



Dossier

revista
**Educación
y Pedagogía**

Ey; ¡Qué haces ahí escondido! —exclamó Juana, mientras cogía por el cuello de la camisa a Pipe, el vendedor de periódicos—. Ya es mediodía y no has vendido los periódicos de la mañana.

—Es que las noticias son terribles! Me asustaron. Lo siento Doña Juana pero no fui capaz de salir a venderlas.

—¿Las noticias? ¿Qué noticias? —preguntó Juana y tomó uno de los periódicos.. "LOS NIÑOS ABANDONAN EL PAÍS" —leyó en voz alta el titular de la primera página, y a continuación: "*Los niños de Una Manchita en el Mundo abandonan presurosamente el país. Entrevistado un niño en la frontera, expresó que sin sueños los niños no pueden crecer y, debido a la falta de garantías para realizar sus sueños, los niños lian decidido partir e irse a soñar a otra parte*".

—¡Y ya todos se fueron! —exclamó enfadado Pipe, dándole un puntapié a un envase vacío de refresco que alguien dejó tirado por descuido.

—¡Todos! Pero eso es gravísimo... ¿Quién comprará, entonces, mis melcochas?

Notas para una reflexión sobre la escuela

Victoria Palacio M. Martha

Lorena Salinas S.

Resumen

Se pretende ubicar la relación del individuo con la ley y la norma macrosocial que actúa como moderadora y como reguladora de los sujetos.

En ausencia del control que es la ley aparece el autoritarismo, la norma vacía sin regulador social; viene luego la imposición que extravía todo el sentido de la norma para la convivencia.

- * Magister en Docencia con énfasis en Historia de la Práctica pedagógica en el siglo XIX. Universidad de Antioquia.
- ** Magister en Sociología de la Educación. Especialista en problemas de violencia y educación. Universidad de Antioquia.

Esta relación se hace cotidiana en la escuela mediante políticas como la del proceso de desarrollo del conocimiento en el que la relación poder-saber se establece a partir de la homogenización de los individuos; lo que sería necesario modificar si se quiere lograr que el aula escolar sea un lugar dinámico de participación y autonomía, un espacio de responsabilidad individual y colectiva.

La evaluación no es ajena a estas circunstancias tradicionales de la escuela, su concepción como un sistema de medición y su función reguladora concurren no sólo en el funcionamiento curricular sino en la formación de los alumnos.

Así se establecen dos frentes: uno que tiene que ver con la evaluación como asesoría y el otro como acción punitiva. La búsqueda debe ir encaminada a lograr una redimensión social de la evaluación, a reubicar su objeto, se trata de lograr una lógica de la diferencia que abra alternativas para la producción de un conocimiento claro sobre la evaluación y replantear sus premisas teóricas. Una elaboración que supere la simple relación: rendimiento vs. evaluación, donde finalmente se tenga presente la diferencia que garantice la autonomía y libertad del individuo, se rompa con el concepto cotidiano de la disciplina como fundamento de igualdad del individuo y sus conductas, del acceso al conocimiento y de su posibilidad de aprehensión y aplicación.

Summary

The purpose is to ubicate the relationship of individual with the law and the macrosocial norm which acts as subject moderator and regulator.

Due to the absence of control which is the law autoritarism appears, an empty norm without social regulator; then the imposition comes misplacing the meaning of the norm necessary for coexistence (cohabitation).

This relationship becomes normal in school in action like: The process of knowledge development in which the relation knowledge power is established starting from the homogenization of individual; which is necessary to change in the perspective of transforming the school in a dynamic, participative and autonomous place; a place for individual and colective responsibility.

Evaluation is also included in these traditional school circumstances, its conception as a mcasurement system and its regulator function converge not only in the curricular function but also in the education of students.

Thus, two fronts are established: one which has to do with evaluation as advising and another as punitive action. The search must be headed with the purpose of obtaining a new social perspective of evaluation, a new conception of its object. The purpose is to achieve a logic of the "difference" that brings possibilities for the production of a clear knowledge about evaluation and states its theoretical premises. A work that overcomes the

simply relation output: évaluation and has in mind the "difference" which assures the individual freedom and autonomy and breaks with common concept of discipline as the ground of individual equality and its behavior, of the knowledge accessing and its apprehension and application possibilities.

Exposé

On prétend de placer la relation entre l'individu avec la loi et la norme macrosociale qui agit comme modératrice et comme régularice des sujets. Avec l'absence du control (la loi), vient l'autoritarisme, la norme vide sans régulateur social; vient l'imposition qui égave tout le sens de la norme pour la vie en commun.

Cette relation se fait quotidienne á l'école avec des actions comment le processus de développement du savoir dans lequel la relation pouvoir-savoir s'établit des l'homogenisation des individus et qui est nécessaire de modifier dans la perspective d'atteindre que la salle de classe soit un lieu dynamique de participation et autonomie, un espace de responsabilité individuelle et collective.

