “El art. 72 de la Ley General de Educación precisa que el Plan Decenal debe ser evaluado y revisado permanentemente; para cumplir esta función se construirán espacios, se definirán estrategias y se señalarán responsables” (MEN, 1996: 35).

Como principio explícito del acto valorativo, se puede hallar referencia de la continuidad en el documento “La evaluación en el aula y más allá de ella”; en él se indica que la

evaluación debe ser “continua, es decir, que se realice de manera permanente con base en un seguimiento que permita apreciar el progreso y las dificultades que puedan presentarse en el proceso de formación de cada alumno” (MEN, 1997b: 25).

De otro lado, los cuatro elementos del modelo evaluativo personalizado (fines, plan, actividades y resultados de tipo singular) se dan en el marco de la autonomía institucional. Todos responden al contexto propio en que se desarrolla la comunidad, a excepción de los fines generales planteados en el Decreto 1860, artículo 47.

Las etapas del acto valorativo personalizado se conocen como fases en el sistema colombiano, si bien se encuentran explícitas en referencia a la evaluación en el aula; en esencia, su cumplimiento es válido para todos los niveles del Sistema Nacional de Evaluación. Aparte de las tres etapas personalizadas de información, valoración y toma de decisiones, el sistema colombiano tiene una cuarta, alusiva a la expresión.

De la norma al criterio

Uno de los cambios que propone la educación personalizada en materia de evaluación es pasar de la normatización al criterio. Propone una evaluación que “tenga en cuenta las condiciones personales del sujeto. Es decir, que se realice lo que se podría llamar evaluación personalizada, con el fin de saber qué es lo que se puede y se debe exigir a cada estudiante. La evaluación personalizada no será otra cosa sino aquella evaluación en la cual, para juzgar a un sujeto, no se tomará como marco de referencia o punto de com-

paración una norma preestablecida sino las posibilidades del propio sujeto” (García Hoz, 1986: 317-318).

Si la educación es un proceso interminable y continuo de formación personal, entonces, más allá de la norma, la evaluación debe efectuarse bajo criterios personalizados, teniendo en cuenta las condiciones del sujeto, ya que trata de verificar el grado de progreso dentro del desarrollo personal, lo cual no se ciñe a parámetros comparativos normatizados, esto por la misma contingencia del devenir humano.

La palabra criterio parece tener una gran relevancia en el sistema educativo colombiano. Aparece en múltiples ocasiones en los documentos oficiales para referirse a parámetros suscitadores de verdad educativa.

El establecimiento de criterios tiene injerencia en todo el sistema y varía su emisión y práctica, dependiendo del nivel. Así, desde su función normativa, el MEN se encarga de fijar los criterios técnicos y pedagógicos para llevar a cabo aspectos tales como diseños de canasta educativa, actualización y perfeccionamiento docente, concursos de selección, dotación de las instituciones educativas, etc. (Ley 115, art. 148, num. 4). Y los establecimientos educativos, dentro del marco de autonomía legal, trazan los criterios necesarios para realizar el Proyecto Educativo Institucional que corresponda.

Se verifica así una ruptura con el sistema evaluativo tradicional en torno a la norma y se deja al nuevo sistema en un nivel de interpretación, análisis y crítica del proceso educativo. Al respecto y comparando los dos sis-

temas, es pertinente esta afirmación: “Uno se guía por la norma mientras el otro lo hace por el criterio. Por lo tanto, el primero discrimina, mientras que el segundo diferencia” (Restrepo, 1998: 31).

Las muestras más significativas del principio criterial personalizado de la evaluación en Colombia se ubican directamente en el medio escolar. Así se dice que la nueva evaluación es interpretativa, que busca “... comprender el significado de los procesos y resultados de la formación del alumno” (MEN, 1997b: 15), y además, intenta “explicar y valorar situaciones educativas en relación con el avance en el desarrollo del alumno y no simplemente medir resultados, en términos de contenidos, como se venía haciendo” (MEN, 1997b: 34).

Como puede verse, similar al caso personalizado, el educando es el punto principal que marca la diferencia entre la evaluación normatizada y la referida a un criterio. En el primer caso no se deja de afirmar que existe una serie de puntajes y mediciones que dan pie para el llamado “alumno promedio” y por lo tanto hay calificaciones y clasificaciones que omiten a la persona del alumno. En el caso criterial, el referente principal para llevar a cabo el acto valorativo es el alumno como persona, porque es desde él, por él, con él y para él, que se realiza el proceso educativo. De tal manera que lo verdaderamente importante está en las posibilidades reales de cada educando y lo que se puede esperar de su carácter singular.

