

LA ACTIVIDAD DEL PAR ACADEMICO EN LAS VISITAS DE VERIFICACIÓN A LAS ESCUELAS NORMALES SUPERIORES EN EL AÑO 2010

RESUMEN

El artículo analiza la experiencia del autor como par evaluador de las Escuelas Normales Superiores (ENS), Colombia, para su acreditación; plantea la necesidad de revisar el modelo de evaluación externa que exige al par describir el objeto evaluado sin emitir juicios; contrario a esto, durante la visita, el evaluador comparte experiencias con la institución como comunidad académica, amplía la información recibida y valora la realidad; así, el evaluador asume su tarea desde la construcción de intersubjetividad.

La percepción de intersubjetividad admite cuestionar positivamente el modelo de acreditación porque así, permitiría asegurar la mejora de cada ENS en su contexto al facilitar el diálogo con la comunidad. En cambio, pretender objetividad y unidad de referentes sobre lo verificado es altamente limitante en aspectos esenciales de las instituciones dedicadas a la formación docente.

El ensayo cuestiona el modelo en el que el par no emite juicios ni dialoga con los otros pares para no perder objetividad y se refiere al modelo desde los conceptos de referente-referido: el evaluador como referente representa unos criterios previamente establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) pero que los recrea en el contexto; y también, como referido al interpretar la realidad evaluada y darle forma para presentarla a la Sala Anexa de las Escuelas Normales (SACEN) para que, describiéndola, este grupo pueda reconocerla en su complejidad y valorarla para emitir un juicio de acreditación justo. La propuesta de este ensayo está construida como observador participante en cuatro experiencias en las que el autor participó en el año 2010.

PALABRAS CLAVES

Evaluación de la calidad, objetividad, intersubjetividad, evaluador par, evaluación externa.

THE ACTIVITY OF THE ACADEMIC PEER IN THE VERIFICATION VISITS TO THE "ESCUELAS NORMALES SUPERIORES" IN 2010

ABSTRACT

The article analyzes the experience of the author as an evaluating pair of the "Escuelas Normales Superiores" (ENS), Colombia, for its accreditation; it raises the necessity to review the model of external evaluation that demands the pair to describe the object evaluated without emitting judgments. In opposition to this, during the visit, the evaluator shares experiences with the institution and academic community, expands on the information received and assesses the reality. Thus the evaluator assumes the task as an intersubjectivity construction.

The question poses a positive inter-subjectivity perception of the accreditation model because it would allow ensuring that each ENS improves its project in context to facilitate dialogue with the community. Instead, intending objectivity and unity of references on the verified information is highly limiting about essential topics of institutions devoted to teacher training.

The essay questions the accreditation model in which the peer does not make judgments nor dialogues with the other pairs to remain objective. This refers to the model arising from the concepts of reference-referral: the evaluator as a referent presents previously established criteria for the Ministry of National Education (MEN), but he recreates them in the context; and also, as a referred one, he interprets the evaluated reality, gives form to present it to the "Sala Anexa" (SACEN) for describing it. This group can recognize it in all its complexity and values it to give an accreditation judgment. The proposal of this essay is constructed as a participant observer in four experiments in which the author participated in 2010.

KEY WORDS

Quality of the evaluation process, objectivity, inter-subjectivity, evaluation by pairs, external evaluation.

Mg. Pedro Alejandro Suárez Ruiz.
Asesor de Escuelas Normales Superiores en Proceso de Acreditación.
Evaluador par del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para Escuelas Normales Superiores.
Bogotá, Colombia.
pedroasuares@tutopia.com.

Presentación

El propósito de este ensayo es promover la reflexión sobre el modelo evaluativo del proceso de acreditación del programa de formación complementaria de las 137 Escuelas Normales Superiores en Colombia (ENS) realizado durante el año 2010, con referencia al Decreto 4790 de 2008, del Ministerio de Educación Nacional (MEN); el planteamiento se presenta desde el rol de evaluador externo del autor, caracterizado de manera particular porque no estaba habilitado para emitir juicios ni dialogar con la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores (SACEN), según disposiciones de la Resolución Número 505, del 1 febrero de 2010; esta inhabilidad correspondió a que, como par evaluador, debía garantizar la objetividad exigida por el modelo propuesto de evaluación externa. En aras de enfocar la lectura del ensayo desde ahora, me refiero al par como referente en tanto debió regirse por unos criterios establecidos por el MEN para la verificación de las condiciones de calidad de cada ENS evaluada; y me refiero al par evaluador como referido en tanto, en forma simultánea, tenía el encargo de presentar un informe ante la Sala Anexa que reflejara lo más fielmente la realidad de la ENS en sus condiciones de calidad. Así las cosas, ante la ENS debió ser el referente y ante la Sala Anexa, el referido.