L'évaluation n'est pas libre á ces circonstances traditionnelles de l'école. sa conception comme un système de mesure et sa fonction régulatrice concurrent pas seulement dans le fonctionnement curriculaire mais dans la formation des élèves.

De cette maniere deux fronts s'établissent: un, qui a des relations avec réévaluation comme conseil et l'autre comme action punitive. La recherche doit être conduite pour atteindre une dimension sociale de l'évaluation, pour réubiquer son objet. Il s'agit d'atteindre une logique de la difference qui ouvre d'alternatives pour la production d'une connaissance claire sur l'évaluation et questionner encoré une fois ses premisses théoriques. Une élaboration qui supere la relation benefice vs. évaluation on finalement on soit consciente de la difference qui porte garant de l'autonomie et la liberté de l'individu et on fend avec le concept quotidien de la discipline comme fondement de l'égalité de l'individu et ses conduites, de l'accès a la connaissance et de sa possibilité d'aprehension et d'application.

Una reflexión sobre la escuela

Su nacimiento fue irregular, de ahí que amara apasionadamente el orden, lo inviolable, lo que debe y no debe hacerse. Siendo joven en un arrebato de furor, mató a un hombre; de esta manera supo mejor que el inocente, que si matar es

hermoso, haber matado es lo más horrible, y que debe estar prohibido matar.

Thomas Mann. *La Muerte en Venecia*

La crisis de la escuela comporta numerosas variables que sitúan el análisis en un campo complejo y de difícil acceso. En esta reflexión intentaremos acercarnos a problemas que tienen una presencia determinante en la vida cotidiana escolar y que están imbricados de una u otra forma en las relaciones que los individuos desarrollan con la ley.

Empecemos por establecer un marco de referencia acerca de la manera como se caracteriza la relación del ser social con la ley.

La ley comporta un fundamento humanizante que ordena las relaciones entre los hombres y los grupos. La relación ambivalente del sujeto con la ley, con la autoridad, opera en una estructura donde coexisten la necesidad de ella y el rechazo. La ley como norma macro-social, actúa como moderadora y como control de los sujetos, es dique, establece límites, pero sin duda también opera como agente aglutinador que potencia las relaciones entre ellos. El reconocimiento de sí mismo y del otro ocurre en el ámbito de la ley. Sociedades donde la ley interpreta y posibilita las relaciones entre los individuos, son sociedades más adecuadas a la naturaleza humana.

Una ley que no es reconocida por todos aquellos a quienes ampara, sin aprobación general y reconocimiento intersubjetivo, pierde su capacidad operativa y no logra aglutinar a los sujetos en torno a un ideal de sociedad; el desgarramiento y quiebre de las bases de legitimidad de la ley posibilita la emergencia de múltiples poderes grupales e individuales donde cada cual se apropia su ejercicio e impone reglas y normas independientes de su contribución al bienestar social; desaparece así el consenso, la mediación, y se configura el autoritarismo como expresión de poder particular.

Nuestra sociedad es rica en ejemplos de este tipo de desgarramientos: las milicias populares, las bandas, las autodefensas etc., expresan estos espacios individuales o pequeños colectivos que son justamente la manifestación de una lógica en el ejercicio de una forma de relación social. La existencia de estas formas individuales amenaza las estructuras y los poderes institucionales como centros

puntuales que ocupan el espacio de la ley ausente; la acción social es paradójicamente similar a la respuesta frente al contexto de la ley: estas expresiones puntuales se combaten o se silencian desde un interior carente de un referente normativo de aprobación general. No obstante y a pesar de esa contravía social, no son la expresión de la anarquía: en su interior opera una ley, su propia ley, construida por fuera del ordenamiento social pero con una expresión clara de un orden y una jerarquía.

Una historia cotidiana permite ilustrar el funcionamiento de uno de esos espacios construidos como pequeños colectivos.

Los jóvenes de una banda golpean violentamente a otro muchacho que al parecer no es miembro de ningún grupo. Esta golpiza ocurre en las horas de la tarde en un lugar céntrico del barrio que es bastante concurrido. Cuando los miembros de la banda empiezan a abandonar el lugar, alguien pregunta: "¿por qué le pegaban?" a lo cual el jefe responde: "porque aquí existe un orden y él tiene que aprender a respetarlo".

El orden al que hacía referencia el joven es expresado por uno de los compañeros de la banda así: "Ese man se puso a decirle cosas de la mujercita del jefe y después se la encontró por ahí mal parquéeada y como que se le fue la mano".

