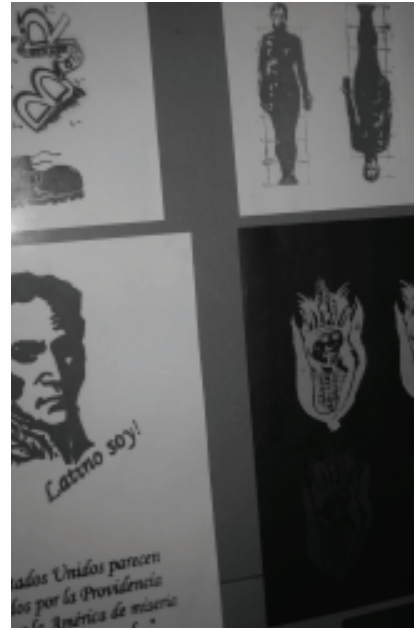


# Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes

Marta Lorena Salinas Salazar  
Luz Stella Isaza Mesa  
Carlos Andrés Parra Mosquera



---

## Resumen

### Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes

*La evaluación representa una arista fundamental en el entramado de relaciones que definen cualquier proceso formativo, en el que inciden diversos agentes y factores, internos y externos a la institución escolar. En función de este complejo escenario, el artículo caracteriza los aspectos esenciales de la representación social sobre la evaluación de los aprendizajes que tienen los maestros y maestras de la educación básica y media.*

## Abstract

### Social representations on learning evaluation

*Evaluation represents a fundamental angle in the framework of relations that define any formative process, which covers many diverse agents and factors, internal and external to the schooling institution. In regards to this complex scenario, the article characterizes the main aspects of social representation on the evaluation of learnings that teachers have in elementary and high school.*

## Résumé

### Les représentations sociales sur l'évaluation des apprentissages

*L'évaluation représente un axe fondamental dans le carrefour de rapports qui définissent n'importe quel processus formatif, dans lequel convergent des agents divers et des facteurs internes et externes à l'institution scolaire. En fonction de ce complexe scénario, l'article caractérise les aspects essentiels de la représentation sociale sur l'évaluation des apprentissages qu'ont les maîtres dans l'éducation primaire et secondaire.*

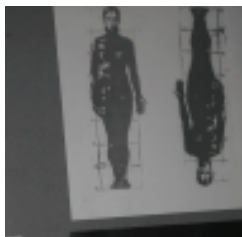
## Palabras clave

*Representaciones sociales, evaluación de los aprendizajes, medición y control, autorregulación, actitud, opinión.*

*Social representations, learning evaluation, measurement and control, self-regulation, attitude, opinion.*

# Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes\*

Marta Lorena Salinas Salazar\*\*  
Luz Stella Isaza Mesa\*\*\*  
Carlos Andrés Parra Mosquera\*\*\*\*



## Presentación

**E**n un primer momento, se realiza una presentación sucinta de la concepción de evaluación que ha fundamentado todo el proceso de investigación y las interpretaciones expuestas aquí, elementos teóricos que van urdiendo la evaluación como medición y calificación, poniendo de presente su rigidez, o bien discursos y prácticas coherentes con procesos que orientan la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Luego, se plantean las intersecciones entre los elementos

destacados de la evaluación con la teoría de las representaciones sociales (TRS), la interacción social, la noción de grupo y de conocimiento, propiedades fundamentales de la TRS que tienen su correlato en la evaluación. Por último, se caracterizan y desarrollan las ideas centrales concernientes a las dos representaciones halladas en el grupo de maestros: una afincada en las actitudes que se tejen mediante el sentido común, y la otra, soportada sobre la opinión como reconstrucción discursiva y argumentada que exhibe reflexiones teóricas y prácticas.

---

\* Este artículo es una aproximación a algunos de los hallazgos del proyecto de investigación "Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes" en los que participaron maestros de educación básica y media. El proyecto fue aprobado por el Comité de Desarrollo de la Investigación (CODI) en carta de aprobación 8700-8436 del 9 de noviembre del 2004 y el Acta de iniciación 001 del 25 de febrero de 2005 por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

\*\* Magíster en Sociología de la Educación, profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.  
E-mail: losalas@quimbaya.udea.edu.co

\*\*\* Magíster en Psicopedagogía, profesora de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.  
E-mail: luzisaza@ayura.udea.edu.co

\*\*\*\* Maestro en formación en investigación de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.  
E-mail: kadrep@ayura.udea.edu.co

## Los discursos de la evaluación, un marco para develar su representación social

La noción de evaluación hace presencia en la escuela en los discursos y las prácticas de los maestros, refleja posturas frente al poder, transita por los conceptos articuladores de la pedagogía, poniendo al descubierto tendencias curriculares y de formación; exhibe certezas y deja al descubierto incertidumbres. En ocasiones, se enreda en los indicadores económicos y pone a discrepar la evaluación pedagógica y el control de los recursos; en otras, hace suyo un lenguaje embaucador que suele hacer responsable de sus desaciertos a los sujetos individuales y, así, desplaza significados y extrapola explicaciones de un campo a otro, develando una amalgama de conceptos y de prácticas que no logran expresar su sentido.

Las instituciones educativas deben mantener abierto el debate sobre la evaluación, visibilizando su carácter epistemológico, social, histórico e incluso económico con el que habita la escuela. Así, dejará de ser expresada y actuada como “un mal necesario” que no requiere ser atendido de manera puntual.

Los principios de la evaluación tienen que estar en concordancia con los postulados de la educación, esto es, la Constitución Política, los fines de la educación, los resultados de la investigación disciplinar y didáctica, y la revisión rigurosa de las prácticas institucionales, de tal manera que las intervenciones “sutiles” que hacen diversos sectores no logren transgredir los pilares fundamentales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. La

respuesta a la trasgresión reside en la conjunción orgánica de los discursos ético-político, técnico y profesional,<sup>1</sup> que confieren sentido a la evaluación.

Para entender la relación enseñanza, aprendizaje y evaluación, es preciso determinar las funciones de esta última, que son básicamente dos: *la pedagógica* y *la social*. La primera se ocupa del seguimiento formativo de los estudiantes, de la autorregulación de los aprendizajes y la regulación de la enseñanza; es de estricta responsabilidad pedagógica y no tendría que verse afectada por otros factores ajenos a las relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Cuando la función pedagógica opera de manera sólida, apoyada por presupuestos teóricos que explicitan su sentido, se convierte en el seguimiento adecuado para dar cuerpo a la función social de la evaluación, aquella que permite y dispone de mecanismos de selección y de información a estudiantes, familias y comunidad en general. No son dos funciones independientes, sino interrelacionadas, que asesoran y dibujan horizontes de sentido.