La elaboración de artículo resulta de la reflexión sistemática como par evaluador en cuatro visitas externas a las ENS, durante el año 2010; en ellas, observé el proceso de verificación de condiciones básicas y registré la información sobre una guía para su descripción y posterior análisis. Con esta información, por una parte, presenté un informe descriptivo a la Sala Anexa SACEN sobre cada visita (como se explica más adelante), y por otra, en forma paralela, hice este análisis orientado a la elaboración de este artículo para la comprensión en profundidad de la acreditación de las ENS. En este análisis, tuve en cuenta las personas responsables del proceso de acreditación con quienes interactué para evaluar, explorar, interpretar y describir lo que sucede en cada ENS. Para el análisis, tuve en cuenta los documentos de las ENS, los registros escritos y algunos fotográficos con los que procuro, en este ensayo, por una parte, reconstruir la realidad educativa de la ENS; y por otra, con el referente de la cultura del contexto y de sus miembros, intento describir y detallar los comportamientos de la comunidad educativa en sus contextos naturales para evidenciar su concepción de ENS y sus experiencias personales en contraposición con la objetividad en la cual, las explicaciones e interpretaciones provienen de explicaciones externas, ajenas a los participantes en estudio. Así mismo, trato de hacer una reflexión detallada sobre la inmersión en el contexto natural de las ENS para descubrir las relaciones y los significados, implícitos y explícitos, de las comunidades formadoras de docentes. Desde esta perspectiva, con el artículo, propongo modificar algunos aspectos de la práctica evaluativa que prevalece en el proceso de acreditación para que sea estudiada, verificada y comprendida conjuntamente con la comunidad en cuestión.

Opté por la metodología de observación participante de S. J. Taylor y R. Bogdan (2000) como técnica etnográfica, según las orientaciones de Goetz y LeCompte (1988:32). Este enfoque me permitió apreciar algunas concepciones culturales de

los integrantes de las cuatro instituciones educativas y reelaborar algunos significados según el contexto físico, social y cultural; y por lo tanto, confrontar el modelo de visitas externas planteado por el CNA, en tanto no permite hacer valoraciones de lo acontecido.

El modelo de acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)

Generalmente la evaluación educativa, mediante la certificación o la acreditación de los establecimientos educativos, tiene como fin valorar las acciones ejecutadas para establecer comparaciones entre los logros y las metas y así, tomar decisiones informadas respecto de las políticas educativas y la gestión de las mismas; es entonces evidente que la evaluación educativa está vinculada intrínsecamente con la mejora de los procesos de gestión y casi que se diría, es de su esencia. Dicha mejora se orienta, en los diferentes niveles de la evaluación, a la implementación de una política de la calidad en la educación y sirve de apoyo para la toma de decisiones de mejora en los diferentes niveles micro y macro del sistema.

En particular, así lo previó para Colombia, la Constitución Política de 1991, en el artículo 67 y en concordancia con la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en el artículo 80 y específicamente para los programas de formación de educadores, en el artículo 113. El proceso de acreditación que se legisló en estos documentos se llevó a cabo para las 137 ENS del país según los referentes establecidos en el Decreto 4790 de 2008. La finalidad primera de la acreditación en todos los niveles de la educación es la mejora continua, entendida como la capacidad de los establecimientos educativos para formular, ejecutar y hacer seguimiento a sus planes, de acuerdo con las metas y proyectos propuestos con el fin de alcanzar progresivamente mayores niveles de calidad.

La estrategia para la evaluación de las ENS busca que se consoliden los procesos de autoevaluación institucional como práctica continua, en interrelación con la formulación y desarrollo de los planes de mejoramiento institucional; además, como estrategia para hacer posible y consolidar la reflexión sobre las acciones y la búsqueda de alternativas de cambio educativo. Según el Decreto 4790 del 2008, el MEN estableció las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria que puede ofrecer una ENS; adicionalmente, mediante la Resolución 505 del 2010, el MEN adoptó el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y creó y organizó la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores.

Las Escuelas Normales Superiores, en virtud de tal normativa, debían someterse al proceso de verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria a través de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del MEN, (CONACES), y la Sala Anexa para

las ENS (SACEN). Dicha verificación tuvo como propósito comprobar las condiciones básicas de calidad, con el fin de otorgar la autorización legal para el funcionamiento del programa de formación complementaria que ofrece cada una de las ENS de Colombia.

Mediante esta normativa, el MEN utilizó el registro calificado para certificar el cumplimiento de las condiciones básicas de las ENS, según el modelo de acreditación del CNA. Este modelo se basa en la política calidad educativa establecida por el MEN para la educación superior; sin embargo, se aplicó de la misma forma al Programa de Formación Complementaria de dos años al final del ciclo de Educación Media para la formación de maestros, ofrecido por las Escuelas Normales Superiores.

El modelo de acreditación del CNA incorpora los elementos sustantivos que dan cuenta de la calidad al momento de evaluar las instituciones de educación superior (IES) (misión y proyecto institucional, estudiantes, profesores, sistemas de gestión, recursos de aprendizaje, entre otros) y las categorías que usa son similares a las utilizadas en otros modelos de acreditación. El modelo prevé revisar la estructura y funcionamiento de las IES organizado por factores, características, aspectos, indicadores y además criterios de calidad definidos de manera muy amplia¹. Además, presenta la ponderación, gradación y emisión de juicios sobre los factores y sus características; además, reglamenta las visitas externas y la función de los pares académicos. La decisión sobre los resultados de la acreditación es tomada por los miembros del CNA con base en la descripción de la visita a la institución educativa emitida por los evaluadores externos. De ser acreditado, el programa académico recibe un reconocimiento público, realizado por el MEN. Este último momento corresponde con el acto de acreditación. Si un programa académico no resulta acreditado, el CNA le hace sugerencias y comentarios para un futuro sometimiento al proceso.