Vale la pena resaltar varias cosas, la ley que rige este comportamiento no es precisamente el contrato social de aprobación general. Sin embargo regula ¡y de qué manera! comportamientos a nivel de pequeños colectivos asociados éstos a ejercicios también puntuales de poder. El orden, las jerarquías también se expresan acá de manera explícita, las más de las veces enfrentadas a órdenes y jerarquías institucionales. Lo fundamental finalmente es que son operantes, funcionan, a pesar de su carácter de islotes sociales.

Cuando la ley no es una presencia significativa, permanente, moldeable a los procesos sociales, cuando no es el contrato el referente, se ponen de presente dos aspectos: la ausencia de la ley como piso social y la ambivalencia del ser humano, que la requiere como espacio que regule precisamente esa ambivalencia. Por ello si la ley no existe, el hombre se la construye, se la apropia y la hace suya.

En un conglomerado social como el nuestro, que ha fracasado en otorgar a la ley su carácter regulador, no sorprende, que la institución escolar, entendida como una estructura de relaciones entre sujetos y mediada por sus discursos, aparezca profundamente conmocionada, por esta circunstancia. Actuando, protagonizando

en medio del caos normativo, la escuela no logra en la mayoría de los casos, ni regular la norma, ni mucho menos ser transmisora de una cultura coherente con la sociedad que proclama tener.

Insistamos en lo anterior, si aceptamos la escuela entre otras caracterizaciones como una estructura de relaciones donde median los discursos de los sujetos que se presuponen con referentes simbólicos comunes y los sujetos maestros y alumnos han estado no sólo desvalidos de un referente simbólico de la ley, sino, y además, con carencias de formación tanto de un saber específico (ciencias sociales, naturales, exactas) como de un discurso pedagógico que ilumine su quehacer cotidiano, no es de extrañar que en este vacío, rápidamente se posibilita para el docente, el paso a una forma que le permite sobrellevar el poder que le confiere su profesión: el autoritarismo, no la autoridad intelectual. La imposición, no el reconocimiento por el otro.

En esa ausencia del control que es la ley, en esa manifestación del autoritarismo, lo único que queda es la norma vacía, sin ningún regulador social. Quedan las normas como imposición sin un sentido de fondo, de referente ordenador de las relaciones con los otros. Así, la disciplina en las instituciones escolares se convierte en un grupo de reglas carentes de sentido social; son más bien un conjunto de exigencias que toman un carácter impositivo. Es la norma en sí misma, per se, no es la norma para la convivencia. Es el espacio del autoritarismo y es el rechazo del que la tiene que cumplir ante la ausencia de un sentido regulador.

Aún las normas que hoy conforman el manual de convivencia, aunque posibles y necesarias algunas de ellas, han perdido su significado al no poder ser contextualizadas en un espacio de ley social que las contenga y las dote de sentido; las normas y reglas del manual no son válidas simplemente por pretender reconocimiento de modo discursivo. Es necesario el contacto vivo con la actualidad de la institución escolar, el individuo debe relacionar las normas consigo mismo y aceptarlas como expresión de la voluntad general, de tal manera que posibiliten formar a los sujetos para cuidar de sí mismos, en el sentido de practicar aquellas acciones que ven como válidas para su proyecto de vida y que contribuyen al bienestar social. Sin embargo, la institución escolar carece de esta forma específica de construir la ley, la distancia que media entre los intereses del educador y el educando es cada vez más grande lo que aumenta la desconfianza de éste hacia la institución y sus maestros.

La escuela con sus pautas disciplinarias, con su instrucción formalizada, no puede aparecer como una segunda opción dentro del proyecto de vida de los sujetos. Aparece más bien como un reducto de seguridad aparente que el sujeto requiere incluso por encima de su voluntad.

Es obvio, que si la escuela como manifestación de la cultura no propicia espacios —con un sentido racional, afectivo y normativo— para el reconocimiento del sujeto, para el reencuentro, no logra concertar lo instintual con las manifestaciones del afuera, de lo social. Es decir, aparecen falseados los procesos de socialización lo cual ipso facto falsea la convivencia y cualquier relación con la ley. Cuando no se logra esta concertación en la escuela, puede asegurarse que desde lo institucional no se está favoreciendo en el sujeto la conformación de su identidad social.

Teniendo como contexto la crisis profunda de la relación de los sujetos con la ley y la autoridad, podemos plantear algunos elementos de reflexión sobre tres problemas fundamentales de la cotidianidad escolar: el proceso de desarrollo del conocimiento, la evaluación, la disciplina.

El proceso de desarrollo del conocimiento

La escuela permite la elaboración de los procedimientos que distribuyen y clasifican en el espacio social, a los sujetos. Para ello constituye sobre cada individuo un registro minucioso que posibilita la formación de saberes y de técnicas de poder que moldean a los sujetos en cuanto cuerpos disciplinados objeto de control y de prescripciones normativas.

