

El silencio de los docentes: la evaluación en la formación inicial.¹

Joni Ocaño*

“...aquellas propiedades que se creían parte de las cosas, resultan ser propiedades del observador”.

Heinz Van Foerster

Una práctica silenciosa

“En casa del verdugo no hay que hablar de la sogá...” (Adorno, 1998, 15)

Es fácil hablar (o escribir) sobre la evaluación cuando sólo se trata de eso. Lo difícil es hacerlo cuando se está “jugado” en la práctica evaluatoria. Resulta siempre problemático conciliar lo que se hace con lo que se piensa en evaluación.

En los procesos educativos formales –y en especial en los de la formación inicial de docentes- existen muy pocas actividades cuya trascendencia práctica sea tan determinante y significativa. Es el nudo gordiano de la vida en las instituciones educativas. Su sola inclusión en la agenda de discusiones genera entre muchos docentes, malestares, incomodidades y no pocas contradicciones (lo que posiblemente derive en el aplazamiento de su discusión o incluso su lisa y llana exclusión de la agenda). Tal vez por eso se practique pero no se hable de evaluación. Evaluamos en silencio.

Habitualmente, en nuestras instituciones de formación docente, se realiza una tarea cuya única función es determinar una calificación a los estudiantes, sin discutir sus presupuestos, fundamentos o repercusiones². Una consecuencia de esto es que los evaluados lo viven como un castigo. Se genera así un entramado de representaciones donde una entelequia –el estado o el sistema– es el autor responsable de que se juzgue y condene; los docentes –verdugos, cuando no esbirros, del poder– se ven en la obligación de ejecutar la pena y el alumno –la víctima o el cuerpo de la condena– de soportarla inerme y sin culpa. Probablemente en esa escena secreta unos encuentren, en el mejor de los casos, pretextos para la omisión, oportunidades para la autojustificación u otro tipo de provecho. Y en eso parecemos estar todos. Pareciera

que el silencio nos incrimina en una complicidad perversa o, por el contrario, la desidia, la indiferencia o la pusilanimidad explicarían tal silenciosa pasividad.

Lo cierto es que la realidad parece mostrarnos que, generalmente, no se habla de evaluación en las instituciones en las que se evalúa (por lo menos en aquellas donde se forman los docentes). Aunque mal vista, sólo se la practica. Tal vez haya que evitar resentimientos, en ese caso sería prudente actuar sin hablar de la sogá. Así parecen ser las cosas en cuanto a las concepciones implícitas en las prácticas de evaluación establecidas en la cotidianeidad de muchas instituciones de formación.

Pero, ¿a qué se debe este silencio? Una posible respuesta podría ser –¿por qué no? – que, sencillamente, no se tiene nada que decir al respecto (¿hay algo más razonable que callar?). De hecho, desde cierta perspectiva, la educación ha tenido poco o nada que decir sobre esta cuestión. Y hay razones para ello. Primero porque las formas dominantes de evaluación, consolidadas hoy en nuestras prácticas -consideradas intrínsecas a la vida de las instituciones educativas y naturales a ellas-, sin embargo, advenedizas en el ámbito educativo. Y segundo porque las actuales formas de evaluar podrían explicarse en relación con las demandas emergentes de las sociedades industriales y postindustriales, y su discurso, junto al del currículo por objetivos y de la tecnología educativa –de base exógena a lo educativo– constituye e instituye gran parte del pensamiento pedagógico actual. En otras palabras: la evaluación ha estado sesgada por su origen –que nada tiene que ver con lo educativo– y, además, por las determinaciones que sobre ella operan desde las demandas sociales más generales.

Con el desarrollo de las sociedades

industriales primero, y de las postindustriales después, el concepto de evaluación se ha impuesto en la educación y ha sustituido al del examen como mecanismo privilegiado de control y subjetivación escolar. Hoy el examen sobrevive como sinónimo de evaluación.