El concepto de evaluación que asumió este proceso fue el de verificar y describir, como se desprende de la lectura del Decreto 4790 de 2008 y de la capacitación que impartió CONACES para este ejercicio. El par evaluador cumplió la función de verificador de condiciones básicas de calidad por medio de tres actividades:

1º Leer y analizar los documentos que las ENS presentaron, según los requisitos que para el efecto dispuso el (MEN) y que orientó mediante la Guía 34 del 2008.

2º Visitar la Institución. Las visitas de acreditación se orientaron con base en el modelo propuesto por el CNA, y particularmente, por el Decreto 4790 de 2008 y la Resolución 505 de 2010 para las ENS. El objetivo de las visitas era verificar la objetividad y veracidad de la autoevaluación; completar la autoevaluación teniendo en cuenta aspectos que no hubieran sido contemplados por la institución y que fueran importantes, y examinar con especial detalle, los aspectos críticos puestos en evidencia por el estudio previo de la documentación. Los principios que guiaban la visita externa correspondían al objetivo de las ENS como una institución de formación de docentes para la educación preescolar y básica primaria, y según los 13 referentes básicos de calidad, tales como la pertinencia

del programa, la propuesta curricular, los planes de estudio, los recursos académicos y administrativos y la ponderación del impacto en los egresados en el contexto, con el claro propósito de comprender la dinámica subyacente a dichos planes y consecuentemente, tomar decisiones en el marco de la renovación de la licencia. Esta evaluación otorgaba una certificación para el funcionamiento de los próximos cinco años de implementación del Programa.

La visita externa se llevó a cabo por parte de los pares académicos. Los criterios que orientaron su función evaluadora están estipulados por parte del CNA y corresponden a la integridad, la discreción, la equidad, la responsabilidad, la coherencia y la transparencia. El par evaluador, en compañía de otro par evaluador, acudió al sitio durante dos días y medio para reconocer la institución y realizar las entrevistas requeridas según la Agenda y la Guía de Control dada el 2008 según la Resolución 505 de 2010. La función del evaluador se caracterizó por la falta de diálogo con la comunidad evaluada, con el otro par² y porque él no podía manifestar sus apreciaciones sobre a la ENS ni emitir juicio alguno sobre sus hallazgos en el informe a la Sala Anexa.

3º Informar. Cada par evaluador, por aparte, elaboró el informe de la visita. Dicho informe de verificación tenía como destino la Sala Anexa (SACEN) de CONACES, compuesta por cuatro personas; tres de ellas debían leer el informe y emitir un concepto de aprobación por cinco años o en caso contrario, una aprobación condicionada a un año.

El procedimiento hizo énfasis en que el evaluador par, durante la visita, verificara integralmente los trece aspectos requeridos; con ellos se debía observar si la ENS cumplía con las condiciones básicas que inciden en el proceso de educación, tales como el proyecto institucional y el programa de formación, la organización de estudiantes y profesores, la gestión de procesos académicos y administrativos según recursos físicos y financieros, el seguimiento a egresados y el impacto en el medio. En este sentido, se aplicó una evaluación externa referida a la evaluación de la existencia formal de condiciones básicas y de las políticas y los mecanismos que apuntaron al cumplimiento de criterios generales de calidad reconocidos nacionalmente como propios de todas las escuelas normales superiores; y precisamente en este sentido, el evaluador es el referente.

Tanto el evaluador par, en su papel de observador e informante, como el evaluador de la Sala Anexa (SACEN) llevaron a cabo la evaluación de la calidad de cada ENS que se expresó en el concepto del cumplimiento de las condiciones básicas establecidas como criterios de referencia. En ambos casos, actuaron como evaluadores externos: el primero, como lector de los documentos del estado actual de la ENS y como observador directo apoyado en el diálogo con la comunidad y la revisión de documentos; y el segundo, como lector del informe del par, en tanto miembro de SACEN, y como emisor del juicio o concepto sobre el objeto evaluado. Posiblemente, establecer que existiera esa doble mirada pretendía cumplir con la finalidad de aumentar la objetividad en el ejercicio de verificación. Sin embargo, y recordando siempre que estos propósitos y definiciones son los que establecen el marco para la evaluación, ésta debió tomar

en consideración el ajuste de la institución a ciertos criterios generales de calidad como propios de una institución de educación básica y media. Así, el par evaluador puso en práctica procedimientos de la evaluación externa en forma simultánea con los de evaluación interna dándose una connotación de intersubjetiva. Esto sucedió porque accedió a información de distintos géneros que era necesaria para hacer una correcta recolección e interpretación de estos materiales, así como para adelantar una consulta a los informantes claves sobre la existencia y efectividad de los mecanismos tendientes a asegurar el logro de los propósitos definidos de la verificación de condiciones básicas.

La pregunta por el sentido de la función del evaluador como objetividad o intersubjetividad

Las características del modelo planteado por el CNA en relación con la objetividad del par evaluador derivan en el hecho de que el evaluador acuda a instancias de los aspectos subjetivos e intersubjetivos que operan en el interior del programa evaluado; esto sucede, como ya se ha analizado, porque el par evaluador debe verificar, confrontar y profundizar en las evidencias. Este hecho ha sido recientemente resaltado y lejos de constituir un cuestionamiento a la objetividad de los procesos evaluativos, manifiesta que los mismos se orientan a manejar formas más amplias de objetividad psicosocial. La subjetividad e intersubjetividad de los distintos agentes participantes en los programas educativos constituyen aspectos objetivos insoslayables de los procesos de toma de decisiones que el evaluador debe considerar sistemáticamente al proponer y aplicar procesos de valoración para que su informe sea justo y útil en tanto revela la realidad de la forma más completa posible.