Este espacio de cruce de relaciones de poder-saber produce formas de sumisión de la subjetividad enmarcadas en la perspectiva de la homogenización de los individuos, a través, tanto del dispositivo disciplinario como de las formas utilizadas en el abordaje del conocimiento; relaciones de poder y de saber que permiten la emergencia de nuevos sujetos de conocimiento y en consecuencia de nuevas formas de verdad. En este contexto surgen las preguntas: ¿cuál es la óptica del poder que circula en la escuela?, ¿qué intereses la cruzan?, ¿cuál es el orden que filtra conceptos, teorías, enunciados, objetos, en el discurso pedagógico y que permite formar sujetos para...? Interrogamos sobre estas relaciones en la escuela conduce entre otros campos, al del maestro y su práctica pedagógica. Recordemos a Nietzsche cuando afirma:

... Una educación que no cree en el milagro habrá de tener presentes tres cosas: primero el cuánto de la energía heredada; luego, el modo de engendrar nueva energía, y, por fin, cómo el individuo puede adaptarse a éstas exigencias tan varias de la cultura sin perturbarse y perder su unidad. En resumen: Cómo el individuo puede ser iniciado en el contrapunto de la cultura privada y pública, cómo puede a la vez seguir la melodía y, como melodía, llevar un acompañamiento".

La labor del maestro se sitúa así en terrenos del acompañamiento armónico, basado en la tolerancia y el respeto al otro. El proceso que entraña la iniciación en el conocimiento sitúa tanto al maestro como al alumno en el espacio de ejercicio de la democracia. Sin embargo el sistema educativo pretende la homogeneidad de los tiempos y procesos del conocer en tanto cada sujeto debe saber lo mismo, en el mismo tiempo; se impone la igualdad formal ignorando la diferencia de los procesos individuales; la institución escolar produce integraciones en cuanto posibilita la convergencia de las singularidades en un proceso de homogenización de los sujetos en el pensamiento de lo mismo.

En la medida en que el dogma niega el derecho a la duda y la posibilidad de existencia de la diferencia, la educación cae en el espacio de la repetición, de aquí que las posturas más frecuentes de los docentes frente al desarrollo del conocimiento, sean el autoritarismo, el privilegio de la memoria y la plenitud de respuestas acabadas. En conversaciones con algunos estudiantes de una institución educativa de Medellín, nos dicen: "El profe de química se dedica a dictar toda la clase o nos pone a leer sin ninguna explicación. Si uno le pregunta, nos grita las respuestas y no deja preguntar más". En diálogo con este profesor sobre la situación académica en la institución, explica: "Me creo muy seguro de lo que hago y de mi trabajo. No podemos dar lugar a la duda en las clases, las respuestas deben ser únicas para no crear inseguridad en los estudiantes"; en este espacio de intolerancia se niega la posibilidad de formar a los sujetos en la libertad, en el sentido de permitir al estudiante salir de los límites del conocimiento de los saberes ya elaborados, de la repetición, y correr el riesgo del pensamiento

* Nietzsche, *Humano, Demasiado Humano*, p. 359

entendido como elaboración de nuevos caminos, de nuevas transformaciones y de nuevas formas de asumir las consecuencias que se producen.

El conocimiento entraña la dificultad, los errores son positivos en la medida en que ayudan a la comprensión de los problemas y al desarrollo de las dudas y preguntas.

En esta perspectiva, el desarrollo del conocimiento, más que llenar vacíos con respuestas totalitarias, se sitúa en la posibilidad de agudizar el proceso de construcción de preguntas y multiplicación de inquietudes. En el espacio del conocimiento, la investigación es el elemento dinamizador, el conocimiento es investigación de la pertinencia de las preguntas a plantear los problemas, de sus posibles soluciones; es asombro, riesgo y producción; en este campo de complejidades se forman los sujetos.

El proceso del conocer se constituye entonces, en un tiempo lógico de fisuras y discontinuidades, de construcción de nuevas formas de conocimiento y destrucción de conceptos caducos, desvalorizados; los sujetos participantes se van formando en la posibilidad de pensar por sí mismos, de trabajar en los territorios de la expresión argumentativa y de la escritura como actos de libertad y creación. La coconstitución de un espacio para el desarrollo del pensamiento sitúa a los estudiantes en una instancia que posibilita la formación de sujetos autónomos deliberativos, capaces de correr el riesgo de la incertidumbre, de la soledad que significa la destrucción de los lazos de dependencia incondicional con el maestro. La pretensión del sujeto autorreferente materializado en la figura del maestro poseedor del conocimiento se confronta desmitificándose frente a un sujeto inventor de sí mismo y creador de un individuo autor de nuevas formas de pensamiento.

