



Propuestas y alternativas a la evaluación escolar tradicional

Gustavo Eliécer Gaitán Socha¹

gustavogaitan71@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-9402-2838>

Universidad La Salle – Costa Rica

Colombia

RESUMEN

La evaluación escolar tradicional está fuertemente criticada, al menos desde perspectivas teóricas, en las prácticas su uso se mantiene, pero es urgente renovar la evaluación y transitar a la implementación de formas alternativas. En este artículo presento criterios para evaluar alternativamente y un horizonte epistemológico tejido con aportes de la teoría del caos, de la teoría de sistemas, de la física cuántica, de la complejidad, de la autopoiesis; que enriquecen la experiencia pedagógica del docente y ayudan a mejorar la evaluación escolar de manera que responda a las exigencias de formación para los estudiantes del siglo XXI.

Palabras clave: evaluación alternativa; experiencias de evaluación; prácticas evaluativas; pedagogía.

¹ Autor Principal

Correspondencia gustavogaitan71@gmail.com

Proposals and alternatives to traditional school evaluation

ABSTRACT

The traditional school evaluation is strongly criticized, at least from theoretical perspectives, in practice its use is maintained, but it is urgent to renew the evaluation and move to the implementation of alternative forms. In this article I present criteria to alternatively evaluate and an epistemological horizon woven with contributions from chaos theory, systems theory, quantum physics, complexity, autopoiesis; that enrich the teacher's pedagogical experience and help improve school assessment so that it meets the training demands for 21st century students.

Keywords: alternative assessment; evaluation experiences; evaluative practices; pedagogy.

Artículo recibido 05 julio 2023

Aceptado para publicación: 05 agosto 2023

INTRODUCCIÓN

En este artículo, desde el abordaje metodológico, busco la mirada holística: no se queda en la particularidad de algún detalle, sino que pasando por los detalles busca la comprensión total del fenómeno de la evaluación con una apertura total, con una atención presente, con todos los sentidos. Es la mirada implicada, participante. No es abstraerme a observar desde fuera, a generar análisis y soluciones universales al problema, al contrario, mi intención metodológica es implicarme, vincularme, llegar a comprensiones de mis propias prácticas y experiencias evaluativas. No estoy fuera de la realidad para analizarla, estoy dentro para comprenderla, participante para vivirla. No estoy buscando conocimientos por sí mismos, sino que movilicen mis comprensiones y compromisos. “El conocimiento no se puede reducir al control, al dominio, nos debe llevar a la comprensión, a la identificación, a la participación”. (Huxley, s.f., p. 37)

Centro esta reflexión en mis prácticas y experiencias evaluativas. Distingo las prácticas de las experiencias. Con las prácticas voy a abarcar las actividades cotidianas y específicas de evaluación, estas prácticas constituyen modos específicos de evaluar e implican mis acciones específicas de evaluar. En cambio, con las experiencias pretendo recoger el sentido pedagógico, los patrones que sigo a la hora de evaluar, la cultura y criterios institucionales acordados para evaluar a los estudiantes. Parto del hecho que mis experiencias y prácticas no son inventadas por mí, de ningún modo soy un ser aislado, al contrario, son construidas e influenciadas desde el contexto pedagógico e institucional en el que estoy viviendo mi ser y quehacer docente. En este sentido valido mi opción de recurrir a mis propias prácticas y experiencias como insumos para alimentar este trabajo de investigación.

Quiero ir más allá del simple analizar y abstraer en modo racional para poder llegar a comprender las propias prácticas evaluativas, con la intención de ir generando las síntesis y transformaciones de las mismas. Me he observado aplicándolas de manera acrítica, sin conciencia, al estilo piloto automático. Tengo una gran necesidad, inquietud e intuición ante el abordaje de mis prácticas y experiencias de evaluación en tanto camino para aportar con mi labor docente al enriquecimiento de la tarea educativa.

Parte de mi intención metodológica es ayudar a pensar y llevar mis prácticas y experiencias evaluativas por senderos y bordes de la no-linealidad, sacarlas de las zonas de confort y llevarlas a las nuevas lógicas, al caos creativo, donde el ser y el no ser tienen cabida, donde pueda aceptar la corporalidad, no para controlarla o sujetarla, sino para posibilitar que se exprese. Es “la aceptación de que la corporalidad implica que todo conocimiento humano se da desde una perspectiva determinada”. (Najmanovich, 2005, p. 22) Se piensa no solo con la mente y el cerebro, sino con lo que se percibe y procesa con todo el cuerpo, es un cuerpo existencial, vivencial. Esta alfabetización corporal es urgente para el quehacer docente.