Pero aún el tradicional examen –una de las prácticas institucionalizadas más comunes en la enseñanza media y en centros de formación docente– tuvo su aparición en el ámbito educativo recién en la edad media, en las universidades europeas, después de más de tres mil años de su uso para otros fines. Su origen estuvo vinculado a la selección de funcionarios para la administración pública con el fin de combatir el nepotismo en las sociedades imperiales de la antigua China.³

Por otra parte, los requerimientos de las sociedades capitalistas –fundamentalmente los de la producción– impusieron el concepto mismo de evaluación (junto al de “test”, de la mano de la psicología “científica” del siglo XX). Por lo tanto este concepto nos viene dado de otros campos como el de la economía, la administración científica del trabajo e incluso del campo militar (con la selección de efectivos para el ejército).

Si la evaluación no tuvo origen en lo educativo –sino que fue extrapolado a él–, quizá tenga algo de sentido el silencio de los docentes; la palabra le correspondería a los expertos de esos campos. O quizás, por el contrario, este hecho mismo demanda romper el silencio.

Pero hay otras posibles respuestas sobre el *porqué* del silencio de los docentes. Aún apropiándonos debidamente del concepto de evaluación, los docentes –me temo– podemos no tener nada que decir sobre él. Una de ellas puede ser la propia cristalización de las prácticas evaluatorias, propiciada por las prescripciones técnicas con las que, frecuentemente, el sistema controla a los docentes, aunada a las dificultades intrínsecas de su coherencia con las convicciones discursivas al respecto. Al final de cuentas, ¿para qué hablar sobre algo que ya fue laudado por la fuerza de la costumbre o por el discurso técnico de la teoría curricular y de la pedagogía del siglo XX?

En efecto, si seguimos el diagnóstico de

Santos Guerra (1995), las prácticas evaluatorias dominantes en las instituciones educativas –más allá de las honrosas excepciones– han adoptado ciertas características consolidadas, precisamente, por el silencio o la falta de reflexión en el campo. Esto supone –al decir del autor– “patologías” de la evaluación, algunas de las cuales son las siguientes:

- ✓ Sólo se evalúa al alumno.
- ✓ Se evalúan solamente resultados.
- ✓ Se evalúan solamente conocimientos.
- ✓ Se evalúan efectos observables.
- ✓ Se evalúa principalmente la vertiente negativa.
- ✓ Se evalúa competitivamente.
- ✓ Se evalúa estereotipadamente.
- ✓ Se evalúa para controlar.
- ✓ No se hace autoevaluación.
- ✓ No se hace metaevaluación

Si esto es así, entonces lo mejor es callar, y no precisamente por un impedimento lógico fundamental como en el caso de la recomendación de Wittgenstein⁴. Este silencio sería muy otro, mucho más prosaico: producto, tal vez, de la carencia de argumentos, vergüenza, temor, complicidad, desidia... O quizás no.

Para empezar a romper el silencio: la medición y sus problemas

“Si no arriesgamos todo en la confianza de que la palabra tiene un poder creador, nos queda entonces una única opción: el silencio” (Rubem Alves)⁵

La evaluación –a pesar de lo dicho acerca de su origen– ya forma parte del quehacer docente en las instituciones educativas. La escuela la ha adoptado como propia desde su mismo nacimiento en los albores de las sociedades modernas. Los docentes –sus usuarios exclusivos al interior de las aulas– la desarrollan a menudo siguiendo las determinaciones que el sistema les impone.

Sin embargo, algunos desarrollos de la teoría curricular en la segunda mitad del siglo XX –inspirados por el pensamiento crítico setentista– han propiciado una

nueva tendencia en investigación y promovido nuevas reflexiones sobre la evaluación. Bajo el peso de las demolidoras críticas al sistema y sus definiciones, las concepciones y prácticas de evaluación pasan a ser revisadas. Se presenta entonces un marco crítico ideal donde algunos docentes comienzan a reivindicar su voz en el asunto.

Y el silencio se rompe con la crítica a lo establecido, con la explicitación de los fundamentos de las prácticas evaluatorias consolidadas en el quehacer cotidiano. Dicho quehacer –los docentes lo sabemos muy bien– es acuciante y, frecuentemente, carente de tiempos y espacios suficientes para una adecuada reflexión colectiva.

Toda evaluación en una institución educativa condiciona en algún sentido las prácticas que allí se desarrollan. Por lo tanto, si se trata de evaluar a los estudiantes, a los profesores o al centro educativo como un todo, éstos se verán condicionados por la evaluación. Esto es así, entre otras cosas, porque esta es la principal mediadora entre el currículum formal y la práctica cotidiana, constituyéndose, por eso mismo, en un campo de tensiones entre las determinaciones del sistema y las acciones de los sujetos al interior de las instituciones.