Dice J. Habermas:

"En las argumentaciones los participantes han de partir de que en principio todos los afectados participan como iguales y libres en una búsqueda cooperativa de la verdad en la que no puede admitirse otra coerción que la resultante de los mejores argumentos".

* Habermas, Jürgen. *Escritos sobre Moralidad y Elicidad*. p. 104.

En este horizonte no se borra la responsabilidad del maestro en cuanto director de un proceso que incita a pensar, a crear las condiciones necesarias para despertar interés por el saber, pero desaparece la imagen autoritaria que pretende convertir el conocimiento en un acto de repetición, memoria y olvido.

La aprehensión del saber tiene como condición, la creación de su propia necesidad, la disposición y el interés por el conocimiento. Estos dos elementos (disposición e interés) son poco frecuentes tanto en maestros como en alumnos de las instituciones escolares, su carencia se debe a múltiples factores económicos, políticos, culturales y sociales. En una clase de un Liceo de la Ciudad, se le pregunta a la profesora sobre la actitud de los estudiantes con la materia que se les enseña y respondió: "trato de que la mayoría de los estudiantes participen, aunque son muy difíciles de motivar porque son muy distraídos, tienen unos intereses diferentes, no puedo hablarles más de quince minutos en clase porque no me prestan atención y haga de cuenta que perdió su tiempo...".

Cuando la misma profesora le pregunta a un alumno por el trabajo que debía presentar, éste le contesta: "Ah, que va profe, lo que pasa es que a mí no me gusta estudiar, yo vengo aquí porque no tengo más que hacer en la calle, pero déjeme tranquilo, no me moleste que yo tampoco la molesto a usted".

Lo anterior permite pensar que el nuevo espacio escolar tiene que apuntar a una transformación a nivel tanto de las conciencias como de la institución, reinterpretar el aula en la perspectiva de hacer de ella un lugar dinámico de participación y autonomía comprometiendo a profesores y alumnos en la construcción de un nuevo espacio de responsabilidad individual y colectiva.

La evaluación

Entendido el conocimiento como el proceso que permite la constitución de un pensamiento autónomo, la evaluación será un proceso de asesoría y acompañamiento que pierde su papel rotulador y autoritario en el devenir cotidiano de la vida escolar.

En un sistema institucional escolar donde el conocimiento es entendido como adquisición de información en el ciclo de memorización y olvido, la evaluación aparece exclusivamente como un sistema de medición. Evaluar significa medir.

concepción ésta que desvirtúa los procesos de enseñanza y aprendizaje y por supuesto el de la escuela misma.

La evaluación se instaló en la escuela como entidad "reguladora" no sólo del funcionamiento curricular, sino fundamentalmente del proceso de formación de los alumnos.

Sin embargo, esta función de la evaluación puede ejercerse desde dos frentes: el de la asesoría o el de lo punitivo. Esta última comprensión se practica mezclada con la normatividad, la autoridad, la disciplina, los comportamientos, es decir, en toda la cotidianidad escolar, generando en los agentes escolares, actitudes que no favorecen las relaciones que la escuela construye a todos los niveles, con la comunidad, con el saber, con los alumnos, con las instancias administrativas.

El profesor Díaz Barriga (*Perfiles educativos* No 15, México, 1982) sustenta dos tesis ampliamente significativas en este análisis. La primera presenta la evaluación como una actividad social, argumentando que el objeto de la evaluación está inserto en lo social y por lo tanto debe ser tratado por las ciencias humanas. Paradójicamente nos encontramos con que en los textos o manuales de evaluación no se da una reflexión sobre el hombre como sujeto, lo cual implica una rápida derivación a los instrumentos de medición, convirtiendo el proceso en una versión eminentemente técnica.

Destacar la dimensión social de la evaluación permite reubicar su objeto. No se trata de adecuar el sujeto a los requerimientos del método. Se trata de trabajar en una lógica diferente que abra alternativas para la producción de un conocimiento sobre la evaluación, es decir, replantearlas premisas teóricas. Un segundo elemento al interior de esta tesis presenta a la evaluación como una actividad socialmente determinada.

La evaluación es condicionada y a su vez los resultados condicionan la sociedad. Prueba de ello es que los resultados se reflejan en las posibilidades del individuo, mediante certificados y calificaciones que a su vez la sociedad consume.

Este desarrollo crea un falso mito sobre el aprendizaje, que contribuye a que el alumno pierda el sentido del mismo. Lo importante es ganar a como dé lugar, obtener una buena nota: no importa los medios como el resultado se consiga.

Es común descubrir en las conversaciones y entrevistas con los jóvenes, el poco interés que ellos tienen por la escolaridad; las materias de estudio, sus

contenidos y las metodologías empleadas por los profesores, les parecen aburridas, no aportan nada a su proyecto de vida. No obstante es importante y necesario para ellos pertenecer a una institución educativa manteniendo una impecable hoja de vida, académica y disciplinaria.