Esta investigación es por opción y metodología de carácter cualitativo. Mi principal intención es llevar la evaluación a sus componentes específicamente humanos, a la cualidad de las experiencias de aprendizaje, a la pasión por el aprendizaje, a las vivencias, al sentido que se construye entre los estudiantes y uno como docente.

De las diversas miradas epistemológicas, que se expresan a través de metáforas sobre el conocimiento: está la comparación con el edificio que se construye de manera definitiva, o la imagen del conocimiento arborescente con un tronco sólido, de donde brotan las ramificaciones, disciplinas. Estas ya no son metáforas adecuadas para el conocimiento cuando se afronta desde la óptica de una nueva epistemología. Escojo para acompañar mi reflexión la metáfora del rizoma, “A diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma entrelaza un punto cualquiera con otro. (...) El rizoma no se deja reconducir ni al uno ni a lo múltiple. (...) No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o mejor, de direcciones cambiantes. No tiene comienzo ni final, sino siempre un medio por el que crece y se desborda”. (Assman, 2002, p. 76)

Algunos aportes previos a la evaluación

Empiezo mostrando una exploración de las implicaciones de los paradigmas con la evaluación. El más popular y difundido es el paradigma moderno, europeo, positivista, científico. Los efectos de este paradigma en la evaluación no son para nada esperanzadores, aquí están sometidos a la crítica. Pero a su vez es el modo de evaluar imperante en mi institución educativa. Este modo de evaluar dicta que es objetivo, de control, basado en la medición, centrado en los resultados, se vuelve castigador, determina ganadores y perdedores. Sus efectos son desesperanzadores en la

escuela, esto hace parte de la fuerza o inercia del ritual escolar; además en las personas y en la sociedad es el conservante del “status quo” que a todos nos está deshumanizando, “cuando extiende su imperio más allá de las fronteras de la escuela, genera una sociedad represora.” (Calvo, 2012, p. 140) Este modelo exagera el control, el individualismo, el rendimiento competitivo, la desigualdad, la exclusión. Como modelo evaluativo se aferra a lo cognitivo, memorístico, a la pregunta y la respuesta. No vale la pena seguir evaluando y educando de esta manera que solo perpetúa el actual e injusto modelo social.

Pese a sus fracasos históricos y sociales, es el marco obligado y heredado, asumido acríticamente, desde el que aún se está organizando la evaluación y buena parte de la sociedad y de la cultura. Esta generalización no implica la aceptación y repetición de sus mandatos, por eso lo someto a examen, exploro las ideas, experiencias previas que aportan y fortalecen otros modos de evaluación, hoy tendemos a llamarlos alternativos. Como este positivismo hace parte de la cultura escolar, es necesario construir una transición hacia lo alternativo.

El paradigma es un marco de referencia aceptado desde el cual se pretende conocer la realidad. En evaluación además del imperante paradigma positivista, el otro paradigma que se ha desarrollado, más acorde con las ciencias humanas es el paradigma fenomenológico-interpretativo, que hace viraje hacia lo cualitativo y lo humano, este paradigma, si bien plantea salidas al viejo paradigma, recibe críticas en el sentido que se queda en lo teórico, especulativo, no pasa a la acción; por eso, un tercer paradigma que aprovecha y profundiza lo interpretativo, pero pasa a la acción en tanto praxis transformadora es el paradigma sociocrítico, este artículo recoge y se pone en el horizonte de esta intención.

Siguiendo a Lukas (2014) lo importante para la investigación en evaluación es hacer claridad del marco paradigmático en el cual se trabaja: aun si se sigue el formato positivista, es necesario hacer las claridades y la reflexión sobre la evaluación, para llegar a distinguir los usos de la evaluación desde los diversos marcos paradigmáticos y sobretodo su coherencia con dicho paradigma. El peor escenario es el eclecticismo, en tanto hay un intento por recoger lo más exitoso de cada paradigma para guiar la evaluación. De manera acrítica por la inercia de la tradición y la normalización heredada, he estado enmarcado en lo positivista. En aras de la coherencia emerge

la necesidad, la fuerza de la reflexión y el compromiso para salir de este paradigma y cambiar las prácticas. Sin la debida reflexión y sin las opciones epistemológicas necesarias en el propio situado pedagógico, las prácticas siguen siendo rutinarias, incoherentes, individuales, autoritarias y desde el marco positivista.