Pero, si se considera al currículum como proyecto cultural que cobra sentido en la práctica concreta, se puede decir que la evaluación tiene un carácter estratégico en el desarrollo de aquél. Esto por sí solo justifica su tratamiento riguroso en el seno de las comunidades educativas. Algunos docentes son conscientes de ello e intentan insistentemente romper el silencio.

Al parecer existe una idea de base implícita en dichas prácticas dominantes y en los instrumentos propuestos para ellas: la de que evaluar es sinónimo de medir⁶. El correlato inmediato de todo esto es el de que la realidad social -y por ende la educativa- es siempre medible. Y lo es por una sencilla razón: es la suma de los hechos observables (o considerados como tales) que son esencialmente cuantificables.

Según Sales⁷, generalmente el momento de la evaluación genera angustia para la mayoría de los docentes y estudiantes –fundamentalmente en el ámbito del aula–

ya que a menudo deja la sensación de que las prácticas evaluatorias no resultan del todo “justas” (¿O acaso no nos ha sorprendido un cierto sabor amargo –cuando no un nudo en la garganta– al saber que han obtenido resultados adversos personas que, por su desempeño cotidiano observado, no lo merecerían?) Sin embargo la concepción dominante lleva a condicionar el criterio de justicia a los de validez, confiabilidad y “objetividad”. La tendencia dominante parece orientada a considerar que la evaluación deba ser científica, reclamando para ello formas cada vez más perfeccionadas de asegurar que la misma se aleje del juicio práctico (ético) de los docentes y den garantías de “neutralidad” y “objetividad”.

Se supone que medir es una actividad neutral. Ahora bien, su misma concepción, las formas que adopta, el instrumental seleccionado y, fundamentalmente, sus funciones y objetivos, responden a intereses. O sea, es una actividad arbitraria y parcial, nada neutral. *Qué medir y para qué medir* son decisiones, en última instancia, políticas.

Por otra parte la actividad de medir afecta lo medido tanto a nivel de la materia como a nivel de lo social⁸, por lo que la obsesión científicista se ha abocado a perfeccionar los instrumentos de medida buscando minimizar esa afectación⁹.

Si se trata únicamente de medir, entonces el perfeccionamiento de los instrumentos de medida se realizará de forma tal que permita –además de minimizar los efectos de la propia medición– transferir las responsabilidades de juzgar y tomar decisiones a un instrumento que, por ser científico, es neutral (obviamente dentro de una concepción de la ciencia que se revela hoy superada). En consecuencia, la evaluación como medición obtura la toma de decisiones de los actores y, por eso mismo, los exime de responsabilidades descualificando su tarea.

Todo esto ha contribuido a que las cuestiones de la evaluación tengan un tratamiento meramente instrumental y, consecuentemente, que el desarrollo teórico en ese campo sea aún incipiente.

El discurso dominante –asentado en una epistemología empirista– parte del supuesto de que la ciencia es equivalente a

“verdad” –categoría propia de la esfera de lo objetivo– y para evitar caer en la esfera de lo subjetivo y, por lo tanto, de lo opinable, lo científico reduce su objeto de estudio a lo sensible. De esta manera esa pasa a ser la única realidad que puede ser aprehendida por el método científico. Sobre ella se puede hablar, diría el primer Wittgenstein, al tiempo que recomendaría callar sobre lo otro, *“de lo que no se puede hablar”* (la ética, por ejemplo), aunque reconozca que *“ciertamente existe, se muestra”*.

En este esquema el método es el punto de partida que valida lo observable como lo único objetivamente cognoscible. La ciencia supuestamente antidogmática, en este caso, se somete a lo que Nietzsche denominó *“dogma de la inmaculada percepción”*.

En el ámbito del aula esto remite exclusivamente a la observación de la conducta a través de indicadores que permitan medirla “objetivamente”, pues se supone que ella es isomórfica –o por lo menos homóloga– con los “estados internos”, los procesos mentales y los aprendizajes¹⁰.