"No profe... yo estoy aquí porque el jefe nos hace que tengamos buenas notas y disciplina porque cuando nos coge la ley, eso ayuda".

La segunda tesis del profesor Díaz Barriga muestra cómo el discurso actual de la evaluación se fundamenta en la medición, lo cual impide el desarrollo de una teoría de la evaluación. Optar sólo por la medición comporta la aceptación de medir el aprendizaje, lo cual a su vez lo reduce a lo superficial, a lo aparente, recortando la noción de aprendizaje porque no tiene cabida la capacidad crítica, creativa, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas. Se reduce el aprendizaje a los cambios más o menos permanentes que pueda presentar el alumno, omitiendo las relaciones entre sujeto-objeto en el acto de aprender y las mediaciones al interior del proceso.

Así una propuesta de evaluación cualitativa y de autoevaluación en la escuela no podrá abrirse paso sin una crítica a las prácticas educativas de segregación y rotulación que atenían contra la diferencia y la posibilidad de construir un espacio para la convivencia en el desarrollo colectivo e individual.

En este orden de ideas cobra especial significación el análisis del curriculum, reconociendo que la evaluación no es un momento, ni tampoco un apéndice de éste, sino un proceso que investiga la cotidianidad escolar.

La estructura de un currículo está marcada por una concepción, que lo viabiliza, obviamente de acuerdo a su intencionalidad, es decir, como lo plantea A. Delpiano y A. Madgenzo: "Ni la escuela ni su currículo son manifestaciones neutras y desprovistas de intencionalidad. Por el contrario ambas quedan acotadas en su capacidad de influir intencionalmente en otros, de modificar a otros, de moldear una conciencia y desarrollar una posición moral". (Revista *Educación y Cultura* No 16. Bogotá, 1988 p. 5).

La evaluación a su vez, como entidad reguladora del funcionamiento curricular determina los resultados de los procesos que en él se generan. Es importante insistir en el hecho de que la relación curriculum-evaluación no es una relación neutra, aséptica y propia per se. Si hacemos un recorrido histórico sobre los procesos de reformas educativas encontramos que se va construyendo un espacio de confi-

guración propio para los currículos escolares. Así modernamente, la urgencia por hacer de la educación un sistema productivo y eficaz permite, entre otros, trasladar modelos como el industrial, lo cual exige parámetros muy rígidos y precisos que permitan controles sobre los momentos y los espacios como garantía de buen funcionamiento. La educación recibe este modelo y amalgama su funcionalidad con la propuesta de la tecnología educativa, más los diseños instrumentales. Sin duda, esta mezcla difícil de asumir, al llegar a la escuela logra desvirtuar su sentido en la cotidianidad misma.

Un currículo así construido se consolida sobre tres elementos centrales: los objetivos, las actividades o estrategias y el rendimiento que equivale a la evaluación.

Los objetivos en este modelo son privilegiados por todo el sistema; todo gira en torno a ellos, son los garantes del éxito. El principal esfuerzo del maestro se centra en ellos. De su selección dependerá la organización de su mundo escolar.

Los objetivos iguales, que el maestro pretende alcanzar no admiten la diferencia, a su vez, generan la segregación de todo aquel que no se acoja a los tiempos y a los ritmos que los mismos demandan. Quien no pueda dar cuenta de los objetivos que ha planteado el maestro no podrá acogerse a la línea media y homogenizante que la escuela propone. Quedan sin ninguna opción de acceder al conocimiento por sus propios medios e intereses.

Las actividades y estrategias consecuentes con el rigor de los objetivos, están diseñadas para que el estudiante grabe los contenidos, en un acto aparentemente indiferenciado. El maestro comúnmente ha asumido a sus alumnos como iguales desde su referente para enseñar; por esto no siente necesaria una intencionalidad propia para las diferencias individuales de su aula. La intencionalidad que acompaña sus actividades queda referida al acto de enseñar, sólo que este acto está despojado de El Otro, de sus deseos, necesidades y posibilidades.

Así la escuela ofrece una única opción, un currículo igual para alumnos diferentes y quienes no se inscriban en ese marco quedan por fuera de la escuela, al menos de sus posibilidades reales.

En algunas aulas escolares es corriente, al observar las clases, el manejo que hace el maestro de dos aspectos que corroboran lo expresado: el texto guía y el trabajo en grupo.