Se trata de proponer la evaluación educativa como una acción intersubjetiva, teniendo como referente la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1999) cuando, con la evaluación, involucra al que evalúa y representa una relación comunicativa entre el evaluador y lo evaluado, según la idea de que los sujetos están "ab initio", unidos entre sí por medio del entendimiento lingüístico (Wittgenstein, 1921); además, se trata de asumir una evaluación que involucra el papel fundamental del evaluador quien, al elaborar sus juicios sobre el objeto evaluado, hace una representación responsable de dicha realidad y plantea la evaluación como interpersonal y comprometida (Levinas, 1987).

El modelo de acreditación del CNA no da la posibilidad de la subjetividad en la evaluación cuando adopta la forma de reglas y regulaciones, o de expectativas sociales y sistemas de valor en la objetividad. Esta perspectiva proporciona un fuerte argumento contra la noción de sentido común de que ciertos enunciados son neutrales desde el punto de vista interpersonal y por lo tanto, son objetivos, en tanto que otros están cargados de sentido interpersonal y por lo tanto, son opiniones. En este marco, los juicios formulados por el evaluador se asumirían ambos como interpersonales.

La acción evaluativa entendida como acción intersubjetiva es fundamental para comprender la evaluación educativa como una construcción comunitaria de los participantes. Aplicando la idea "herderiana" del lenguaje a la evaluación educativa, "todo confirma que cada lengua expresa el carácter del pueblo que la utiliza" (Ensayo, 1760), que la realidad es construcción de todos, como años más tarde señalara Berger y Luckman (1984): "lo que es real es aquello creado por un proceso de negociación entre los miembros de una realidad, ésta se rediseña y se renegocia en forma perpetua, y no es inherente a la estructura misma del conocimiento".

En consecuencia, si la evaluación es una acción intersubjetiva que deriva en una acción comunitaria, la información más relevante en una acreditación de una institución como las ENS es originada y reside en los propios actores y los beneficiarios de los proyectos: los alumnos, los exalumnos, los docentes, los campos de práctica de los futuros maestros. Son ellos quienes poseen más información, en términos cuantitativos y cualitativos, acerca de los programas. Son ellos los "expertos", en el sentido más directo de la palabra. Y ahí es donde radica el problema de la acreditación: ¿Es un modelo cuya finalidad primera es clasificar y calificar las ENS para permitir su funcionamiento? ¿O es un proceso que, no sólo en la legislación sino en su esencia y en su aplicación, pretende la mejora de cada ENS y con ello, de la calidad de la educación del país? Si es lo primero, debo decir que el modelo debería limitarse a una lista de verificación y no abrir expectativas más allá de ello, como sucede con la posibilidad de que la ENS sea quien haga un informe y muestre todo aquello que quiere poner en evidencia en el informe y la visita. Si la pretensión es la segunda, también debo decir que el modelo no corresponde por cuanto no son agentes externos los llamados a la construcción de un "juicio experto" sino la comunidad con la mediación de un par que efectivamente funcione como par, con la experiencia necesaria para ayudar a comprender en profundidad su realidad y encontrar cómo mejorarla, cómo cualificarla.

En este sentido, no se trata de que el par tenga o no la condición de experto para emitir un juicio sino de que tenga la condición de tal para mediar y la capacidad de implicarse en la comunidad desde su comprensión de la naturaleza de la ENS. Así, el par podría aprovechar la relación directa con la comunidad para que, con ellos, pueda emitir juicios útiles sobre las acciones realizadas por la ENS, pero en especial para su mejora.

No obstante, en contraposición con estos planteamientos, el modelo del CNA aplicado a las ENS, en la teoría, pretendió bloquear la generación de esta clase de juicios al exigir que no dialogaran entre los pares evaluadores, que no se comunicaran ni entraran en interacción con los miembros de la sala y demandado objetividad en el informe mediante la eliminación de valoraciones sobre la realidad conocida y confrontada.

De este análisis sobre la aplicación del modelo de acreditación, surge una primera pregunta que pretende indagar dos perspectivas: Una primera, si el modelo de acreditación con el que se realizó este ejercicio, que establece la función del par

evaluador sólo como descriptor, estaba referido a la idea de objetividad (o mejor, de 'cosificar' el objeto de la evaluación como 'objetual'); y es evidente que la única posibilidad de objetividad era la de un observador pasivo con unos instrumentos de registro en los que el diálogo, la interpretación y la significación no tuvieran espacio; bajo esta perspectiva, la visita de un evaluador no debería haber hecho ningún aporte diferente a lo escrito en los informes que la ENS había enviado al MEN; cualquier adición implicaba ya una perspectiva desde la intersubjetividad y estaba de más.

Y, desde una segunda perspectiva, preguntaría si el modelo de evaluación estaba diseñado (o debería haber sido planteado) bajo un concepto de intersubjetividad entre lo evaluado y el evaluador-observador, con el fin de reconstruir el objeto evaluado y por ende, el referente de esta verificación; esta segunda posibilidad estaría dando al observador en sitio el estatus de interlocutor con la comunidad educativa, con el contexto y con el proyecto que valoraba. Bajo esta segunda concepción, el evaluador par no podía ser simple observador y necesariamente, tendría que implicarse en la realidad observada, conversada, dialogada y reconstruida desde las categorías de observación previstas por el MEN; pero indiscutiblemente, también se implicaría necesariamente desde sus propias categorías como educador y académico y entraría en forma continuada, a ser parte de la mejora de la ENS. Esta perspectiva cobra especial relevancia si se tiene en cuenta una comprensión dinámica de la evaluación como mejora en sí misma, como actividad no neutra que desencadena actuaciones en el objeto evaluado en tanto es una construcción humana inteligente y actuante.