Las instituciones no tendrían que escindir estas funciones. Cuando lo hacen, están negando que la escuela asuma, de manera responsable, su papel de educadora de hombres y mujeres, como ciudadanos y como profesionales responsables frente al país (Jorba y Casellas, 1997). La separación de las funciones de la evaluación se refleja en cuatro puntos bastante problemáticos, sobre los cuales Latorre y Suárez (2000) se ocupan: 1) la desarticulación de las prácticas de evaluación del pro-

---

1 Los discursos ético-político, técnico y profesional tienen una profunda resonancia sobre las prácticas de evaluación, se condicionan entre sí y deberían articularse para dar coherencia a discursos y a prácticas; no obstante, es común encontrar que las instituciones, en la práctica, los escinden y se centran fundamentalmente sobre lo técnico. Esta separación coadyuva a opacar el discurso ético, bajo la falsa pretensión de neutralidad. De la misma manera como se asume una relación con la civilidad, con las posturas políticas, se asume una relación con el otro, con los alumnos, mediada por la evaluación. Si la evaluación se reduce a la aplicación de instrumentos para recoger información, es difícil establecer un compromiso ético, y es imposible darle cuerpo y valor a un propósito contundente que la dote de sentido y de una estructura epistemológica y conceptual que apoye la toma de decisiones.

ceso pedagógico y de los fines de la educación; esta des-sintonía hace creer que se puede evaluar al margen de la elección de teorías, modelos y enfoques; 2) la distorsión de la evaluación, al centrarla exclusivamente en el acto terminal que califica lo que supuestamente un estudiante conoce, que no necesariamente coincide con lo real; 3) la falta de claridad sobre un método para evaluar, que logre hacer congruentes y coherentes las teorías, los modelos y los enfoques, y 4) la formación de los maestros; las instituciones formadoras se ocuparon más del discurso técnico de la evaluación, enseñada como paso final, acortando las posibilidades de una reflexión de carácter epistemológico.

La evaluación no puede estar al margen de la enseñanza y del aprendizaje. Cuando ello se hace, se centra toda la atención en los aspectos formales, se reduce a la aplicación de pruebas para obtener resultados, las más de las veces terminales, que se presentan como productos tangibles, medibles, objetivos, y se dejan de lado todos los procesos simbólicos y sutiles que le dan cuerpo y valor a la evaluación (Díaz, 2000). Ésta tiene que servir para que cada uno pueda leer su propio recorrido, teja su proyecto de vida y determine finalmente hasta dónde quiere llegar.

En suma, la evaluación educativa es un proceso inmensamente complejo, en el que intervienen múltiples factores que afectan todos los ámbitos: la institución, los maestros, los estudiantes, la enseñanza, los aprendizajes, y en cada uno de ellos todas las variables que se conjugan. Las representaciones sociales (rs)<sup>2</sup> sobre la evaluación de los aprendizajes, foco central de esta reflexión, reconocen las formas de interacción social, expresadas a través de los discursos y las prácticas; las formas de conocimiento que circulan en la ciencia y en el sentido común, y los grupos, en este caso el de los maestros, como eje articu-

lador de las relaciones entre las dos nociones: evaluación y representaciones sociales.

### **Representaciones sociales y evaluación, nociones en confluencia**

Un primer nivel de correlación entre las rs y la evaluación perfila los elementos de la TRS que permiten vincular dicha teoría con el asunto de la evaluación de los aprendizajes en la escuela. De tal interrelación emergerán los presupuestos centrales y los marcos de interpretación de las elaboraciones que se presentan a continuación. Ésta es la razón fundamental por la cual se privilegian, de la TRS, algunos conceptos sobre otros, atendiendo al objetivo del texto.

A partir de la intersección esencial entre el concepto de rs y el fenómeno de la evaluación de los aprendizajes, surge un nivel de vinculación que atañe a la definición general de las rs y a ciertas premisas en torno al sistema periférico.

Autores como Moscovici (1979), Jodelet (1986), Farr (1986; 1994) e Ibáñez (1988) coinciden en señalar a las rs como un conjunto de conceptos, proposiciones y explicaciones que construyen los individuos o los grupos, en el curso de sus interrelaciones con nuevos conocimientos, que transforman en realidades cotidianas.

En este sentido, las rs permiten la organización y permanencia de los grupos a partir de cuatro funciones: 1) *de saber* (conocimiento), que permite comprender y explicar la realidad; 2) *de identidad* (ideología), que ayuda a salvaguardar la especificidad de los grupos; 3) *de orientación* (actuación), que guía los comportamientos y las prácticas, y 4) *de justificación* (diferenciación), referida a la toma de posiciones para asumir o justificar un comportamiento.

2 rs alude a las representaciones sociales como fenómeno, que son objeto de estudio de la TRS.

Toda representación tiene una lógica y un lenguaje particular en los cuales se expresan conceptos, juicios, valoraciones, percepciones sobre algo o alguien, un grupo o un individuo (Moscovici, 1979). Esto significa que toda representación involucra, a la vez, a un individuo que aporta los mecanismos psíquicos para construir sus representaciones, esto es, su aspecto cognitivo intrapersonal (Flament, 2001); pero también involucra las dimensiones lingüísticas y afectivas que hacen parte de los procesos de interacción de los grupos (Jodelet, 1986).

De igual modo, las rs responden a un modelo estructural, que las describe como objeto organizado y sólido, cuya comprensión y conocimiento lleva a la conceptualización de lo "real". Dicha estructura equivale, de acuerdo con Moscovici (1979), al *campo de la representación* y, en términos de Abric (2001), al *sistema periférico*, donde se expresan los contenidos, y al *núcleo central*, en el que se configura la imagen de la representación.

Según las especificidades derivadas de la evaluación como objeto de representación de los maestros, es posible diferenciar los elementos constituyentes del sistema periférico: *actitudes, informaciones, opiniones y creencias* como los contenidos más relevantes de los procesos de indagación privilegiados en este estudio.

Así, pues, las actitudes están constituidas por tres componentes básicos: ideas, sentimientos y una predisposición para la acción. Las actitudes se perciben cuando en las expresiones predomina el aspecto emotivo y afectivo para valorar la evaluación, en términos positivos o negativos, favorables o desfavorables. Generalmente son el resultado de experiencias de los maestros en relación con la evaluación a lo largo de su vida familiar, escolar y profesional.

Por otro lado, las informaciones conciernen al conjunto de teorías y autores sobre la evaluación que utilizan los maestros. Estos conocimientos pueden asumirse desde dos perspectivas: la primera alude al conocimiento reificado,<sup>3</sup> que tiene sus bases en los resultados de los desarrollos teóricos de las disciplinas y es utilizado por el maestro de manera comprensiva, crítica, congruente y reflexiva en relación con su práctica. Por el contrario, en la segunda, la información es deformada por la disposición específica de los otros elementos de la representación y resulta transformada en conocimiento del sentido común.

Las opiniones están asociadas a la serie de comentarios, ideas o juicios mediante los cuales los maestros explican, definen y sustentan la evaluación o sus conceptos. Pueden ser simples o argumentadas. Las primeras suelen circular en el discurso del grupo de un modo ecológico y sin fundamento. Las opiniones argumentadas son elaboraciones propias individuales que evidencian no sólo la *información*, sino un grado de comprensión y de reflexión sobre la práctica por parte de los maestros.

Las creencias surgen de aquellas ideas preconcebidas sobre la evaluación que hacen parte del acervo cultural y se han validado desde la experiencia sin ningún rigor académico. Son formas de conocimiento que se han soportado en la tradición al interior de espacios familiares, sociales y escolares.