Cuando no existe un manejo conceptual sobre el saber específico que se va a enseñar o bien no se ha preparado la clase, el texto se convierte en el principal

aliado del maestro, se sigue paso a paso lo planteado por él y se concluye con un trabajo de grupo donde no existen criterios, ni una intencionalidad pedagógica que acompañe la reunión. No se dan discusiones, ni reflexiones colectivas, las más de las veces uno o dos integrantes hacen el trabajo basándose en lo que más adelante dice el texto. El maestro, en tanto, está ausente del aula o bien desatrasándose en las planillas de planeación o de notas. Una vez concluido el taller no se va a plenaria ni a discusiones, el profesor recoge los trabajos y pocas veces los lee. Así termina la actividad.

En el proceso educativo cuando el maestro se siente intimidado por las amenazas del alumno que ponen en peligro su vida y la de sus familiares con intervenciones como "Esta está buena para pegarle tres tiros" o "recuerde que ninguno del grupo debe perder su materia porque esa niña suya está muy pequeña" el sentido de la evaluación desaparece, no se da ningún seguimiento solamente se acredita al estudiante con la nota que él exige.

Existe también el caso contrario, cuando es el maestro quien intimida con las notas, las usa como un arma para vengar las faltas disciplinarias, la apatía por el estudio y las malas relaciones con él. El maestro mientras dicta su clase dice con voz autoritaria "sigan gozando que luego con el examen gozo yo"; la evaluación desaparece para dejar abierto el camino a la acreditación, el maestro controla toda la cotidianidad del aula con su poder para calificar.

Esta escena fue observada en un aula de la básica secundaria. El maestro entra al salón dirigiendo una rápida mirada sobre los jóvenes. Se para al frente sin saludar y empieza a llamar a lista sin levantar los ojos de la planilla. El alumno G Parra conversa con dos compañeros, los demás contestan presente o "no vino" en coro. El profesor enérgicamente saca del salón a G. Parra sin ninguna explicación y le marca la planilla con un uno. Comienza la clase revisando la tarea; retoma la planilla y supuestamente al azar llama a cinco alumnos entre los cuales vuelve a mencionar a G. Parra, como no se hace presente al escritorio les hace saber a los alumnos que debe colocarle el segundo uno. Al finalizar la clase deja planteados dos ejercicios para comprobar si entendieron; pregunta si alguien quiere salir al tablero, nadie se pronuncia, el maestro decide entonces que se haga por lista con un gesto irónico llama de nuevo a G. Parra y le asigna su tercer uno.

La evaluación se convierte entonces en un fin en sí mismo: es punitiva, se le asigna el papel de rotuladora de las diferencias. El maestro la usa como un arma que ampara su autoridad. Aparece sólo al final, como un momento terminal, como

resultado y no como un proceso de investigación que describe, analiza y presenta alternativas, con base en la observación detallada del proceso de cada alumno, en la construcción de su propio conocimiento y de su proyecto de vida.

El currículo y la evaluación deben sobrepasar los marcos meramente institucionales, que si bien son importantes en tanto facilitan una organización de las metas y de los logros, no son suficientes para alcanzar la formación integral de los alumnos que incluye la posibilidad de que se reconozcan como seres actuantes, racionales, autónomos y no como simples instrumentos de aplicación de estrategias.

La disciplina

"La disciplina no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, técnicas, procedimientos, niveles de aplicación, metas en una "física" o una "Anatomía" del poder, una "tecnología".

Michael Foucault. *Vigilar y Castigar*, p. 218

El dispositivo disciplinario escolar tiene como objetivo formar un cuerpo dócil que pueda ser sometido, manipulado y moldeado según las reglas y normas que impone la institución educativa, no se trata en la mayoría de los casos, de formar sujetos respetuosos del otro y responsables de sí mismos.

La escuela pasa a ser el lugar de un examen ininterrumpido que va de los textos y la escritura, a la mirada sobre los cuerpos y sus movimientos como objetos de control y de sanción.

La observación regulada por las reglas disciplinarias y efectuada por maestros y directivos, permite un doble juego de poder: el sujeto (estudiante) pasa a ser un objeto descriptible, analizable y diferente, pero el conocimiento de la diferencia individual, no permite su afirmación sino la posibilidad inmediata de borrar la diferencia y consolidar según las técnicas de la disciplina, el espacio homogéneo y rígido de la cotidianidad escolar: filas, vestidos-uniformes, movimientos idénticos de los cuerpos al sonido de la campana o el timbre, saberes dosificados, espacios distribuidos con funciones específicas, etc.

La mirada de la autoridad permanece en movimiento y se apoya en un sistema de información permanente de profesores, directivos y empleados. En este espacio cerrado prima la igualdad formal introducida por la normalización.

Ilustremos lo anterior con referencia a lo cotidiano de la institución escolar. Una situación bastante frecuente hace referencia a las filas. Los niños y los jóvenes tienen que hacer fila al ingreso a las instituciones para escuchar las recomendaciones, propuestas, informaciones y regaños del profesor encargado de la disciplina. Estas filas se pueden repetir varias veces durante la jornada escolar. No importan las condiciones del clima, ni el estado anímico o físico de los alumnos. Esta es una práctica que se considera profundamente formativa por parte de los maestros consultados. Expresan por ejemplo: "La fila es absolutamente necesaria para que el alumno aprenda a respetar los tumos, al otro, y viva ordenadamente".