En consecuencia, la segunda pregunta que aparece es por el sentido de objetividad o de intersubjetividad del evaluador par en relación con el contexto; en la visita de verificación de dos días y medio, el evaluador resulta, en un principio, ser un foráneo y un extraño a la realidad evaluada en cada ENS; ésta, a su vez, trata de ser una institución empeñada en hacer su mejor esfuerzo en las circunstancias que le brinda el evaluador y en otras que la limitan y la constriñen en su empeño. Y en aras de una objetividad deseable, el evaluador aspira a entender esa realidad en la que va descubriendo fortalezas que no están referidas en los documentos de la ENS, así como dificultades que tampoco se revelan en su totalidad en los informes pero que muchas de ellas obedecen a la realidad nacional de contextos complejos con factores disímiles, con características demográficas y socioeconómicas particulares; por ejemplo, unos, de extrema violencia; otros, de total marginalidad étnica y rural; y cuando menos, de intereses políticos menores y locales; algunas, limitadas internamente por la baja o tradicional gestión académica y administrativa, el mal estado de la planta física, la escasa dotación y el tamaño de las escuelas; éstas y muchas otras condiciones no son susceptibles de cambio, por lo menos a corto y mediano plazo y no están en manos de la comunidad educativa ni de la comunidad local.

Según el modelo de acreditación por el que optó el MEN para este proceso de verificación, el par evaluador tenía que elaborar un informe suficientemente claro y comprensivo que permitiera, a un lector ajeno a la realidad observada, entender

cada aspecto descrito en su totalidad; así las cosas, es evidente que entre más estrecha fuera la relación del objeto evaluado con el evaluador, con mayor seguridad se garantizaría propiamente el objetivo de la visita. Y esta necesidad implicaba que el evaluador par, consciente de su responsabilidad social con la política de calidad de la formación de maestros (Art. 113, Ley 115 de 1994), pero también con la ENS que debía explorar, conocer, verificar, se relacionara íntimamente con la comunidad para entenderla y poder plasmarla en su informe. De este modo, la objetividad del informe sobre la realidad verificada estaba condicionada, no sólo a la capacidad de observación y descripción del evaluador sino también, a la capacidad de la ENS de dejar ver o poner en evidencia lo más valioso y valorado por ellos, así como para ocultar o reducir el impacto de los aspectos más débiles.

De acuerdo con el modelo de acreditación, y dada la dinámica de la visita de verificación, la función del evaluador resultó ser algo distinta porque el evaluador y lo evaluado se constituyeron en uno solo para la Sala Anexa mediante el informe que éste le presentó y que ésta debió asumir como base única para su concepto. El evaluador par, como observador, necesariamente hizo un informe lo más cercano a la realidad que confrontó, de acuerdo con lo que evidenció la ENS; con dicho informe, el par construyó el significado más preciso de esa realidad observada, necesariamente desde la intersubjetividad, mediante la lectura, las evidencias materiales y los significados y descripciones identificadas en los diálogos.

A este respecto, Poggi (2008) plantea:

“Con respecto al producto de la evaluación, también concierne al evaluador construir los resultados de la evaluación, construir los datos, ‘lo referido’ (en relación con el referente). En otros términos, el referente puede definirse como el conjunto de normas o de criterios que sirven de grilla de lectura del objeto a evaluar. Constituye una especie de “ideal” o de “deber ser” y hace que la evaluación implique, siempre, una lectura orientada por el marco, por la óptica, por la perspectiva de análisis privilegiada por el evaluador (ya sea éste un sujeto o un equipo). Por el contrario, lo referido está constituido por el conjunto de observables que se recortan de un objeto de evaluación y que se consideran representativos de éste. Cabe aclarar también aquí que el evaluador, durante el proceso de evaluación, toma decisiones y construye tanto el referente como lo referido. Tomar decisiones significa, entre otras muchas cuestiones, recortar, seleccionar y plantearse desde qué marcos organizar la lectura de la realidad a evaluar. Este aspecto pone en cuestión tanto la existencia de referentes universales (el evaluador siempre opta por alguna perspectiva, alguna toma de posición o algún recorte teórico en particular) como el hecho de que un programa o proyecto pueda ser evaluado en toda su complejidad (en realidad evaluamos mucho

menos de lo que pretendemos, y operamos como si hubiéramos atrapado casi todo del objeto de la evaluación)".

Este planteamiento de Poggi sintetiza con gran claridad el rol que asumí como par evaluador en los cuatro ejercicios mencionados. Si bien el MEN establece unos criterios que configuran el referente para la acreditación, estos criterios en manos del par, y de frente a una comunidad empeñada en lograr lo superior con la escasez que tiene, necesariamente adquieren progresivamente un significado singular y contextualizado que le permiten elaborar un informe en el que reconoce y devela la realidad encontrada, indagada, interactuada y comprendida en su esencia. El informe así elaborado, responde a unos referentes pero recrea lo referido de cada ENS en su singularidad, destaca cuanto el par desea que sea visible a los miembros de la Sala Anexa y que en últimas, presenta todo aquello que resulta valioso para la comunidad verificada.