A través de los discursos y las prácticas de los maestros, se expresan las actitudes, informaciones, opiniones y creencias, que ponen al descubierto el núcleo central de la representación, de acuerdo con un sistema de organización y jerarquización condicionado por el lugar que cada elemento ocupa en relación con los demás

3 Conceptos y teorías que devienen de los grupos científicos —ciencias sociales, naturales, exactas, etc.—, tecnológicos y legislativos.



Ahora bien, un segundo nivel de correlación emerge cuando se identifican, con base en la conceptualización inicial,<sup>4</sup> tres propiedades fundamentales de las rs: las nociones de *grupo*, de *interacción social* y de *conocimiento*, que tienen su correlato particular en la evaluación para describir, explicar y comprender el fenómeno evaluativo en la escuela. En líneas generales, la evaluación puede entenderse, entonces, como una serie de formas de *interacción social*, que se valoran, justifican y explican a la luz de una amalgama de *conocimientos*, que se nutren de campos tan diversos como son el sentido común y la ciencia. Asimismo, tales modos de interacción son las manifestaciones que, a través de prácticas y discursos, llevan a cabo aquellos *grupos* que están en relación directa con la evaluación de los aprendizajes.

Estas tres propiedades de las rs asumen ciertos rasgos concretos y diferenciadores al considerar las especificidades de los maestros, en tanto grupo vinculado con la evaluación.

Para acceder a una idea de lo que es el *grupo* de docentes en términos de la rs, es pertinente definir primero qué tipo de relación predomina entre ellos y el objeto de representación que es la evaluación. Al respecto, Moliner sugiere que, en algunos casos, la existencia de un grupo<sup>5</sup> “se debe al objeto de representación, por lo tanto, su organización está determinada por los objetivos ligados al objeto” (citado por Soares, 2000: 76).

Esto implica que los intereses del grupo de maestros y las exigencias que se les hacen sobre el objeto,<sup>6</sup> están trazados desde éste, en primera instancia. El objeto estaría representado por la escuela, lo cual explica que la evaluación, a su vez, hace parte de un discurso asociado a la profesionalidad<sup>7</sup> y a una institución social específica. Así pues, la evaluación se vincula no sólo a otras categorías educativas, sino que deviene, también, de discursos políticos, legales, económicos e ideológicos, que, en buena medida, conllevan la posibilidad de que los maestros establezcan una identidad y logren legitimación como grupo.

Cabe señalar que el tipo de relación referido, del grupo de maestros con la evaluación, condiciona no sólo los medios en que se relacionan a nivel intragrupal e intergrupala —es decir, con otros maestros, alumnos, padres, entre otros—, sino también las formas en que aquellos interaccionan con las fuentes de información sobre la evaluación, entendidas como el *conocimiento* que sustenta sus prácticas y discursos. Allí surge, pues, la confrontación entre la lógica científica, identificada con las informaciones surgidas del aporte de diversas disciplinas, y la lógica propia, es decir, la del sentido común. Este conflicto es propio del grupo de maestros a la hora de orientar, interpretar, justificar y transformar sus diferentes acciones, entendidas como prácticas y discursos sobre la evaluación.

En los diferentes discursos de los maestros<sup>8</sup> alusivos a la evaluación, se identifican elemen-

4 Para ampliar estos elementos conceptuales véase Moliner (1996), en referencia a los criterios de emergencia de la representación; Jorba y Cassellas (1997), acerca de la interacción social, y Bernstein (1993), sobre las relaciones de grupo.

5 Esta configuración de la relación grupo-objeto es denominada por Moliner como *estructural*, en oposición a la *coyuntural*, que alude al grupo que se conforma por la aparición de un objeto nuevo.

6 Dichas demandas a los individuos se refieren a una de las condiciones de emergencia de la rs, planteadas por Moscovici (1979): socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los objetos.

7 Para ampliar esta información véase Ibarra (2001) y Reyes, Salcedo y Perafán (2003).

8 Discursos recogidos mediante diferentes estrategias de indagación: la entrevista semiestructurada, la prueba de asociación y los mapas conceptuales, entre otras, e interpretados con base en los referentes teóricos sobre la evaluación y las representaciones sociales.

tos o contenidos que, de acuerdo con la forma como se presentan, la importancia que cobran en el discurso, la reiteración que se hace de algunos de ellos y la utilidad que se les confiere, se convierten en claves que al ser organizadas y jerarquizadas permiten leer una representación. El recurso que propone Abric (2001) es indagar, en el discurso, las actitudes, las opiniones, las creencias, las informaciones y las prácticas, en suma, el sistema periférico en el cual subyace una concepción de la evaluación, articulada a otros conceptos propios de la profesión: el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento y los alumnos.

Los elementos más cercanos al núcleo central, de acuerdo con la teoría de Abric (2001), dan a la representación su significado global; para ello han de ser construidos mediante amplios consensos entre los miembros del grupo. Pese a lo anterior, también se reconoce que algunos significados comunes sólo se aplican para algunos miembros del grupo que tienen objetivaciones diferentes a las predominantes. En este sentido, Moliner y Gutermann (2004) llaman la atención sobre la necesidad de no perder de vista que los objetos de representación son por naturaleza objetos sociales, y en ellos se involucran grupos y factores complejos que determinan su definición.<sup>9</sup> Por esto, cada persona del grupo puede tener un conocimiento individual, que se sustenta en un conocimiento reificado, el cual soporta tanto los elementos periféricos como los centrales de la representación, que pueden no ser compartidos por todos los miembros del grupo.

Ahora bien, las diversas formas de interacción social, asumidas como formas discursivas y prácticas,<sup>10</sup> conforman el ámbito en el que se

visibiliza el núcleo de cualquier rs, el cual no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto, pues él es quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos de la representación (Ibañez, 1988).

Es precisamente la conjunción de tales propiedades del núcleo, las características del grupo y los demás elementos referidos, lo que define el marco que da lugar a las dos representaciones sociales reconstruidas en este proceso de investigación.

### **Representación social uno: la evaluación referida a la medición y a la tensión-control sobre los alumnos**

Un acercamiento al núcleo de esta representación social (rs1) devela la medición y la calificación como aquellos principios organizadores, reguladores y estabilizadores de diversas formas de interacción, que asumen la evaluación como alternativa de control en el aula por parte de los maestros.<sup>11</sup> De tal premisa se derivan los rasgos y la dinámica particular que se delinean aquí.

Resulta interesante descubrir cómo en el núcleo de esta rs1 de la evaluación se emplazan dos acciones que responden más al mundo concreto y de la experiencia, que a cualquier entramado teórico soportado en conceptos y en principios racionales. Esto implica que las significaciones medulares de medición y calificación, no devienen tanto de una actualización de la función sumativa de la evaluación subordinada a una juiciosa concepción tra-

9 Esto resulta contrario en la teoría del núcleo central de Flament (2001), cuando aclara que el núcleo define el objeto de la rs.

10 Es importante tener presente que las nociones de prácticas y discursos crean, mantienen y justifican prácticas sociales y estructuras de significado. Para ampliar esto véase Van Dijk (1995), Halliday (1982) y Pardo (1999).