No obstante, en la vida diaria los jóvenes, en la mayoría de los casos, no respetan tumos, lo hace solamente bajo la presión y la vigilancia del maestro. No se ha logrado que la norma sea interiorizada y confluya con el actuar espontáneo y libre del alumno.

En la escuela cada estudiante es sometido a las reglas que rigen la institución pero no son discutidas ni elaboradas con él, son impuestas desde el exterior. Existe en casi todos los establecimientos educativos procedimientos disciplinarios como el contrato pedagógico donde el estudiante se compromete a aceptar las reglas escolares, éstas como ya se dijo, no son elaboradas por concertación, se parte de su existencia para aceptarlas o negarlas y se hace un seguimiento y observación detallado de cada individuo en su comportamiento cotidiano escolar que va siendo consignado en un documento denominado observador, si se falla en el cumplimiento de la norma concertada en el contrato pedagógico, el castigo será registrado en la ficha de disciplina, donde firman los alumnos y los padres de familia la aceptación de la sanción. Los procesos disciplinarios no son formadores de sujetos, son aplicados a individuos que sufren la obligación de la norma.

El espacio arquitectónico es construido para la vigilancia y el control; el patio central y las aulas alrededor, todo el conjunto permite la observación individual y colectiva tanto de los descansos o recreos como de las horas de estudio; el espacio físico es regulado y ordenado por el tiempo, tiempo que divide la jornada escolar e indica el lugar y el comportamiento que debe asumir el estudiante a cada sonido del timbre o de la campana; al que esté fuera del lugar convenido se le aplica la sanción; la exactitud, el ritmo colectivo y obligatorio, la regularidad de conductas

y la aplicación del castigo, son características básicas del tiempo disciplinario que contribuye de manera definitiva a la homogeneidad de la vida cotidiana escolar.

En este contexto es de resaltar cómo las técnicas disciplinarias de las instituciones educativas están fundamentadas bajo los códigos de valores tradicionales y de la moral católica caracterizados por el sentido de no pertenencia a la vida actual del joven; en la perspectiva anterior se puede afirmar que en el momento en que las tradiciones y en ellas sus valores han perdido contacto vivo con lo actual, cuando los individuos no se reconocen en ellas, un cuerpo de valores y una ética, han dejado de pertenecer a un contexto cultural, han perdido su legitimidad. Las instituciones, en nuestro caso la escuela, centro de circulación y socialización de valores, no puede mantenerse ejerciendo la represión y el autoritarismo, como medio para mantener viva la tradición, necesita proyectar la construcción de una nueva síntesis de costumbres y modalidades de relación con los demás, lo que implica diferentes posibilidades de vida ética y política. Como hemos anotado, los estudiantes en la cotidianidad escolar marchan según el juego de reglas disciplinarias establecidas, pero en la medida en que este proyecto de moral católica, de religiosidad y de autoritarismo, no los seduce y no logran reconocerse en él, lo asumen como imposición, pero en ningún momento lo incorporan como proyecto de vida.

La cotidianidad de la calle, de las bandas, la droga y de la vida "guerrera", continúa siendo el ideal perseguido por muchos, de tal manera que se ven obligados a seguir un doble juego: el de la disciplina escolar reducida a los límites del espacio educativo, y el de violencia familiar y callejera donde se ven obligados diariamente a sobrevivir.

La educación y en particular la disciplina deben dar cuenta del proceso mediante el cual el estudiante llegue a pensar por sí mismo pero también debe formarlos para cuidar de sí mismo.

En este contexto el individuo deja de ser objeto, como blanco de poder, como un elemento más del dispositivo disciplinario, para constituirse en sujeto, es decir asume la posibilidad de intervenir como actor en el espacio de la responsabilidad social e individual. En este estado el sujeto deja de ser centro de sometimiento, de dominación, desde un orden exterior, para llegar a la posibilidad de reconocerse él mismo en la norma y pasar de ser sólo sujeto de deberes a ser también sujeto de derechos con un pensamiento independiente que le permita obrar sobre la base de la reciprocidad y la equidad.

Emerge como consecuencia de lo anterior una tarea fundamental y prioritaria: fomentar en directivos, profesores, padres de familia, una mentalidad democrática con criterios basados en el respeto a la diferencia, solidaridad, libertad, pluralismo e igualdad. Formar sujetos actores es formar ciudadanos capaces de luchar por la construcción de un espacio social de convivencia y tolerancia ante la diversidad de formas de vida.