En consecuencia, surge una tercera pregunta sobre la posibilidad real de que el par verificador tuviera un rol limitado a ser observador y verificador de evidencias: si la observación podría ser neutra en relación con unos criterios y parámetros; si el informe que envió a la Sala Anexa podría ser realmente comprensivo de dicha realidad y valorado en toda su complejidad como acto humano que es, por un equipo que no tuvo ni siquiera un diálogo con el observador; o si este equipo se tuvo que plegar a lo que el par verificador había planteado como descripción de las condiciones de calidad. También, cabe preguntarse si, en aras de aumentar la comprensión de cada ENS y de disminuir la subjetividad, es un equipo quien debe entrar en relación directa con cada ENS o si el par debería debatir el informe con el compañero par y con el equipo de la Sala Anexa (SACEN). En última instancia, la pregunta es por la posibilidad de hacer una valoración externa y si ésta podía ser hecha con apoyo de un observador y mediante un informe sólo descriptivo, sin emisión de un juicio de dicha observación. Adicionalmente, como educador y formador de formadores – que es mi condición profesional- considero que el ejercicio de evaluación y verificación de la calidad podría, o mejor aún, debería constituirse en un ejercicio pedagógico de crecimiento de la ENS en su gestión y no sólo un ejercicio de emisión de un juicio.

La pregunta quiere poner en evidencia una necesidad inherente a la evaluación de la calidad de una institución escolar; ésta debe ser valorada como una realidad compleja entre las realidades humanas, no sólo por las interacciones y dinámicas entre personas sino por la cambiante complejidad de sus objetos y de su abordaje, ya sea por la diversidad de objetivos y efectos que se pretende valorar, o por las múltiples dimensiones que siempre involucran el análisis de un sistema o proyecto educativo. En consecuencia, aproximarse al contexto de cada ENS y considerar la perspectiva histórica de cada una, haría posible comprender su gestión y su calidad en forma más integral y totalizante; y por lo tanto, ofrecer soporte y orientación más enfocados.

Por eso, en particular, y como un aspecto muy específico del modelo de evaluación de la calidad de las ENS, cabe preguntarse por qué se optó por este proceso de verificación que evalúa objetos y objetivos de condiciones básicas que

corresponden a la educación superior, como se puede confrontar con la lectura del Decreto 2566 de 2003; en cambio, por qué no se tuvieron en cuenta los referentes propios, coherentes y sincrónicos con la naturaleza, organización y el funcionamiento una institución de educación básica y media y consustancial a la naturaleza del programa de formación complementaria, como corresponde a un proyecto educativo institucional regido por la Ley 115 de 1994, la Ley 715 del 2001 y las normas reglamentarias.

Considero que, como objeto y objetivo de la verificación de condiciones básicas de las ENS, se debió asumir ante todo la formación normalista desde una perspectiva en la que el programa de formación de maestros responde a una necesidad educativa del país y a la región donde están insertas; además, esta verificación de condiciones básicas debió estar referida a un punto inicial de las ENS desde donde se midiera el valor agregado que aportó este proceso a los logros, debilidades o fortalezas conseguidos con la acreditación previa del año 1998 y la acreditación de calidad y desarrollo del año 2003. Además, se debió haber enfocado el ejercicio de verificación desde el contexto institucional de las actividades a través de los sujetos, las personas; así mismo, sin subvalorar el proyecto mismo de educación ni la infraestructura, que es lo que un educador observador en su función de evaluador par encuentra como los factores desencadenantes de unas condiciones de calidad y que considera necesario destacar a partir de su evaluación en sitio.

Por lo tanto, las disposiciones del Decreto 4790 del 2008 y la metodología de trabajo se debieron enfocar en evaluar cómo las personas piensan, cómo actúan, cómo aprenden, cómo mejoran su trabajo; es evidente que identificar cómo está el proceso de formación del normalista que se refleja en las prácticas educativas de la institución es de mayor interés en la evaluación de las ENS; además, desde esta comprensión de la singularidad de cada ENS, debieron definirse las intervenciones, los apoyos y las decisiones en los diferentes niveles de la política educativa y de la organización del MEN a través de las Secretarías de Educación.

Y el otro punto definitivo, que alcancé a mencionar antes pero que quiero retomar, es que el evaluador, en el ejercicio de reconocer la realidad de cada una de estas ENS visitadas, construye una idea que no es solamente una yuxtaposición de evidencias para plasmar en un informe para que la Sala Anexa juzgue. El evaluador par configura un juicio de valor, una idea que no es neutra y simple resultado de la observación, sino una síntesis que es diferente de la ENS misma, en la que integra los criterios de evaluación determinados por el MEN como referentes con la realidad encontrada como referida. Y esa síntesis no necesariamente se refleja en el informe como se ha establecido porque éste solamente debería aportar evidencias sobre los puntos fijados por el MEN para que otro emitiera un juicio. Esa síntesis, que se constituye nada menos que una reconstrucción cualitativa de la realidad reconocida, dialogada y escudriñada con relativa profundidad, probablemente no transitaría a la percepción que logren los evaluadores de la Sala Anexa porque las palabras escritas pueden tener lo evidenciado como relevante pero no la esencia de la comprensión construida por

el evaluador; es una idea un poco contradictoria lógicamente hablando, pero una es la esencia descrita y otra la esencia vivida, reflexionada, preguntada y confrontada por el evaluador.