11 El carácter nuclear de la medición y la calificación referidas al control emergió del análisis, apoyado en la TRS, del gran volumen de información en el que se recogieron evidencias de los discursos y prácticas de una muestra representativa de docentes, mediante distintas técnicas y en diversos momentos.



dicional de la educación, sino que son construidas, primordialmente, en el dominio en el que sobresalen las experiencias del individuo, horizonte en el que prevalece lo perceptivo, lo afectivo y lo ideológico.

Lo anterior aporta en la comprensión del papel central que tienen las actitudes en esta *rs1*, en relación con las prácticas, discursos y el resto de los elementos del sistema periférico. El hecho de que sean aquellas las que se instalen con más fuerza que otros elementos alrededor del núcleo, resulta revelador en diversos aspectos.

Por definición, la *actitud* se sustenta en el principio de las polaridades cuando se entiende como orientación global positiva o negativa para las personas (Moscovici, 1979). Dicha lógica natural de toda actitud, en determinados casos, se constituye en piedra angular de un modelo de interpretación del mundo sin gradaciones, a través de formas estereotipadas.

Ello significa un accidente trascendental en la configuración de esta *rs1*, ya que los mecanismos que definen el objeto de la evaluación no responden, como antes se mencionó, a una lógica e intereses teóricos o institucionales, sino a los de la experiencia. Esta situación consolida y fortalece la centralidad de la medición y calificación en el núcleo.

Se afirma que la polarización prevalece como principio interpretativo de la realidad, debido a lo observado en las prácticas discursivas y evaluativas de algunos maestros. En tales formas de interacción subyace, en todo momento, ese filtro bipolar mediante el cual se explica y se asume el resto de los componentes y agentes del proceso educativo.

Con escasas variaciones, expresiones recurrentes como “El alumno me responde o no me

responde, tiene o no tiene un concepto”, encubren una concepción de aprendizaje, de enseñanza y de ciencia afincadas en la memorización, la transmisión y el conocimiento como producto acabado, respectivamente. Se traduce la experiencia educativa, con todos sus elementos, variables y complejas relaciones, a un lenguaje binario susceptible de leerse en términos de 1 y 0. Esta lectura es realizada desde el mecanismo de la medición, que, a su vez, se arraiga con más fuerza en los dispositivos de la actitud y de la evaluación como práctica social, que en los resultados de la formación académica y la reflexión sobre la educación.

Según Guareschi,

[...] la actitud no sólo expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho, sino que es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones (1994).

Así, cuando el núcleo de la medición se entrelaza con esa propiedad de polaridad de la actitud y su inmenso contenido afectivo, se configura una estructura de gran solidez, con una enorme resistencia al cambio y fuerte propensión a conservarse inalterable, como una masa rocosa casi inmune al poderoso viento de los avatares externos. Esta imagen resultará esclarecedora en la configuración de los rasgos centrales de esta *rs1*.

Si entendemos la *medición*, en general, como una acción de comparación, ésta requiere siempre de un modelo para la confrontación que permita decidir, es decir, calificar.<sup>12</sup> En esta *rs1* se observa el modo en que dicho referente se nutre del carácter bipolar de la actitud y de sus contenidos afectivos, emotivos y perceptivos, como ya se dijo. Además, es posible infe-

12 Se destaca en las expresiones de los docentes por la recurrencia y su relevancia, en comparación con otras formas discursivas, la dualidad “mejor-peor”, “ganar-perder”, “lo que sí se hace-lo que no se hace”, “bueno-malo”, “aprobó-reprobó”, “responde-no responde”, “fácil-difícil”.

rir que la medición y la calificación son ejercidas, en forma exclusiva, por el maestro. Ambas acciones sostienen no sólo la concepción de la evaluación en esta rs1, sino la práctica educativa de los maestros en general y sus formas de interacción a nivel intragrupal e intergrupala.

Así, la función sumativa de la evaluación que se pone de manifiesto, no es tanto el resultado de una concepción teórica sobre la educación, sino el producto de una imbricación de las propiedades de la actitud en la medición. Ello se debe, en gran medida, a los modelos de formación de los maestros, arista crucial en la comprensión de las formas particulares en que este grupo comprende, explica e interactúa con todos y cada uno de los aspectos del complejo universo de la educación.

A primera vista, las características de la rs1 en cuestión parecen estar relacionadas con el modelo de formación tradicional. El maestro como centro del proceso, el conocimiento como objeto, la medición, la calificación y la memorización, entre otros rasgos, así parecen probarlo. Sin embargo, basta recurrir al análisis desde la TRS, para identificarla con una de las posibles variantes de los modelos de formación basados en el saber fenomenológico,<sup>13</sup> y no con los modelos en los que predomina el saber académico, es decir, de corte tradicionalistas.

Según Pérez Gómez (1996), el docente tradicionalista es un especialista tanto en los contenidos disciplinares que debe transmitir en clase, como en las teorías de las ciencias de la educación. Al respecto, es necesario señalar el comportamiento particular de las informaciones en esta rs1, en relación con la caracte-

rización realizada hasta ahora no sólo de su núcleo, sino también del papel de las actitudes en la misma e, incluso, en función de las ideas expuestas antes sobre el grupo de maestros y el tipo de vinculación particular que, en el plano ideal, construyen con la evaluación como objeto de representación.

En las prácticas y discursos de los maestros que permitieron derivar esta rs1, se destacó la ausencia de información sobre la evaluación como objeto teórico reificado, inscrito en el rigor de un discurso pedagógico o didáctico de cualquier tipo. Sobresalió, también, el reconocimiento de la falta de información por parte de los mismos maestros.

Todo ello impide equiparar esta rs1 con el resultado exacto de un modelo de formación tradicional de los maestros. Si así fuese, se hubiera encontrado cierto grado de apropiación teórica sobre la evaluación en el discurso de los maestros,<sup>14</sup> ya que, precisamente, el modelo de formación basado en la primacía del saber académico pretende instalar y acumular un profuso conjunto de informaciones, derivado del saber disciplinar y las ciencias de la educación, en la esfera del saber y la experiencia docente.

La comprensión de esta rs1 se amplía al acudir al *enfoque artesanal*, que hace parte de los modelos basados en el saber fenomenológico. Tal enfoque afirma que las teorías de los maestros sobre la educación son construidas mediante el *inductivismo ingenuo*.<sup>15</sup> De esta manera, "los maestros poseen y utilizan un conocimiento sobre los contenidos más próximos a su experiencia personal cotidiana que a las disciplinas" (Porlán y Rivero, 1998: 41).

13 El tipo de conocimiento de estos modelos es caracterizado por Pérez Gómez como "tácito, escasamente verbalizado y menos aún teóricamente organizado, que se manifiesta más a través de ejemplos y pautas que de argumentos y categorías formales" (1996: 406).

14 Cabe recordar que por *apropiación teórica* se comprende el dominio conceptual de teorías sobre evaluación y el establecimiento de relaciones coherentes con otros conceptos, además de la vinculación congruente de determinada concepción de evaluación con la práctica pedagógica.

15 Según Porlán y Rivero (1998), desde el punto de vista epistemológico, el inductivismo ingenuo se basa en que la teoría es mera especulación, el auténtico conocimiento profesional se infiere de la realidad y se alcanza con la experiencia.