La evaluación positivista deviene en palabras como: sumativa, externa, objetiva, técnica, heteroevaluación, vertical, autoritaria, control, sanción, de resultados, final, individual, posterior, exámenes, fiabilidad, validez, general, imparcial, neutral, medición, rendimiento, enseñanza. En cambio, en las nuevas tendencias o alternativas, la evaluación pone en el horizonte: formativa, interna, principios, ética, horizontal, dinámica, procesual, vida, participativa, integrada, continua, auto-co-evaluación, subjetiva, singular, corresponsabilidad, comprensiva, valoración, implicante, aprendizaje. Aunque en las dicotomías las fronteras son difusas y no hay opuestos absolutos, la claridad es necesaria para reflexionar mis prácticas y guiar mis opciones.

Siguiendo a Plessi (2014), los estudios en evaluación son realmente recientes, su pionero es Ralph Tyler con la evaluación por objetivos (1930-1945), trabaja a partir de la obsesión de la evaluación como medida, “responde a una racionalidad técnica, propia de la sociedad conservadora norteamericana”. (Álvarez, 2001, p. 5) Con las taxonomías de Bloom, que también exageran la racionalidad moderna, eran los referentes obligados para cualquier acercamiento a la evaluación. Una mayoría de investigaciones y autores de la evaluación se inscriben en esta línea positivista de abordar la evaluación.

Desde los años 60's empiezan a aparecer las críticas a la evaluación de Tyler, autores como Scriven empiezan a plantear la evaluación formativa, hacen un viraje a los métodos cualitativos, hay una expansión y proliferación de investigación, autores, asociaciones y modelos evaluativos. Esta proliferación termina siendo contraproducente, refina el lenguaje, crea mucha especialización, pero favorece la confusión. Este maremágnum o mercado de la evaluación, hace que, por exceso, pierda valor y finalmente, uno termina siguiendo las prácticas positivistas heredadas y seguras.

En los últimos años, en el contexto del mundo globalizado, se han puesto de moda las evaluaciones estandarizadas, aparentemente es la innovación, pero solo se está haciendo uso de

“la creencia en el potencial de las evaluaciones para mejorar el aprendizaje de los estudiantes”. (Anijovich, 2017, p. 15). Claramente es el viejo uso positivista de la evaluación, amparado en nuevas investigaciones. Esta opción política por estandarizar la evaluación crea tensión entre una evaluación formativa, para el aprendizaje y una evaluación de resultados y exámenes, que sirvan como entrenamiento para pruebas estandarizadas y puntuar bien en las pruebas de estado. Pese al discurso motivador de los docentes, muchos estudiantes no le dan importancia a obtener un buen resultado en las pruebas estandarizadas, es mayor el afán docente e institucional con la tarea de mejorar estos indicadores, en la medida que las pruebas estandarizadas miden al estudiante, al maestro y a nuestro sistema educativo.

El discurso de las pruebas objetivas, de una evaluación objetiva como instrucción o adiestramiento en ejercicios de evaluación para que los estudiantes puntúen bien en las pruebas estandarizadas, pareciera ser la meta de toda la evaluación, pero reitero, no es la finalidad de la evaluación. Es uno de los lugares por donde eventualmente tiene que pasar la evaluación. En el juego de la evaluación es una llave que se debe obtener, pero no es el derrotero. El uso de los resultados de las pruebas estandarizadas, en tanto criterio de selección para la educación superior, no necesariamente implica calidad educativa, sino exclusión. Este uso de las pruebas estandarizadas dificulta la construcción de alternativas en evaluación, en tanto estas políticas para la evaluación se imponen como urgentes y se rigen por estos lineamientos globalizados.