Este modelo de evaluación –claramente orientado por el paradigma positivista– preocupado por medir los cambios de conducta, requiere de los típicos instrumentos diseñados para ello: tests, formularios estandarizados de encuesta, escalas de medición, sociogramas, etc. La información allí recogida parece tener como único objetivo su tratamiento estadístico, matemático, que permita construir rangos, gráficos o escalas que a lo sumo permitirán describir la realidad en aspectos cuantitativos pero no comprenderla, ni mucho menos, en el mismo proceso, transformarla. Decir, por ejemplo, que una evaluación cuantitativa de este tipo tiene una función emancipadora es, además de una inconsistencia conceptual, una falacia que vacía de significado al término “emancipación”.

Si bien una evaluación-medición permite describir cuantitativamente un hecho (por ejemplo, que se verifique que el 70% de los encuestados en un liceo afirman que el clima institucional impide el trabajo creativo), sin embargo no permite con ello saber por qué se da dicho evento ni cuáles son las posibles alternativas de

mejoramiento. Tampoco permite reflexionar por qué se percibe así dicha realidad, ni –tomando el ejemplo citado– qué se entiende por “buen clima” o “trabajo creativo”, etc.

El instrumental metodológico cuantitativista en este modelo no propicia la comprensión del proceso que se está desarrollando y, consecuentemente, no favorece la transformación de las condiciones estructurales que configuran externamente dicho proceso.

Una alternativa: comprender y transformar

“En nombre del respeto que debo a los estudiantes no tengo por qué callarme...”

(Paulo Freire, 1997)

El origen de las referencias conceptuales más generales que fundamentan el desarrollo de la evaluación orientada a la comprensión del proceso, se podría situar a mediados del siglo XX. Allí se dan cambios fundamentales en el pensamiento, en lo que se conoce como *“el giro de la filosofía lingüística”*.¹¹

La necesidad de comprender el proceso (ir más allá de la medición) y con ello ir transformándolo es una demanda que surge, precisamente, cuando las ciencias humanas –fundamentalmente la sociología y la antropología– promueven el rescate del *sentido* de los actores y la perspectiva “interna” para la definición de la realidad en el campo de lo social¹². En el ámbito de lo educativo esta demanda coincide con la perspectiva de los profesores cuando, aún en condiciones poco ideales, comienzan a producir significados sobre la evaluación y, consecuentemente, la pedagogía deja de quedarse en silencio.

La evaluación es a la vez significado cultural y práctica social, por lo cual cualquier reflexión teórico-crítica de ella debe partir de la explicitación de los supuestos de tipo ontológico, epistemológico y axiológico que la sesgan. Los procesos colectivos de discusión sobre la evaluación han transitado hacia ello en la búsqueda de alternativas más sólidas, pero estos procesos son escasos: aún predomina el mutismo.

Se considera, en la nueva perspectiva, que

la evaluación debería arrojar información para la comprensión de la realidad a evaluar y la toma de decisiones para su transformación. En ese sentido la evaluación debería ser en sí misma un proceso de transformación y mejoramiento. Para ello se deberían tener en cuenta otros instrumentos –más abiertos y flexibles, menos estandarizados y más artesanales– donde se pudiera recoger a la vez la percepción y su porqué, la descripción del problema y sus posibilidades de mejora. La complejidad de lo que se espera de la evaluación en la enseñanza –que está en función de la complejidad intrínseca de lo evaluado– permite afirmar que uno de los caminos más adecuados es el diálogo.

El diálogo en grupo, los equipos de trabajo que puedan constituirse en verdaderas comunidades autorreflexivas, asegurarían un proceso donde la evaluación no aspiraría solamente a medir sino también a comprender y mejorar la realidad. El diálogo puede ser complementado con algunas técnicas –como la observación y la entrevista– que aporten cierta información necesaria; la evaluación pasaría a ser sinónimo de autocomprensión.

Existe otro elemento a considerar en relación con este tema: el del poder. En efecto, la vinculación de lo educativo con la cuestión de la dominación –externa entre naciones, o interna entre clases o grupos– ya viene siendo debatido desde principios de los setenta del siglo pasado¹³. Estos análisis de la sociología reproductivista y de la “nueva sociología crítica”, de los setenta y ochenta respectivamente, se han inspirado en la obra de Bourdieu, Foucault y Deleuze entre otros.