Por tanto, discursos y prácticas adquieren las propiedades de un palimpsesto, en el que es posible observar una lógica subyacente de prácticas tradicionales implantadas desde la experiencia educativa del maestro, quien accedió a esas formas educativas más por imitación e identificación afectiva, que mediante una real apropiación teórica.

Así, las fuentes de información más significativas en el maestro de esta *rs1* se arraigan ante todo en sus experiencias en diversos espacios, su hogar, su entorno social y toda su vida escolar. En lugar de informaciones reificadas, predominan las creencias y opiniones sin fundamentación teórica alguna. Este conjunto de elementos configuran el marco interpretativo que admite y soporta esta *rs1*, ya que las creencias y opiniones simples, carentes de argumentación, comparten y comportan afinidades esenciales con las actitudes y el mundo concreto.

Una vez más, emerge la relación de esta *rs1* con aquellos modelos de formación basados en el saber fenomenológico.

[...] ese conocimiento profesional... se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Nace subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época y sociedad y aparece saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados (Pérez Gómez, 1996: 407).

Esta saturación de elementos ajenos al discurso profesional resalta la imagen de la roca como evocación de las propiedades de esta *rs1*. La analogía se acentúa, cuando se observa el re-

sultado vano de ese afán de transformación del núcleo de medición y calificación para el control, a partir de la capacitación o actualización en las nuevas teorías de la evaluación y la pedagogía. Las novedades sobre innovaciones pedagógicas y didácticas no movilizan el núcleo de esta *rs1*, antes justifican la conservación y reproducción de sus discursos y prácticas. Las informaciones se convierten en sedimentos que robustecen el estatismo y la resistencia al cambio de esa masa rocosa atrofiada por la fuerza de su núcleo, modulado por actitudes, informaciones del sentido común, diversas creencias y opiniones simples.

La inmovilidad de la *rs1* se sustenta en mecanismos de prácticas tradicionales validadas más por la experiencia y la reiteración, que por ser el resultado de una formación a la luz de fundamentos teóricos en desuso. Aparece, de nuevo, la enorme roca, teñida ahora por la educación tradicional, pero sin la consistencia de un cuerpo teórico que la soporte. Emerge un mármol resquebrajado que se afirma y justifica por el control y la tensión del estudiante y la clase.

Las vetas de esta roca definen una forma voluminosa que es fortalecida por la obcecación de la experiencia y el mundo concreto como único marco de interpretación válido. Paradójicamente, esta masa rocosa se percibe, al mismo tiempo, erosionada por la fuerza que ejercen los cambios institucionales. Pero, como única respuesta, el estatismo persiste cifrado en mecanismos de reproducción de prácticas y discursos tan poderosos (pesados) que no se esfuerzan por armonizar con los conceptos de las nuevas teorías y disposiciones con los que entran en contacto.<sup>16</sup>

Esta masa rocosa, con cortes rudos y filosos, que expresa la lógica binaria y polarizada de "ganar-perder", "pasar-no pasar", está hoy

16 Las expresiones muestran cómo la definición de conceptos resulta desplazada y nutrida por acepciones comunes y coloquiales, por fuera del discurso profesional. Por ejemplo, el logro es puesto y entendido como "éxito". La competencia es "ser competitivo". La evaluación cualitativa es amoldada al uso cuantitativo, en la enunciación y la práctica, sin reelaboración o síntomas de apropiación teórica de ningún tipo. "Sacar una S, poner una A".

sumergida en una fuerte avalancha,<sup>17</sup> que corre y se desliza con intensidad sobre ella, puliendo sus aristas más filosas; con el flujo de un manantial dulzón, cantarino y chispeante, forma un cuarzo cristalino y transparente que figura la idea de una profunda transformación en los discursos y las prácticas de evaluación. Este matiz se visibiliza en ideas, sentimientos y formas de actuar llenas de emotividad y afecto, que expresan la gratificación inmensa del maestro con su ejercicio profesional, pese a experiencias dolorosas con la evaluación que no están dispuestos a repetir con sus alumnos: “Yo no los voy a hacer sufrir como lo hicieron conmigo”.

En un claro espontaneísmo, producto de la primacía del saber fenomenológico (Porlan y Rivero, 1998), la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación quedan referidos a la ausencia de contenidos y de método: “Yo tengo mi propia teoría, no sigo ninguna”. El discurso de la evaluación se llena de lugares comunes que parafrasean el deleite y el aprendizaje sin dolor ni traumatismos, a partir de juicios que explican el goce de asistir a la escuela, de aprender, de formarse como un sujeto íntegro: “Yo lo que quiero es que se diviertan y así ni cuenta se dan que los evalúo”. Cientos de ideas preconcebidas construyen una forma de validar su discurso y sus formas de interacción; “el problema son las calificaciones, pero es la única manera de que medio se comprometan”.

El modo en que se configura en este matiz la rs1 sobre la evaluación, pone al descubierto algunas pistas para entender cómo es leída e interpretada la realidad, y qué tipo de prácticas se ponen en circulación. Así, la actitud se arropa con el bienestar eterno, con la complacencia, se viste con trajes de respeto y valoración por el otro —en este caso los alumnos—, por sus deseos e intereses, los cuales son la base y a la vez la fuente de sus actuaciones.

El núcleo de la rs1 se trenza con los discursos de la felicidad y el dejar hacer. “Todo está bien y se hace bien” opera en la lógica invertida de las comunidades académicas: “no intervienes, no intervengo”.

Aparecen algunas críticas a las prácticas de evaluación tradicional, derivadas de las nuevas informaciones sin procesar, pero sus transformaciones apenas insinúan formas diferentes que no alcanzan ningún nivel de argumentación. Es decir, el control sobre los alumnos se matiza con discursos que tienden a transformar el ejercicio de evaluar; las calificaciones aparecen como uno de los principales obstáculos para el aprendizaje; se instauran nuevas formas de recoger la información —el diálogo y el trabajo en equipo—, que no requieren preparación; además, la búsqueda de grupos homogéneos y las actividades espontáneas son recurrentes.

El discurso, en apariencia renovado, es una amalgama de informaciones fragmentarias, creencias que han circulado por siempre y son remozadas por nuevos lenguajes que se estacionan y parecen cambiar la forma, pero sólo la matizan, crean una ilusión de movimiento, de transformación, que le proporciona al maestro tranquilidad sobre su oficio; se asegura de expresar su participación como formador desde un lugar que, aunque desfigurado, aparece bien constituido y pone al alumno como centro de un sistema endeble. Los alumnos cobran visibilidad a través del acceso que tienen los maestros a los nuevos discursos que aportan las teorías cognitivas. El aprendizaje de los estudiantes se ve afectado básicamente por factores externos, como falta de interés, problemas sociales, económicos, axiológicos. Perviven muchos prejuicios sobre el alumno, con una terminología propia de un discurso moderno. Los padres de familia son leídos desde roles ideales que no

17 Léanse nuevos discursos de tipo ideológico, la popularización del psicoanálisis y la ausencia de elementos teóricos para entender los resultados de la investigación en los saberes disciplinares y pedagógicos.

consultan el contexto real a nivel social, económico y laboral: “Los padres sólo se interesan en el aprendizaje de sus hijos cuando ven insuficientes”.