Ante las razones expuestas, considero relevante poner en consideración la metodología que tuve que emplear para cumplir con el papel de evaluador para ser fiel, ante la Sala Anexa, a la realidad que había encontrado y que debían reconocer mediante mi informe en su mayor profundidad y extensión de modo que pudieran emitir un juicio justo; tal como concebí y realicé esta actividad, fue prácticamente perentorio articular una mirada fundamentalmente analítica, interpretativa y valorativa y no sólo descriptiva para elaborar el informe. En ese último caso, la evaluación debió evitar los efectos de otros actores no implicados, como la Sala Anexa (SACEN), sobre el objeto evaluado porque ésta no tenía un referente propio del objeto evaluado que le permitiera construir y fundamentar su juicio o su concepto sobre el objeto evaluado, más allá del referido por el evaluador par.

En consecuencia, en las circunstancias en que se verificaron las condiciones básicas de las ENS, queda comprometido el significado y el uso que se le podía dar a la información y a la función del par evaluador.

Conclusiones

El modelo de acreditación propuesto para la evaluación y verificación de la calidad de las ENS se diseñó y se planeó para que ésta fuera altamente objetiva. Y para mantener esta condición, se dispuso que uno era el evaluador encargado de verificar las condiciones de calidad de cada ENS en sitio y otro quien debería determinar la acreditación; esto con el fin de asegurar que quien definiera la acreditación no fuera quien entrara en contacto con la ENS para que no tuviera un sesgo respecto de los criterios objetivos previamente establecidos por el MEN.

El modelo, desde el papel del par evaluador, estuvo caracterizado como un proceso de observación externa e interna. Al terminar cada visita, el par evaluador describió lo encontrado sobre los aspectos planteados en el Decreto 4790 del 2008 y en la guía titulada Verificación de las Condiciones de Calidad del Programa de Formación Complementaria ofrecido por las Escuelas Normales Superiores 2009, con la pretensión intencionada de no emitir su criterio sobre la calidad general de la institución o programa visitado; por esta razón, el informe de evaluación se debía centrar en la descripción de lo encontrado y evidenciado.

De esta forma, el modelo pretendió reducir o eliminar al máximo la incidencia de la percepción del evaluador par con respecto a las características de la indagatoria de las condiciones básicas calidad, por lo menos en relación con el concepto, el objeto y el objetivo de la actividad. En ese sentido, la actividad de verificación no permitió ni tuvo la intención de sistematizar experiencias ni de conceptualizarlas; tampoco contribuyó a desarrollar instancias de reflexión sobre el conjunto de factores y dimensiones implicados en el programa de formación y sobre las responsabilidades compartidas por parte de los distintos actores. Y en estas

condiciones, el evaluador par no actuaría como profesional sino como un ejecutor automático de una tarea.

Esta situación tuvo tres consecuencias:

- La primera, como probablemente sucedió en algunos casos no objeto de este análisis, las ENS pusieron al descubierto su realidad para ser observada y no recibieron ganancia alguna del diálogo de saberes que podría haber sucedido entre la comunidad educativa y el par evaluador, profesional de la educación por su perfil.
- La segunda, como sucedió en los casos objeto en los que fui evaluador par y casi con certeza, en muchos otros, la pretensión de suspensión de juicios por parte del par evaluador en su informe presionó una descripción aparentemente neutra pero en la que el evaluador se empeñó en destacar lo más valioso y los aspectos en los que cada ENS logró correr los límites impuestos por el contexto y por su propia realidad; ello significaría sencillamente que el modelo mismo propició la intersubjetividad entre el objeto evaluado y el evaluador. Este sesgo condicionó, si no la validez, por lo menos sí la objetividad deseada de la actividad; además, obligó a cuestionar si el modelo propuesto desde un equipo evaluador condicionó la actividad del par evaluador al reunir información para considerar el mérito o la valía del objeto y al exponerlo dando mayor o menor relevancia a los aspectos que consideró deseable destacar con el fin de que el equipo de SACEN, encargado de dar el veredicto final, encontrara más puntos a favor que en contra.
- Y la tercera, probablemente la más importante, las ENS que tuvieron la posibilidad de enfrentar la segunda consecuencia descrita tuvieron un beneficio adicional dado que, gracias a la relación profesional que se estableció entre la comunidad educativa y el evaluador par, lograron avanzar hacia la construcción de estrategias de mejora y profundizaron en la comprensión de su propia realidad, lo cual necesariamente derivará en una mejora más enfocada al logro.

El análisis anterior permite ratificar la hipótesis planteada en tanto el modelo de par verificador externo generó una implicación de éste en la realidad de la ENS de tal modo que el informe generado perdió objetividad y fue necesario valorar la intersubjetividad como modelo. Ante esta situación, cabe preguntarse si lo deseable es un evaluador externo o si debe ser un evaluador que entra en diálogo de intersubjetividades donde lo que es esencial es la mejora de las ENS que de éste se derivaría; y en este mismo sentido, también preguntarse si la pretensión del MEN debe ser acreditar o desacreditar, dadas las condiciones de la realidad colombiana, en especial en contextos con situaciones altamente limitantes de diversa índole; o si, por el contrario, debe ser acreditar que la mejora de cada ENS sea segura y avanza.

