

Trasvase

de lo publicado

¿CÓMO QUEDA LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL EN EL NUEVO REGLAMENTO GENERAL DE LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN?

MARÍA DE LA PAZ SILVA B.

CENTRO DE INVST. EDUCATIVAS TEBAS - UCV



Foro

Cuando uno analiza la propuesta de evaluación, presente en las modificaciones realizadas al Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, se consigue con que los nuevos artículos reformados resultan contradictorios con los nuevos enfoques y tendencias de la evaluación vigentes actualmente, descartando de este escrito otros elementos presentes en los que se reiteran los mismos errores conceptuales anteriores.

Si se revisan con detenimiento las consideraciones que llevaron a transformar el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, nos encontraremos con que se dejan de lado las implicaciones políticas, sociales, axiológicas, técnicas, culturales y sociales, además del problema de desarticulación entre los elementos orientadores que constituyen el Currículo Básico Nacional, aún vigente, con el basamento a tener presente a la hora de evaluar. Un hecho significativo es la desaparición de los ejes transversales y dentro de las consideraciones, de los contenidos procedimentales y actitudinales (tercer considerando del Decreto 313, 15 de septiembre de 1999).

La forma de entender la evaluación está condicionada a la utopía ejecutoria que se tenga del proceso de enseñanza. Sin embargo, la concepción de evaluación no aparece expresada en el nuevo Reglamento, error que se repite del anterior, con la de proseguir la supeditándola a la noción del “rendimiento estudiantil”, visión que lo vincula al producto final de las cosas, marginando el significado verdadero del proceso formativo o de reorientación de lo que se realiza (artículo 106 del RGLOE, 1999). Es decir, se ubica a la evaluación con la primera y segunda generación de la evaluación, lo que representa un atraso conceptual de más de cuarenta años.

Igualmente, resulta desacertado simplificar un proceso tan enriquecedor en el crecimiento y reivindicación de la dignidad de la persona, en el ejercicio de su cuerpo y en la disposición de crecer, motivado por sus aciertos y por la superación de sus errores, como lo representa el verdadero ejercicio de la evaluación, sustituido por esquemas simplistas de categorización a través de letras, acompañadas, para una supuesta aclaración, de breves descriptores de cada una de éstas (artículo 108 del RGLOE, 1999). En el fondo es lo mismo el número que la letra o que las nominaciones que estigmatizan los ideales y construcciones del estudiante.

La nota, bien sea letra o número, enajena al sujeto, además no permite profundizar en el proceso evaluativo, por ser el indicador que sustituye a la explicación real y fenomenológica de las cosas. Esto enfatiza, una vez más, centrarse en la noción utilitaria de la evaluación, representada en una medición cuyo indicador simboliza el éxito y el fracaso. Sencillamente, se vuelven a reproducir los viejos esquemas que se creían superados, tal como lo representa el perpetuar y acrecentar las diferencias entre “los mejores y los peores de la clase”, atendiendo a la calificación final acordada (letra A “alcanzó y superó todas las competencias”), los regulares (letra C “alcanzó algunas competencias”) o los deficientes (letra D y E “no logró las competencias”). Es decir, se vuelve a concentrar el esfuerzo evaluativo en un acto meramente técnico y medicionista que sólo contribuye a encasillar el informe y poco dice de los alcances y superaciones del estudiante.

Si el espíritu era trascender las actividades del aula, al vincular las manifestaciones de la democracia como acto real de participación, de respeto al acervo cultural y a la diversidad, aspectos planteados incluso en la nueva constituyente, resulta inexplicable dejar de lado la participación real de la comunidad y la organización de la escuela a través de un elemento cohesionante como es el proyecto de escuela, el cual queda bajo la única responsabilidad del director, quien luego lo lleva a la sociedad de padres y representantes para validarlo y enviarlo a las dependencias oficiales, a fin de cumplir con el acto administrativo (art. 67 del RGLOE, 1999).

Las explicaciones causales y la incorporación de formas de participación novedosas que involucraban a los padres y representantes o el acercamiento de algunas gentes del barrio (heteroevaluación), no se perciben a la hora de definir el acto cooperativo. Por el contrario, se siguen decisiones unilaterales y de poder, ejercido a través del profesor y de la propia institución, a la hora de activar y planificar la evaluación (artículo 97 de RGLOE, 1999).