Un paidocentrismo exacerbado y a ultranza pone en riesgo la enseñanza y la formación; los estudiantes en la educación básica no representan la tradición heredada ni la investigación, y no pueden participar de la selección de objetos de conocimiento para definir lo que es enseñado, ni los métodos para hacerlo. Se trabaja de manera espontánea y la opinión de los alumnos sobre el día a día es fundamental en la suposición de su bienestar *eternum*. No obstante este reconocimiento, de manera reiterada surgen opiniones sobre la incapacidad del alumno para autorregularse, olvidando que una parte importante del aprendizaje exige trabajo independiente, fuerza de voluntad y un objetivo consciente que es necesario hacer explícito. La evaluación es “un mal necesario” que este grupo de maestros preferiría evitar para no causar ningún tipo de frustración a sus alumnos.

Existe un fenómeno de acomodamiento de los postulados más tradicionales con los nuevos discursos sobre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje. La concepción del saber se entera y se simplifica, no se quiere referir el conocimiento como verdad revelada o como simple evocación de la memoria; no obstante, no logra asirse a una argumentación lógica. Se niegan las posibilidades y las incertidumbres, estrechando el espacio de la pluralidad; las alternativas se presentan fáciles, lúdicas, amorosas, en un contexto inmensamente oscuro que hace pensar en el “océano de mermelada sagrada”, en el “todo es posible”, o en una minoría de edad eterna donde pareciera más importante sentir que aprender a pensar (Zuleta, 1994; Bruckner, 1996).

En los discursos de los maestros que tienen esta *rs1* sobre la evaluación, se devela una fuerte tendencia a ridiculizar el conocimiento objetivo. En el afán de que la ciencia pierda su

carácter dogmático como sistema de verdades irrefutables, se pasa a un intento por expresarla como construcción humana; sin embargo, no se logra ningún nivel de elaboración teórica, ni se supera el dogmatismo del aprendizaje acumulativo de tipo declarativo, porque no hay cabida para los contenidos procedimentales. Es como si fuese posible hacer caso omiso de la escuela, del maestro, de los contenidos, de los cursos, de la evaluación, del aprendizaje, convirtiendo lo fundamental en una marcada tendencia a lo liviano, a lo *light*.

“Lo importante hoy no son cantidades de información, sino hacerlo con amor, dejar que el otro sea feliz”, y con ello obnubila su relación con la ciencia, las propuestas didácticas juiciosas, su conocimiento de los contextos y, por supuesto, el maestro pierde su posición política y social frente al oficio.

El lugar del maestro, históricamente signado con el cometido de ser portador de valores esenciales como la verdad, la justicia y la belleza, valores que requieren establecer una estructura adecuada donde puedan hacerse visibles, se han equiparado, artificialmente, con el sentido común, que intenta incluso reemplazar el saber disciplinar. Las instituciones educativas, la formación y, por supuesto, la enseñanza dejan de ser caminos posibles para su comprensión, admiración y búsqueda (Touraine, 1998).

Los maestros se desdibujan, aparecen como guías, colaboradores, acompañantes; el saber especializado no emerge como una condición *sine qua non* para la enseñanza. Coinciden en actuar desde modelos activistas; las intervenciones y la suma de actividades desvanecen la reflexión y la planificación, y, por tanto, el seguimiento a sus prácticas de evaluación es inexistente. El espontaneísmo circunda cada espacio de su actividad, el aprendizaje se da en ambientes amorosos, no es preciso un método, ni estructurar un programa determinado. Con intensa recurrencia, se enfatiza per-



manentemente en los procesos; no obstante, ellos no implican transformaciones, están referidos más bien a cierto desmedro de lo conceptual. “Yo sigo mi propia teoría”, “La experiencia es la que me orienta, me funciona como lo he venido haciendo”. Son escasos en estas exposiciones verbales los argumentos formales, y cuando se hacen presentes, se evidencia la precaria organización teórica. Comúnmente encuentran separada la teoría de la práctica cotidiana: “lo que dicen esos señores no sirve para los niños de ahora”; alejamiento sistemático de la disciplinas y de la pedagogía que convierte su conocimiento profesional en una suma de repeticiones guiadas por el sentido común, que va cooptando el discurso y las prácticas con actitudes y creencias sobre la evaluación como un ejercicio de poder y de tensión, camuflado en informaciones que le permiten adaptar todo lo que recibe.

La evaluación se instaura sobre un discurso ideológico que manifiesta su profunda carga de poder, tejida a partir de expresiones propias de un vacío conceptual, donde las informaciones ayudan a mimetizar las actitudes que expresan un acomodamiento de los postulados más tradicionales con los nuevos discursos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Todo es fácil, posible, se trata de tener actitudes positivas, hacerlo todo de manera espontánea y agradable. “Vinimos al mundo a ser felices”; “Ellos ni se dan cuenta cuando los evaluó, porque se están es divirtiendo”.

La evaluación se nomina “cualitativa” en el discurso de esta rs1, cuando se intentan evitar los exámenes; incluso se plantea que lo importante sería cambiar ese nombre, porque produce miedo, y si no se califica, todo iría mejor. Es claro el desconocimiento sobre la función social de la evaluación. Sin embargo, ella aparece con fuerza cuando se refieren a los padres de familia, porque sostienen que sólo se interesan por las notas y por los resul-

tados finales, por lo que los maestros no pueden dejar de hacerlo así, porque pese “al conocimiento profundo de los alumnos, al final hay que dar una nota”.

En consecuencia, el matiz aquí descrito presenta un estatismo con una apariencia de movimiento que le imprime la avalancha que lo recorre, un espejismo hecho de retazos de discursos de disciplinas innovadoras. El matiz de esta rs1 ostenta una forma de movimiento que enmascara la roca, ya que ésta se mimetiza y funge como concepción innovadora de la evaluación y la práctica educativa en general, en función de las demandas nacionales e institucionales. El matiz busca que pase inadvertida esa armadura, utiliza conceptos como salvoconductos, retoma del discurso lo que le exigen y le sirve para mantener la rigidez e inmovilidad de la piedra, que pasa boyante mediante la transparencia. Un cristal de roca envuelve el núcleo de medición y calificación, sin importar el colosal amorfismo de esa masa pétreo resultante de las inconsistencias teóricas y prácticas; no hay lugar a nuevas teorías o propuestas, no hay potencial de transformación.

### **Representación social dos: la evaluación referida a la comprensión y a la revisión para la autorregulación**

Una de las diferencias determinantes entre esta representación y la anterior se explica por la configuración del núcleo en términos de *revisar* y *rastrear*. Esto conlleva notables implicaciones en la disposición del sistema periférico y en las interrelaciones de sus contenidos. Puede percibirse que, una vez más, las diversas estructuras que se ponen en juego en la evaluación de los aprendizajes, se hilvanan en la representación del maestro desde el campo de la acción,<sup>18</sup> aunque en modos diametralmente opuestos.

18 El hecho de que en ninguno de los núcleos se encontrara un concepto asociado a cualquier teoría de la evaluación, resulta de gran relevancia si se relaciona con la presión a la inferencia, referida en la nota 6.