De esta forma llegamos al inevitable tema de la promoción, que para el caso colombiano, emulando lo personalizado, también se con-

solida en la continuidad y la flexibilidad, rompiendo con el tradicional sistema de promoción anual. “Dentro del contexto anterior y en concordancia con el enfoque cualitativo de la evaluación, se debe superar en su totalidad la concepción de promoción anual rígida y entender la promoción como el avance que el estudiante va alcanzando en su formación, evidenciado mediante el proceso de evaluación. Concebida así, la promoción se irá dando en cada actividad pedagógica, en cada período y en cada año lectivo, de manera continua y de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, reconociendo así sus diferencias individuales” (MEN, 1997b: 67).

Evidentemente, el criterio se plasma en la relevancia que se da al alumno como eje del proceso educativo. El avance se verifica de acuerdo con su singularidad y esto también determina las oportunidades que la escuela debe brindar a favor del educando. La legislación es clara respecto a este tema: “La promoción de la educación básica se fundamenta en el reconocimiento de la existencia de diferencias en el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Por tanto, los educandos deben tener oportunidades de avanzar en el proceso educativo, según sus capacidades y aptitudes personales” (Decreto 1860, art. 52).

En realidad, y atendiendo al principio criterial del acto valorativo en la educación, es posible afirmar que en Colombia, y directamente en la educación básica, “la evaluación se expresa en un juicio de valor que se emite sobre algún aspecto, con base en criterios e indicadores específicos. Los criterios señalan las condiciones que debe cumplir ese aspecto para que sirva a determinado propósito y

los indicadores son descriptores de tales condiciones” (MEN, 1997c: 15).

La evaluación: objeto de valoración

Si la evaluación es un elemento propio e inseparable del proceso educativo y todos los elementos de este deben ser evaluables, entonces la evaluación también es objeto de valoración.

Puede observarse, por ejemplo, desde el punto de vista personalizado, que los principios expuestos acerca del proceso valorativo, sus elementos esenciales y sus etapas, al igual que los mencionados tipos de evaluación (normalizada, criterial y personalizada), son efectos mismos de la evaluación.

Y bien, “al analizar el concepto de evaluación surgen muchos interrogantes, por ejemplo: ¿puede hablarse de una evaluación objetiva? ¿Qué significa la objetividad? ¿El evaluador puede permanecer neutral? ¿Hasta dónde se pueden garantizar la validez y la confiabilidad? ¿Cuáles son los supuestos teóricos o conceptuales sobre los que se sustenta la evaluación?” (MEN, 1997b: 19). Estos y otros interrogantes dan a pensar que la evaluación no es omnipotente en materia de valoración y que también requiere de un proceso valorativo apropiado para dar respuesta, primeramente, a los cuestionamientos planteados.

Desde la propuesta oficial colombiana existen pocas alusiones acerca del principio evaluativo de la evaluación; pero por ser este un elemento inherente al mismo proceso educativo, se deduce que no escapa a su misma retroacción.

Como manifestaciones claras de una pretendida evaluación de la evaluación en Colombia, podemos citar lo siguiente: al definir las características del sistema nacional de evaluación, en el informe de gestión del ex ministro de Educación Jaime Niño Díez, aparte de la flexibilidad, la apertura, la democracia, la investigación y la formación, se dice igualmente del Sistema Nacional de Evaluación que: “Se espera también que se evalúen permanentemente los procesos y acciones que desarrolla” (MEN, 1998c: 139); o que dentro de las acciones de tipo general, para llevar a cabo el proceso evaluativo en la escuela, al culminar el período, el semestre o el año escolar, entre otras cosas, deberá efectuarse una “evaluación de la evaluación e integración con la evaluación institucional” (MEN, 1997a: 49).

Ahora bien, el principio evaluativo de la evaluación puede constatarse fielmente en la clara comparación que se realiza entre los llamados sistema tradicional y sistema nuevo; dicha distinción es real gracias a la mediación de la evaluación. Las diferencias entre los sistemas referidos enmarcan las funciones técnicas, instrumentos, etc., todos elementos útiles a las finalidades evaluativas de conocimiento y toma de decisiones. Es tal la profundidad evaluativa, que hasta se ha determinado la génesis de cada sistema.

Podemos afirmar ahora, sin temor alguno, que el aspecto evaluativo de la evaluación ha sido crucial en Colombia para gestar un cambio en la educación. De tal manera que esto ha suscitado la posibilidad de concebir y poner en marcha un Sistema Nacional de Evaluación de la educación, con miras a mejorar la calidad de los procesos formativos de los educandos.