Nuevos conceptos, como el de “el ambiente de aprendizaje” “la negociación”, “la construcción del conocimiento”, “la flexibilidad al planificar”, “la hermenéutica” entre otros, no se le vinculan a la evaluación de la acción pedagógica. Apenas se hace mención a la evaluación cualitativa, sujeta a las formas de evaluación (art. 93 numeral 1 del RGLOE, 1999) y aislada de lo que debería ser la fundamentación gnosológica de la evaluación, que por cierto no aparece reflejada en ningún artículo de la reforma del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.

Lo importante, según lo previsto en esta reforma al RGLOE, serán los “logros alcanzados en el dominio de

las competencias, bloques de contenidos y objetivos programáticos” (artículo 107 del RGLOE, 1999), esos últimos surtirán efectos para la orientación y promoción del estudiante (numeral 2 del artículo 88), supeditando de esta manera al docente en el seguimiento del programa. El clima favorable y los elementos que enriquecerán el aprendizaje en medio de una evaluación continua no se perciben en esta reforma del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación.

La evaluación prosigue como un acto desvinculado de la práctica pedagógica, sujeta a un acto de medición que deja para el final la decisión. Como caso paradójico, el director de programas educativos del ME le hace una crítica a las pruebas escritas, pero curiosamente el Reglamento reformado enfatiza mucho su uso, además que pareciera ser el único recurso válido para realizar la ubicación, el proceso extraordinario y de revisión en el alumno (artículo 93, numeral 2,3,6 del RGLOE, 1999).

El criterio “eficientista” de la evaluación es invocado ahora con mayor ahínco. Un ejemplo de ello consiste en repetir la actividad cuando el 30% de los estudiantes resulten aplazados, sin ubicar la búsqueda de las causas del por qué de estos resultados (art. 112 del RGLOE, 1999). Si se respetan realmente los principios de la evaluación (continua, integral y cooperativa) las oportunidades de superación serían a lo largo del año, fuese uno, quince o veinte estudiantes, dado que la participación reflexiva y motivante del grupo influiría (co-evaluación), como también contaría la del propio sujeto (autoevaluación).

El error de concepción de lo que es “evaluación formativa”, vuelve a repetirse, con el de vincularla al acto de comprobación, control y constatación de la medida en que se están logrando las competencias requeridas en los bloques de contenidos y en los objetivos programáticos (art. 92 numeral 2 del RGLOE, 1999). La verdadera riqueza de la evaluación Normativa reside en el acto de reflexión, de crecimiento y de intervención pedagógica, vista esta última como preocupación y no como instigación.

Situarse en que las cosas cambien, exige no sólo ubicar la mirada en el aula, en la evaluación de los estudiantes y en la asignación de nuevas responsabilidades al docente. Recordemos que el problema no es de decreto ni cambio de letras por números, esto es una situación que toca y afecta a todo el sistema educativo. Por ello, significa extender los hilos más arriba, como lo representa una política coherente a través de un proyecto educativo, que no tiene el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes; pero que es importante comenzar a construirlo, no con visión exclusivista de gobierno o de un sector

partidista, sino con noción política de Estado. Caso contrario se proseguirá, como hasta ahora, en anuncios de acciones, de alguna más que otra manifestación de voluntad por hacer algo, pero sin coherencia ni armazón amalgamante del sistema educativo.

La concreción de los cambios profundos que conduzcan a una mejor y real evaluación democrática estará sujeta a la reivindicación ética de los actores involucrados en la construcción y compromiso de los proyectos de la escuela, de los referentes en la función

educativa y de las transformaciones que se gesten en la práctica pedagógica. Para ello es de vital importancia la constitución del equipo transdisciplinario, con gente desde y fuera del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes; los proyectos, la red y la supervisión pedagógica para comenzar a formar y armar desde la escuela la conceptualización y operacionalización de la evaluación educativa.

*Tomado de Revista Cándidos
Año 1, #7, 2000*