Las dos acciones nucleares, en este caso, poseen rasgos afines con la función formativa y pedagógica de la evaluación;<sup>19</sup> ambas anuncian la resignificación de las estructuras discursivas y prácticas de la evaluación manifiestas en la rs1. Ello se deduce cuando se observa cómo rastrear se asocia constantemente con la indagación y la búsqueda por parte del maestro. Asimismo, se percibe cómo en la revisión subyace la noción del error, asociado más a una fase crucial en el aprendizaje del estudiante, que a un desempeño negativo que sólo le sirve al maestro para calificar. Se insinúa, pues, un papel activo y determinante del estudiante y un rol diferente del maestro en esta representación, lo que incide en sus formas y concepciones de enseñanza, aprendizaje y, por supuesto, de evaluación.

Al contrario de medir y calificar, rastrear y revisar son acciones que indican una postura que admite la existencia de gradaciones en la realidad y sus fenómenos, lo cual redundaría en la posibilidad de trascender el mundo de lo concreto, como único sustrato y marco interpretativo de los maestros. Por lo menos así lo evidencian las diversas formas discursivas y prácticas que permitieron reconstruir esta representación.

En el momento en que la medición y la calificación son desplazadas del núcleo de la representación por la revisión y el rastreo, desaparece la preponderancia de la actitud y lo que ella acarrea, como soporte de la evaluación para el control.

Si antes las actitudes dispusieron el andamiaje de toda la representación, legitimadas por la lógica del mundo concreto y del sentido común, cuyo carácter esencial está dado por lo colectivo y lo homogenizador, en esta segunda representación de la evaluación la *opinión* es el elemento fundamental que, apuntalado en el núcleo, ayuda a erigir su sistema periférico y su movimiento.

En este sentido, resultan contundentes las expresiones de los maestros que derivaron una y otra rs sobre ciertos fenómenos o elementos comunes. Frente a la legislación de la evaluación, por ejemplo, el discurso de la rs1 parece que sólo conociera el fragmento de la ley sobre la promoción, que amenaza, justamente, el poder que ostenta el maestro a través de la calificación: “eso del 5% nos mata a los profesores”, “es una alcahuetería”, “con el 5% el muchacho se relajó”. Por su parte, el discurso de la rs2 construye una postura sobre el mismo tema desde la opinión: “La norma 230 riñe con los procesos constructivos de la evaluación, es una negación de la intervención pedagógica”; “acá se copian modelos ajenos a esta sociedad”.

La opinión se entiende, por supuesto, en los términos de reconstrucción discursiva argumentada del maestro, que expresa no sólo el resultado de ejercicios de reflexión en torno a la propia práctica y la teoría educativa, sino, incluso, las críticas de ese maestro frente al grupo al que pertenece.<sup>20</sup> Tales propiedades favorecen una relación dialógica entre la teoría y la práctica por parte del maestro. Este

19 Esto se afirma a raíz de un conjunto representativo de expresiones y prácticas. De las primeras puede destacarse: “Yo entiendo que me puedo equivocar y si evidencio el error puedo mejorar”; “Las pruebas para medir no abren espacios formativos para los estudiantes”; “Los procesos no pueden cuantificarse, sólo describirse”. De las prácticas sobresale la importancia en la realización continua de borradores, la revisión en grupo de una prueba y del instrumento de evaluación por parte del mismo maestro.

20 Se deduce de opiniones bastante significativas como “Los maestros no asumieron la responsabilidad que les brindó la autonomía para definir los criterios de logro” o “En la comunidad educativa no se ha comprendido que evaluar es un espacio de reflexión que lleva a la metacognición”.

asunto reviste un principio de transformación en esta rs2, incompatible con el estatismo y los mecanismos hipertrofiados de reproducción de la primera.

De acuerdo con Moscovici (1979), la *opinión* es una fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente al objeto. La toma de postura no sólo frente al asunto de la evaluación, sino en relación con la urdimbre de variables que se hilvanan en la complejidad del proceso educativo, es un rasgo esencial en esta representación. Lo cual, además, ayuda a comprender porqué el lugar de la construcción individual es secundario en la rs1, debido a la escasa presencia de opiniones argumentadas y de informaciones arraigadas en el resultado de las disciplinas.

En la rs2 sucede lo contrario: el espacio de la autonomía, reflejado en la toma de posición por parte de los maestros a través de la opinión, traza uno de los principios esenciales de cualquier comunidad académica que se opone a la fuerza avasalladora del sentido común. El cual, por lo demás, tiende a homogeneizar y condenar cualquier expresión o práctica que se oponga a su discurso y lógica particular.

Esta aproximación al núcleo de la rs2 y a su relación vital con la opinión, permite inferir su enorme predisposición a la transformación, en oposición a la supremacía de la inmovilidad de la roca. Así, pues, tal predisposición al cambio y a la consolidación de concepciones, formas y discursos de una evaluación centrada en lo formativo y lo pedagógico, dejan entrever la imagen del péndulo, la cual ayuda a comprender las propiedades de la rs2 y es coherente con las analogías de la rs1 y su matiz. De hecho, son las prácticas de evaluación evidenciadas en la reconstrucción de esta rs2 las que confieren gran fuerza a la imagen del péndulo y permiten ahondar en otro aspecto que interesa señalar.

En su momento, la roca ilustró no sólo el núcleo y la disposición del sistema periférico de la rs1, sino también su práctica evaluativa. Una evaluación entendida como medición para la calificación, fundada en un referente rígido e inmutable que, frecuentemente, pretende ser corroborado en el desempeño del estudiante.

Por el contrario, la rs2 presenta prácticas congruentes con el concepto de *proceso* en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. La concepción del error en términos de aprendizaje, los ejercicios de autoevaluación, coevaluación, entre otros, implican una medición orientada más hacia lo formativo y criterial, que a lo sumativo y normativo. Aflora entonces una medición que está en función de los ritmos y procesos de aprendizaje. El péndulo es un medidor que, si bien es flexible y adaptable, se sostiene de un referente claro anclado en lo teórico y en la acción crítica y reflexiva del maestro a largo plazo; no predomina el inmediatismo propio de los enfoques centrados en valorar resultados. Una medición regida por la indagación y la búsqueda, por el interés de visibilizar lo imperceptible a simple vista, es decir, acercarse a esos procesos de aprendizaje que no se perciben en un momento determinado por medio de un examen, ni son mensurables con números o letras.

De igual modo, frente a las prácticas y el amplio ámbito de las interacciones, conviene esbozar los múltiples obstáculos que allí se originan para la rs2. Tales escollos devienen no sólo del resto de variables que intervienen en la evaluación de los aprendizajes, sino también de la fuerza torrencial ejercida por la rs1, predominante en el grupo de maestros en general. Deben considerarse estas condiciones adversas al potencial de la rs2, porque en esa atmósfera hostil el péndulo podría petrificarse y cristalizarse inexorablemente, verse

reducido a un simple gesto de transformación y de cambio que no logró realizarse.

Ese campo de las interacciones, donde sobresale el conocimiento de la experiencia, según Porlán y Rivero,

[...] tiene un fuerte componente conservador, al ser el resultado de un largo proceso de adaptación a la cultura escolar y profesional dominante (1998: 43).