En este contexto, merece destacarse el trabajo desarrollado por el Icfes y su serie “Investigación y Evaluación Educativa”; se trata de un cuestionamiento serio a los exámenes de estado y esto deja en claro la sentida necesidad de evaluar los sistemas evaluativos. Yendo más lejos, la acción evaluativa de la evaluación se extiende a todo el sistema y abre posibilidades de participación a toda la sociedad educadora. Al respecto la invitación por parte del Icfes no deja dudas: “Con esta orientación, invitamos a estudiar los textos que ponemos a disposición, y enriquecer con otros aportes el análisis no solo de los exámenes de estado, sino, también, del tema de la evaluación de la educación; la estructura y organización que exige, desde lo nacional y regional, y sobre todo, el acceso a una educación superior de calidad” (Restrepo, 1998: 6).

Un apunte necesario: la investigación en evaluación

“La evaluación, al no quedar en la mera comprobación de resultados, y sanción social de los mismos, es punto de arranque de nuevos aprendizajes y clave para remover los obstáculos que pueden impedir el éxito” (Pérez, 1989: 23). De esta manera se confirma la interdependencia entre la evaluación personalizada y la investigación, pues si su objetivo más inmediato radica en obtener conocimiento, la suerte está echada.

Si la educación personalizada no es ajena a la investigación, y si la evaluación es un proceso inherente y fundamentado en la educación, entonces el hecho valorativo ha de tener un corte investigativo, es decir, debe estar en continua búsqueda de soluciones y

producción de conocimiento en torno a los problemas de la educación.

El principio investigativo de la evaluación es una realidad en la educación colombiana, puesto que es imposible sin dicho principio dar respuesta a preguntas vitales como estas: “¿Qué tan cerca estamos de lo que la sociedad espera del sistema educativo? ¿Qué tanto han aprendido los estudiantes con respecto a lo que deberían saber durante su paso por la escuela? ¿Hasta dónde están desarrollando nuestros niños las competencias básicas necesarias para desempeñarse adecuadamente en la sociedad? Estas y otras preguntas solo es posible responderlas a través de la evaluación” (MEN, 2001: 8).

Véase, de igual manera, que la reestructuración de los exámenes de estado para ingreso a la educación superior (Icfes), la aplicación de las pruebas de saber, la evaluación de competencias básicas en lenguaje y matemáticas, etc., son situaciones evaluativas que están indisolublemente ligadas al principio de investigación, de forma contraria no se hubieran concretado.

Concretamente, la investigación en el ámbito evaluativo colombiano pretende darse en todos los niveles del sistema evaluativo nacional y en diferentes intensidades; es decir que incluye lo riguroso formal hasta lo informal en la cotidianeidad escolar.

Como la intención del escrito no es profundizar en la cuestión investigativa de manera formal, sentenciamos la brevedad de este aparte, anotando que el propósito enunciativo, en cuanto a la compatibilidad de lo personalizado en evaluación y el sistema educativo colombiano, se ha cumplido.

Consideración final

El tema evaluativo en la educación colombiana ha cobrado gran importancia últimamente. Las causas son múltiples y esto evidencia una necesidad de cambio que ya es inocultable. En la actualidad se habla, por ejemplo, de un paradigma cualitativo, cuya característica principal se centra en la valoración de los procesos que componen el desarrollo integral del ser humano, esto frente al tradicional paradigma cuantitativo que se aplica más a los resultados sin tener en cuenta los procesos.

Pero más allá, la preocupación en torno a la calidad de la educación fundamenta con solidez la necesidad de mayor atención a lo evaluativo. Lo dicho consolida una razón de peso en la transformación de las prácticas evaluativas en Colombia, hasta tal punto que hoy se habla de gestar y desarrollar una cultura de la evaluación. Así, “la calidad de la educación ha dejado de entenderse como una consecuencia natural y se convierte en una de las principales prioridades del sistema educativo” (MEN, 1998c: 137).

Todo esto ha dado lugar para que se piense seriamente en establecer un sistema nacional de evaluación de la educación. El planteamiento no solo es explícito en varios documentos de origen oficial-pedagógico, sino que el mandato es claro desde la Ley General de Educación: “De conformidad con el art. 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de

Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior -Icfes- y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo” (Ley 115, art. 80).

Ahora es posible afirmar que la evaluación personalizada se visualiza como la forma más justa para valorar adecuadamente el proceso educativo en Colombia y hacer realidad las intenciones humanizantes que supuestamente persiguen los cambios propuestos. Las diferencias entre paradigmas ya son palpables y radican en los criterios, la continuidad, la participación, el objeto de evaluación, etc. (Restrepo, en: Icfes, 1998), situaciones que están directamente ligadas a los principios de la evaluación centrada en la persona.