Un estudiante de mi institución, en entrevista sobre la evaluación, bellamente expresaba: “La educación no debería ser cerrada, la educación debería ser libre de usted querer aprender algo y ser libre de entrar, que le den los conocimientos que usted requiere aprender, más no limitar a las personas, que uno no necesite de llaves o ese tipo de ataduras viejas y monótonas para ir a la universidad, una educación libre y abierta. El conocimiento es universal, o sea para todo el mundo, no debe tener unos impedimentos. Si me gusta cierta carrera, poder acceder a ella sin tanta traba; inclusive los gastos elevados que sostienen para decir que es “educación de calidad”; al contrario, pienso que el conocimiento debe ser libre y universal, accesible de acuerdo a sus gustos y capacidades humanas y no por diligenciamiento de un manual con preguntas y respuestas que no te definen, como lo hace la evaluación tradicional”.

Resalto la comprensión de la universalidad del conocimiento, en tanto conocimiento libre, abierto, disponible a cualquier persona que lo desee. Porque desde el viejo paradigma la universalidad del conocimiento es en el sentido de la misma idea para todos, de la imposición, de la hegemonía, de la transmisión acrítica y neutral del conocimiento. Tiene fundamentos de objetividad y universalidad. No existe el tal conocimiento universal, existe la pretensión de un conocimiento universalizado, hegemónico, impuesto o alienantemente reproducido. Además de universal, se pretende que el conocimiento sea definitivo. La pretensión de la ciencia es llegar al conocimiento último, a la fórmula que todo lo abarque, a la abstracción que todo lo comprenda. La explicación última que reemplace el uso epistemológico de la divinidad en el medioevo. Aprendí la historia que la pugna política renacentista dio lugar a este paradigma y que eurocentró el mundo con las consabidas hegemonías, dominaciones, exclusiones, reducciones que generan la crisis ecológica y humana por la que atraviesa hoy toda la humanidad.

Afinando la mirada sobre la evaluación

El primer problema que abordo es la confusión entre evaluar y calificar. En nuestras prácticas docentes no hay esta distinción. Es necesario distinguirlos, por eso mi mirada a la evaluación como un ejercicio complejo para lograr separarlo de la simple calificación. La evaluación entendida como iniciación en el saber, comprensión de las relaciones, pasión por el aprendizaje, implicación con la propia vida y el contexto, esto es el fondo, una evaluación al servicio de los fines de la educación. Y en cambio, la formalidad es la calificación, como el simple acto administrativo-burocrático de generar un informe de acreditación. Con la calificación respondo a los aspectos administrativos del sistema educativo y con la evaluación trabajo para el interés y aprendizajes del estudiante. En la práctica en mi escuela se califica, se instrumentaliza a favor de la disciplina que se está impartiendo, se responde al sistema.

La calificación hace línea con la medición en educación, pero por más positivista que se pretenda, siempre va a tener problemas, no va a tener la precisión pretendida, ni la objetividad. Lo humano por complejo, holístico, siempre va estar más allá de la técnica, los instrumentos y la medida. La medida siempre va a cuantificar y lo humano sucede en los ámbitos de la cualidad. Siempre se

mide lo pasado, lo determinado, lo ya dado, mientras que la evaluación abre a un horizonte de decisiones, equivocaciones, errores, potencialidades, mejoras.

Para pensar las calificaciones muchos autores señalan el efecto neutralizador de las notas. La simple calificación paraliza el trabajo del estudiante, le da cierre, impone, conforma. Aunque haya sentires, razones y posibilidades para decidir de otro modo. En cambio, cuando la evaluación se retroalimenta con comentarios y ojalá sin un número, el estudiante se moviliza y se compromete más con sus aprendizajes. Para una evaluación alternativa, integral, toca dejar o minimizar las calificaciones y poner el acento en la retroalimentación y en el diálogo con el estudiante para promover su compromiso integral con sus propios aprendizajes.

Las notas, sean con números o letras, responden a la misma lógica positivista de escalas, comparaciones, mediciones. Por ahora, seguirán siendo un mal necesario, mientras el sistema no cambie. Para muchos autores la evaluación “constituye el componente de los sistemas de educación menos permeable a los cambios”. (Anijovich, 2017, p. 9). Y la misma experiencia permite corroborarlo. Son fuertes los argumentos para seguir evaluando con estilos bancarios, conservadores. La fuerza de las costumbres y rutinas, no son fáciles de romper. Por eso nuestras prácticas deben ser cribadas constantemente en la reflexión y en los diálogos pedagógicos.