Dicha característica de los modelos fenomenológicos, leída desde la lógica de la rs2, expresa, precisamente, aquello que la amenaza, esa frontera que debe superar con el fin de que desaparezcan las resonancias del saber fenomenológico como marco de referencia para la interacción del maestro. Esta transición debería dar lugar a una práctica educativa basada en la integración de saberes, reflexiva, crítica y propositiva.<sup>21</sup>

La dinámica de la cultura escolar, la falta de espacios de investigación y la nueva cultura profesional imperante —que corresponde a la rs1—, entre otras circunstancias adversas, tienen efectos en el grupo de maestros. Una “comunidad académica” que no puede llegar a serlo porque teme, profundamente, aquello que contradice la esencia de sus cimientos fundados en el sentido común, porque es incapaz de reflexionar y criticar sus prácticas y concepciones. Tal dificultad se expresa en la falta de informaciones y de argumentación en sus opiniones. Así se muestra la punta del iceberg de una realidad que afecta directamente a la rs2.

Inmersa en este horizonte lleno de obstáculos, esta rs2 se ve, en ocasiones, impregnada del estatismo de la roca. Por eso se alude a la

rs2 en términos de posibilidad frente a su movimiento transformador. Así como el péndulo puede representar una serie de prácticas y rasgos afines a un enfoque formativo de la evaluación, también podría ser sinónimo de una medición en la evaluación, asumida desde la verticalidad de la plomada que, por su rigidez, queda imbuida en la fuerza que ejerce la medición y la calificación que predominan en la cultura escolar y en el grupo de maestros.

### A modo de conclusión

La reconstrucción de estas dos rs sobre la evaluación de los aprendizajes abre diversos caminos trazados por nuevas preguntas, que tendrán que ser exploradas a partir de reflexiones y diálogos intencionados de los maestros, que vayan visibilizando perspectivas novedosas para las prácticas de evaluación.

Con el ánimo de aportar a la discusión propuesta, viene al caso referir lo concerniente al hecho de que la rs1 se disponga en función de la actitud y que la rs2 lo haga según la opinión, lo cual es un fenómeno que se debe a una forma de relación distinta de los maestros con el objeto de representación que es la evaluación, en cada caso. Ello implica que, como antes se insinuó, existen dos formas de agrupación y no una en el grupo de maestros. Así, se percibe la proyección de un rasgo inherente de las rs al ámbito de las relaciones intragrupalas de los maestros. Parece que allí se recrea la disyunción entre la lógica científica y el sentido común.

Dicho conflicto se revierte y recrudece en prácticas, múltiples expresiones y procesos representacionales del grupo de maestros,

21 Modelo de Porlán y Rivero (1998), nominado como “el saber práctico: fundamentos para una perspectiva epistemológica integradora”, que, por lo demás, tiene su correlato en el currículo investigativo.

luchas que subyacen en la cotidianidad de la vida escolar y pueden pasar inadvertidas o explicadas de modo diferente. Se intuyen, pues, los aportes de las TRS, que permitirían generar nuevas lecturas y preguntas sobre la escuela como institución y sus complejos fenómenos, ese espacio en el que definitivamente es quimérico pensar en la realización del ideal de Moscovici (1979), perentorio, sobre todo, en los maestros, para quienes las informaciones deben llegar a ser, sin dilación, fundamento de conducta, instrumento de orientación.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J-C., 2001, "Las representaciones sociales: aspectos teóricos", en: J-C. Abric, dir, *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán, Filosofía y Cultura contemporánea, pp. 11-32.
- Bernstein, B., 1993, *La construcción social del discurso pedagógico*, Bogotá, El Griot.
- Bruckner, P., 1996, *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama.
- Díaz, A., 2000, *Evaluación académica*, México, Fondo de Cultura Económica, Centro de estudios sobre la universidad - UNAM.
- Farr, R., 1986, "Las representaciones sociales", en: S. Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 496-500.
- \_\_\_\_\_, 1994, "Representacoes Sociais: a teoria e sua historia", en: P. Guareschi y S. Jovchelovitch, orgs., *Textos Em Representacoes Sociais*, Petrópolis, Vozes, 1998, pp. 31-59.
- Flament, C., 2001, "Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales", en: Abric, J-C., dir., *Prácticas sociales y representaciones*, México, Coyoacán, Filosofía y Cultura contemporánea, pp. 53-74.
- Guareschi, P., 1994, "Sem dinheiro nao há salvacao: ancorando o bem e o mal entre os neopentocostais", en: P. Guareschi y S. Jovchelovitch, orgs., *Textos Em Representacoes Sociais*, Petrópolis, Vozes, 1998, pp. 191-227.
- Halliday, M., 1982, *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, T., 1988, "Representaciones sociales, teoría y método", en: T. Ibáñez, *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai, pp. 13-78.
- Ibarra, O., 2001, "La dignificación de la profesión de maestro: retos de hoy", en: *Revista Actualidades Pedagógicas*, Bogotá, Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, núm. 40, pp. 21-47.
- Jodelet, D., 1986, "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en: S. Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 469-494.
- Jorba, J. y E. Casellas, eds., 1997, *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*, Madrid, Síntesis.
- Latorre, H. y P. Suárez, 2000, *La evaluación escolar como mediación: enfoque sociocrítico*, Bogotá, Fundación Francisca Radke-UPTC.
- Moliner, P., 1996, "Les conditions d'émergence d'une représentation sociale", en: P. Moliner, *Images et représentations sociales*, Grenoble, PUG.
- Moliner, P. y M. Gutermann, 2004, "Dynamique des descriptions et des explications dans une représentation sociale", en: *Papers on Social Representations*, vol. 13, pp. 2.1-2.12, [en línea], disponible en: [http://www.psr.jku.at/PSR2004/13\\_02Mol.pdf](http://www.psr.jku.at/PSR2004/13_02Mol.pdf), fecha de consulta: 15 de marzo de 2005.
- Moscovici, S., 1979, *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- Pardo, N., 1999, "Análisis crítico del discurso: un acercamiento a las representaciones sociales", en: *Forma y Función*, Bogotá, núm.12, pp. 63-81.
- Pérez Gómez, A., 1996, "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas", en: J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 398-428.
- Porlán, R. y A. Rivero, 1998, *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Diada.

Reyes, L.; L. Salcedo y G. Perafán, 2003, *Acciones y creencias: análisis e interpretación de creencias en docentes de biología y ciencias sociales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Soares, C., 2000, "Representacoes sociais introducao ao fenomeno, ideas e conceitos fundamntais", en: M. Moreira, C. Caballero y J. Menezes, *Actas II escuela de verano: investigación en enseñanza de las ciencias*, Porto Alegre, Universidad de Burgos-Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, pp. 66-90.

Touraine, A. 1998, *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Van Dijk, T., 1995, *Las estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI.

Zuleta, E., 1994, *Elogio de la dificultad*, Medellín, Saenz Editores.

---

## Referencia

Salinas Salazar, Marta Lorena; Luz Stella Isaza Mesa y Carlos Andrés Parra Mosquera, "Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 203-221.

Original recibido: octubre 2006

Aceptado: noviembre 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