De modo general, si se extiende la mirada a toda la política educativa colombiana que pretende dinamizar la Ley General de Educación a través de los diferentes documentos oficiales sacados a la luz pública, es posible determinar que el carácter antropológico y filosófico del personalismo está presente; situación que no es ajena al proceso evaluativo, teniendo en cuenta que este es inherente a la educación.

En este sentido, también es posible aseverar que, en el caso colombiano, las desatenciones a lo personalizado en la evaluación dejan entrever, por momentos, una concepción absurda de la educación como medio y no como fin, yendo en contravía de las compatibilidades registradas en esta materia con respecto a la educación personalizada.

Dichas contrariedades parecen tener asiento en la inocultable predominancia de lo administrativo-económico sobre lo educativo. La educación colombiana tiende a regirse por lo administrativo y no por lo pedagógico, lo cual es desastroso en la formación de los sujetos como personas. Indudablemente que educación y administración pueden ir de la mano, siempre y cuando la educación sea el fundamento de la relación. Para personalizar, el ejercicio administrativo debe supeditarse a la educación y no al contrario; esto porque la educación contiene el fin último del hombre (la felicidad).

De cualquier forma hay avances y hoy es posible hablar en Colombia de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación más acorde con la formación humana, gracias a que, mayoritariamente, existen puntos de encuentro con lo personalizado, destacándo-

se en dicha relación la posibilidad aplicativa de los principios valorativos y la fundamentación personalizada como momento cumbre en un verdadero proceso evaluativo en torno a la educación. Pero las incoherencias persisten y el llamado a superarlas es tarea que debe ser abordada de manera inmediata, si es que realmente se pretende la formación de seres humanos como entidades personales.

En últimas, recalamos que el presente artículo hace referencia a los documentos de tipo oficial sacados a la luz pública y no a la práctica real registrada en los centros docentes. De tal modo que esto justifica las posibles contradicciones que el lector pueda hallar entre lo escrito y lo observado directamente en el seno escolar. Al fin y al cabo se dice popularmente que “el papel aguanta con todo”.

Bibliografía

- Andrade, Gerardo (1998). “Niveles de conceptualización en los procesos evaluativos”, en: Revista *EDU.co*, No. 1, págs. 24-32, Bogotá, MEN.
- Altarejos, Francisco (1983). *Educación y felicidad*, Pamplona, Universidad de Navarra.
- Barrio, José María (2000). *Elementos de antropología pedagógica*, Madrid, Rialp.
- Cortina, Adela (1997). *El mundo de los valores, ética y educación*, Bogotá, Búho.
- De Zubiría Samper, Julián (1995). *Tratado de pedagogía conceptual*, tomo 5, Bogotá, Famdi.
- García Hoz, Víctor (1986). *Educación personalizada*, Madrid, Rialp.
- _____ (1987). *Organización y gobierno de centros educativos*, Madrid, Rialp.
- Mounier, Emmanuel (1993). *El personalismo*, Bogotá, Búho.
- MEN (1996). *Plan decenal de educación 1996-2005*, Bogotá.
- _____ (1997a). *Un contexto nuevo para escuela nueva*, Bogotá.
- _____ (1997b). *La evaluación en el aula y más allá de ella*, Bogotá.
- _____ (1997c). *Autoevaluación y mejoramiento institucional*, Bogotá.
- _____ (1998a). *Lineamientos curriculares; Indicadores de logros curriculares*, Bogotá.
- _____ (1998b). *Lineamientos generales de procesos curriculares*, Bogotá.
- _____ (1998c). *Reforma educativa y proyecto educativo nacional*, Bogotá.
- _____ (2001). “Informe central”, en: *Magazín Al Tablero*, págs. 8-11, Bogotá.
- Pérez Juste, Ramón (1989). “Fundamentos”, en: *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*, Madrid, Rialp.
- Restrepo, Gabriel (1998). *El sistema de evaluación de la calidad de la educación en Colombia*, Bogotá, Icfes.
- Vélez Escobar, Álvaro (1984). *Práctica de la educación personalizada*, Bogotá, Indo-American Press Service.

Lo jurídico

- Constitución Nacional de Colombia (1991).
- Ley General de Educación (1994).
- Ley 715 (2001).
- Decreto 1860 (1994).
- Decreto 230 (2002).
- Decreto 1278 (2002).
- Resolución 2343 (1996).