Desde estas perspectivas, ya es hora que los maestros dejemos de hacer exámenes, pruebas, finales, esto es una reducción de la riqueza de la evaluación, además es una tarea dispendiosa: calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, diseñar test, son multiplicidad de tareas que aportan pocos resultados y no siempre salen bien. Está el reto que “¡Dejemos de generar exámenes cuyas preguntas pueden ser contestadas por una búsqueda en Google!” (Najmanovich, 2019a, p.115), este es un síntoma de educación bancaria, en que la evaluación solo busca reproducir, hacer repetir información, sin ninguna apropiación y mucho menos aprendizaje por parte del estudiante. Evaluar es un acto complejo, un entramado que implica varias actividades, pero no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar, ni examinar, ni aplicar un test. Tanto examen no es síntoma de buenas prácticas, al contrario, cada vez más se nos reta a evaluar de otras maneras.

Otro de los aspectos que han investigado y quiero resaltar son las evidencias de evaluación como la recogida sistemática de información, a partir de la cual se decide la evaluación. Camilloni (2015), pide pensar no solo qué evidencias recoger, sino también el modo como se recogen dichas evidencias, siempre dentro del marco de lo planificado como enseñanza y aprendizaje. En cada caso hay ventajas y desventajas. En muchas prácticas se concentran las evidencias en las pruebas, pero sugieren que es mejor, usar como evidencias los trabajos cotidianos, para que la evaluación sea continua. En este sentido pueden ser valiosos los portafolios, en tanto recopilación de todas las producciones del estudiante y el diseño de rúbricas, preferiblemente construidas con los estudiantes. Las evidencias nos introducen en las técnicas para evaluar, en ese sentido hay mucha diversidad, pero excede a las intenciones de este trabajo.

Ante las evidencias, debo prevenir no caer en el positivismo epistemológico que pretende que un sujeto evaluador logre captar al objeto evaluado como si simplemente estuviera "ahí afuera" en forma independiente. Y con las supuestas pruebas o evidencias del aprendizaje, que son mi objeto de evaluación, genero la representación de la evaluación en una nota o calificación. Este modo de conocer y por lo tanto de evaluar, solo lleva a reducir, a fragmentar, a simplificar, a crear datos aparentemente objetivos, pero que creo no pueden dar cuenta de la complejidad de un acto humano como es el aprendizaje y su evaluación.

Esta forma positivista de evaluar está degradando la belleza de aprender, de pensar, de educar. Toda la diversidad, riqueza y potencialidad de estos actos humanos se banalizan cuando se objetivan en un documento que los certifica y que inexorablemente pasan a ser archivos olvidados; en el implacable transcurrir de tiempos y horarios escolares. La cultura escolar lleva al estudiante a preocuparse por ganar o pasar y a desligar este resultado del placer de aprender o a infravalorar sus procesos, aprendizajes y experiencias. En este sentido la evaluación tiene el potencial de autoimplicar y comprometer al estudiante con su propio proceso de aprendizaje.

El rol del profesor no se puede limitar a lo estrictamente académico, cada vez más, se van horizontalizando las relaciones con los estudiantes y nuevos roles van emergiendo en nuestras funciones como docentes. La ventaja de estos otros roles es que van cualificando y ampliando las relaciones con los estudiantes. De cara a la evaluación del estudiante, puedo ir ganando en el

reconocimiento integral de la otredad con que me estoy relacionando y mi juicio evaluativo va a estar más conectado con la realidad del estudiante.

“La evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende”. (Sanmartí, 2007, p. 15) Así que no tiene que ser más el capítulo final, el cierre, sino lo central, o el más importante. Creo en una prioridad pedagógica de la evaluación, no solo para los docentes, sino para todo el sistema educativo. Perrenoud (2004) considera que, si los maestros van a cualificarse en sus competencias para enseñar, la evaluación formativa es clave en el desarrollo de esas competencias, en la medida que se aprende a acercarse a la individualidad del estudiante, pero desde su interacción y vínculos con el grupo, con el trabajo en equipo.