Una vez establecido que existen diferentes perspectivas en los modelos de acreditación, entonces, ¿qué punto de vista debe ser el privilegiado? ¿El punto de vista del modelo o de las instituciones? ¿O el punto de vista de los participantes

en los programas y de las comunidades en las cuales son ejecutados? ¿El papel dominante del evaluador par es, o puede ser, solamente registrar y describir las evidencias confrontadas en la visita externa?

Finalmente, considero oportuno ratificar que el papel del par evaluador debe ser concebido desde el modelo de verificación o acreditación propio para estas prácticas evaluativas, coherente con el nivel de educación valorado, (educación básica, educación media, educación complementaria o educación superior) y según el objeto propio del programa que se evalúa; dicho modelo debería articular la noción de calidad con los objetivos, los factores que se acreditan y las fases del proceso, así como con la evaluación externa; además, debería facilitar la comunicación entre evaluadores y agentes implicados del programa evaluado, como mecanismo para reducir la subjetividad de los juicios y sustentar su legitimidad; o, en caso necesario, se debería replantear un modelo para que sea acorde con la importancia y la pertinencia de la evaluación en el ámbito educativo del país.

Referencias bibliográficas

- Consejo Nacional de Acreditación CNA. (2010). Acreditación de alta calidad y la autoevaluación como instrumentos de mejoramiento continuo. Bogotá: Estrategia ACIET – CNA.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2006). Lineamientos para la acreditación institucional. Serie Documento CNA No. 2, Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Consejo Nacional de Acreditación. (2003). Lineamientos para la acreditación de programas. Bogotá, CNA
- Consejo Nacional de Acreditación. (2003). Lineamientos para la acreditación de programas. Bogotá, CNA
- Consejo Nacional de Acreditación (2000). Acuerdo 01 de 2000. Bogotá:CESU.
- Consejo Nacional de Acreditación (1995). Acuerdo 06 de 1995. Bogotá:CESU.
- Escudero, E. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores? *Educación Abierta*, Vol. 10. España: Universidad de Zaragoza.
- Goetz, J. P. Lecompte, M. D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata
- Habermas, J. (1999). Teoría y Praxis. Madrid: Atalaya.
- Habermas, J. (1991). La distinción: economía de las prácticas. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1987). La Acción Comunicativa. Tomo 1. Madrid: Taurus.
- Lévinas, E. (1987). De otro modo que ser, o más allá de la esencia. Salamanca: Sígueme.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Ley 30 de 1992.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Decreto 2904 de 1994.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al plan de mejoramiento. Bogotá: Series Guías 34.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Guía de Verificación de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria ofrecido por las escuelas normales superiores. Bogotá: Dirección de Calidad de la Educación Preescolar Básica y Media Subdirección de Articulación Educativa e Intersectorial.
- Poggi, M. (2008). Evaluación Educativa: Sobre Sentidos y Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 1. [Revista en Línea], Disponible: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num1/art2.pdf>. [Consulta: 2011, Marzo, 15].
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatuslogico-philosophicus*. Londres: Routledge
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Paidós.

Notas

¹ Para el CNA, un programa académico es de calidad en la medida en que: i) las características que definen y constituyen su oferta educativa se aproximan al tipo ideal, al óptimo o a los referentes universales que corresponden a su naturaleza; y ii) hace efectiva la relación entre su misión, objetivos y propósitos); la información, la legitimidad, la calidad y la autoevaluación institucional. Para el CNA los factores que se acreditan corresponden a el proyecto institucional; estudiantes y profesores; procesos académicos; bienestar institucional; organización, administración y gestión; egresados e impacto en el medio; y recursos físicos y financieros. Para el CNA las fases corresponden a:

- 1.Registro Calificado: Aprobación de Estándares Básicos por parte de CONACES.
- 2.Expresión de interés de la IES y Visita de Condiciones Iniciales.
- 3.Informe de Autoevaluación del Programa o de la Institución por parte de la Institución Educativa.
- 4.Heteroevaluación por parte de los Pares Académicos, con base en Informe de Autoevaluación y visita de reconocimiento.
- 5.Comentarios del Rector al Informe de Pares.
- 6.Concepto del CNA con base en evaluación del Informe de Autoevaluación, del Informe de Pares Académicos y de los comentarios del Rector, con temporalidad a la acreditación.
- 7.Resolución de Acreditación del Programa o de la Institución por parte del Ministro de Educación, o recomendaciones al Rector.
8. Proceso de mejoramiento continuo.

En una primera fase, el CNA establece los estándares que definirán el referente a partir del cual se evaluará el programa académico. El segundo momento corresponde a la autoevaluación, que consiste en el autoexamen que realiza un programa académico de acuerdo con los criterios establecidos por el CNA. La tercera fase consiste en la evaluación externa o evaluación de pares. Esta evaluación se realiza una vez el programa académico haya finalizado la autoevaluación. El documento resultado de la autoevaluación es el objeto de análisis de los evaluadores externos, quienes se encargan de verificar sus resultados, identificar las condiciones internas de operación del programa y emitir un juicio sobre su calidad.

² N.B. Para el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la evaluación externa adquiere relevancia en la medida en que permite la participación de las comunidades académicas «como referente reconocido y legítimo para apreciar la calidad de instituciones y programas en un campo específico» (CNA, 1998: p. 21).