Tales análisis consideran que los modelos de evaluación son funcionales a las cambiantes demandas de las sociedades industriales y postindustriales. Asimismo señalan que las técnicas escolares consolidadas en la modernidad –entre ellas el examen– constituyen parte del arsenal de las instituciones para la fabricación de subjetividades, el disciplinamiento y el control. Son, en otras palabras, herramientas de poder.

Pero el poder, en estas perspectivas, no es concebido en su vertiente exclusivamente negativa. El poder también puede ser productivo y, por lo tanto, puede expresarse

en forma de resistencia; es posible producir otro tipo de subjetividades en las escuelas.

Ninguna evaluación es inherentemente emancipadora o transformadora. En todo caso sí podrían serlo las acciones que se realicen con los procesos y resultados de las evaluaciones.

En tal caso la evaluación y su análisis deberían ser situados en una perspectiva política y no técnica. O sea, las preguntas *quién, para quién, y para qué* pasan a ser fundamentales en el análisis sobre el proceso de la evaluación –no tanto el *cómo*, ya que éste depende de las respuestas que demos a las otras–

Las comunidades de diálogo –orientadas a la comprensión de los procesos y a la autorreflexión para el mejoramiento de las prácticas– ya no son suficientes. Nuestras prácticas dependen de nuestros entendimientos y autoentendimientos, o sea, de nuestras conciencias, las que, a su vez, pueden estar afectadas por factores estructurales o situaciones sociales. Estas afectaciones a la conciencia pueden tener origen en los procesos de trabajo o realización de las tareas alienantes (Marx), en las “distorsiones” o “trabas” en la comunicación (Habermas), o en los procesos de toma de decisiones afectados por el poder de dominación (Foucault). Por lo tanto, hay que ir más allá de la comprensión.

Las comunidades autorreflexivas de evaluación –que someten a crítica el propio proceso de autoevaluación– terminan siendo comunidades terapéuticas a nivel individual y liberadoras a nivel colectivo: comunidades emancipadoras orientadas a la transformación de toda estructura limitadora de sus libertades.

De lo que no se debe callar, lo mejor es hablar.

Referencias

- ADORNO, T. W. 1998. *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata. p. 15
- ALVEZ, R. 1985. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Sao Paulo: Cortez.
- BAUDELLOT, C; y ESTABLET, R. 1975. *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- CARNOY, M. 1977. *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

IBÁÑEZ, J. 1994. *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.

ILLICH, I. y otros. 1977. *Educación sin escuelas*, Barcelona: Península.

SALES, M. T. Torres, G (s/d) *"Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación"*. Porto Alegre (Mimeo)

SANTOS Guerra, M. 1995. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

SKINNER, B. F. 1994. *Sobre el conductismo*. BsAs: Planeta-Agostini.

WEBER, M. 1983. *Economía y sociedad*. México: F.C.E.

WITTGENSTEIN, L. 1981. *Tractatus lógico-filosófico*. Barcelona: Laia.

Notas

1- A comienzos del mes de mayo de 2008 recibimos la gentil invitación de la Dirección de la Escuela Técnica de Rivera para participar de unas jornadas sobre evaluación. Las mismas fueron propuestas por las distintas salas docentes de UTU de la región frente a un aspecto que los profesores consideran un déficit. Este trabajo es fruto de dicha experiencia que, a pesar de lo que aquí afirmo, representa la voluntad de estos docentes de romper el silencio sobre la evaluación. Este artículo lo dedico a esos docentes de UTU de Artigas, Rivera, Minas de Corrales y Tranqueras que me inspiraron con el testimonio de su compromiso y sus aportes a estas reflexiones.

En el subsistema primario la preocupación por la evaluación del proceso ya se ha instalado hace ya un buen tiempo, por lo que la calificación no parece ser allí una cuestión fuerte. Sin embargo, creo, la reflexión sobre los aspectos teóricos más generales de tipo ontológico, epistemológico, antropológico, etc. relacionados con ello sigue ausente.

2 - En el subsistema primario la preocupación por la evaluación del proceso ya se ha instalado hace ya un buen tiempo, por lo que la calificación no parece ser allí una cuestión fuerte. Sin embargo, creo, la reflexión sobre los aspectos teóricos más generales de tipo ontológico, epistemológico, antropológico, etc. relacionados con ello sigue ausente.

3 - En efecto, Weber señala en su conocida obra *Economía y Sociedad* que *"para eludir la constante amenaza de apropiación de cargos, impedir la formación de clientela y la de monopolios de notables, el poder patrimonial de la China imperial tomó estas medidas: nombramientos a corto plazo, exclusión de cargo donde el funcionario tenía parientes, vigilancia mediante espías, agregando, por primera vez en la historia, la exigencia de exámenes..."*(Weber, M. 1983: 791)

4 - El *Tractatus logico-philosophicus* finaliza con el siguiente aforismo: *"de lo que no se puede hablar, lo mejor es callar"*. Wittgenstein se refiere aquí a todo aquello sobre lo que no se puede enunciar proposiciones con sentido desde el campo de la lógica por no estar comprendido en la categoría de "hechos" (la ética es un ejemplo). A pesar de ello precisamente el filósofo consideraba que lo más importante no puede ser dicho sino que "se muestra";

obviamente que se trata de un silencio muy distinto al que aquí aludimos.

5 - Original en portugués, traducción mía.

5 - La medición es una actividad que puede aportar datos en cualquier proceso de evaluación, pero eso no significa que la evaluación deba ser reducida a la medición, de acuerdo a la "cuantofrenia" de algunos, ni tampoco que deba prescindir totalmente de los datos cuantitativos de acuerdo a la "cuantofobia" de otros.

7 - Me refiero a una ponencia de María Teresa Sales y Generoso Torres en el VI ENDIPE realizado en la UFRGS en Porto Alegre (Ver referencias)

8 - En efecto, en la Física a partir de Heisenberg, se sabe que a nivel cuántico la observación (medición) determina el estatuto ontológico del "objeto" observado (medido). Si para observar (medir) un fenómeno cuántico se determina la posición, entonces se "obtiene" una partícula, pero si se determina la velocidad, se "obtiene" una onda. En el campo de lo social esta afectación parece ser mucho más compleja: la observación no sólo cambia lo observado sino que lo observado cambia también la observación. Esta cuestión ha sido analizada por muchos epistemólogos, pero está magistralmente expuesta por Ibáñez (1994)

9 - Sin embargo, no es la única solución planteada: desde otras tiendas se recomienda medir la medición u observar la observación, propiciando con ello lo que Ibáñez denomina "pensamiento de segundo orden"

10 - Este isomorfismo es claro y explícito en el conductismo. Skinner (1994) concibe aprendizaje como cambio de conducta y establece que *"el pensamiento humano es el comportamiento humano"* (Sobre el conductismo. Bs As: Planeta-Agostini, p.112)

11 - Curiosamente, el mismo filósofo que dio fundamentos al modelo neopositivista —el ya aludido Wittgenstein— propició, con sus investigaciones posteriores, este giro que permitió el desarrollo de un nuevo paradigma alternativo. En efecto, el segundo Wittgenstein desarrolló una filosofía del lenguaje que postula, entre otras cosas, la imposibilidad de un lenguaje universal y depurado que pueda dar cuenta de una realidad prístina como el propuesto en su *Tractatus*; el lenguaje refleja una forma de vida y las palabras no valen por un supuesto significado intrínseco, sino por su uso. El concepto clave aquí es el de "juegos de lenguaje".

12 - La preocupación por el *sentido* de las acciones sociales en las ciencias humanas ya se había planteado en el siglo XIX con Dilthey y, a principios del XX, con Weber. El desarrollo de la fenomenología y la hermenéutica en el siglo XX generalizó —en las ciencias sociales— este interés por la comprensión del sentido desde los actores y, *mutatis mutandi*, en el campo de la educación en general y en el de la evaluación en particular.

13 - Ejemplos de ello se pueden encontrar en Carnoy (1977); Illich, I. y otros (1977); Baudelot, C.; y Establet (1975); o en Bourdieu, P. Passeron, J.C. (1977), entre otros.

* Profesor de Filosofía de la Educación en el Centro Regional de Profesores del Norte.