En ese mismo sentido Perrenoud (2004) concibe la evaluación como conjunto de actividades que posibilitan identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas; es decir va más allá y nos plantea la evaluación en su condición futura de toma de decisiones. La evaluación tiene una dimensión social. En tanto componente de lo pedagógico, sus metas de selección, acreditación, certificación, se pueden cuestionar desde la crítica social. Quienes aparentemente alcanzan el éxito social, quienes ostentan los privilegios de la élite social, qué tanto contribuyen a una transformación real de la sociedad. Desde el contexto de una institución con enfoque sociocrítico, la pedagogía tiene una intención profundamente transformadora de la sociedad. No se educa para adecuarse, obedecer, sino para ejercer un papel transformador en medio de la sociedad. Al contrario, “en una sociedad meritocrática es lógico que exista un modelo de evaluación que solamente tenga en cuenta resultados y calificaciones” (Santos, 1996, p. 3)

Un excelente avance en mis búsquedas sobre evaluación, es la evaluación formativa, en el sentido que nos pone en las fronteras del paradigma positivista y nos hace apertura a los otros paradigmas. Como sugiere Álvarez (2001), la evaluación formativa es profundamente democrática, sale de la participación activa de sus actores. Es implicadora de las subjetividades. Si se quiere es una aplicación del pensamiento crítico en las prácticas de evaluación, por eso mismo, es un ejercicio de diálogo, de negociación de todos los aspectos concernientes a la evaluación. En el aula todos evalúan, “pero la evaluación más importante es la que realiza el propio alumno”. (Sanmartí, 2007,

p. 15). Este modo de evaluar propende por la regulación pedagógica, el uso del error y el éxito en el aprendizaje. Valoro esta mirada como apertura al futuro y “como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes”. (Anijovich, 2017, p. 8)

La evaluación sigue siendo un terreno académico en disputa, con diversidad de intenciones y de intereses. Atendiendo al ámbito pedagógico, en muchas investigaciones recientes hay desplazamiento del concepto y desarrollos de “evaluación formativa” hacia el de “evaluación para el aprendizaje” (Santos 2003), cuyos resultados más que información para el docente es un retroalimentador para el estudiante. Para pensar y abrirme a formas alternativas de evaluar, partiendo de la coherencia epistemológica, ya mencionada, puede ayudar:

Transparencia (en los principios en las intenciones, en las negociaciones, en los fines y en los usos); credibilidad (no basta con enunciar los principios; deben ser comprensibles para que sean creíbles como enunciados que orientan la práctica); coherencia epistemológica y cohesión práctica (acuerdo entre la concepción y las prácticas); aceptabilidad (está en la base de la legitimación social y educativa); pertinencia (para justificar las decisiones que se adopten); practicabilidad (deben ser aplicables a las prácticas concretas de evaluación); y legitimidad (en cuanto acción social que debe ser moralmente correcta)”.
(Álvarez, 2001, p. 16)

Uno de los aspectos fundamentales, que abordan buena parte de las investigaciones, para una evaluación que fortalezca los aprendizajes de los estudiantes, es la retroalimentación, pero no se tiene que limitar a correcciones, o señalar errores y recibir la calificación. Una buena retroalimentación es para la autoconciencia del estudiante sobre su propio aprendizaje (llamado metacognición), sus límites y posibilidades de avance. “Evaluar sin compartir significados no tiene sentido, es una pérdida de tiempo para el que enseña y para el que aprende” (Sanmartí, 2007, p. 37). Ayudar al estudiante con sus procesos de metacognición, eso es, que aprenda a aprender, que gane autonomía ante el conocimiento. Este énfasis de la evaluación en el aprendizaje me pone

más en “la lógica del que aprende y de acceso a la autonomía, que en términos de la lógica del experto y de guía pedagógica”. (Sanmartí, 2007, p. 57)

El acto de evaluar, más que un ejercicio técnico del pedagogo es principalmente un ejercicio ético que involucra personas (docente, estudiante, grupo, comunidad) de manera multidimensional, sus compromisos, creencias en ese ejercicio de evaluar. Lo primero que cuestiono es la autoridad y responsabilidad ética para evaluar, calificar-descalificar a otra persona, creo que es más honesto como docente soltar ese “poder” de evaluar y permitir las formas auto y coevaluativas. La experiencia indica que es más rápido o práctico heteroevaluar, pero se enriquece mucho más la evaluación y el aprendizaje cuando se privilegian las formas auto y co de evaluar.

Desde la perspectiva ética, emerge la invitación a entramar la evaluación con los valores integrativos (intuitivo, sintético, holístico, complejizador, no-lineal, conservación, cooperación, cualidad) necesarios en cualquier perspectiva de cambio, no tienen todavía lugar en nuestra sociedad. No es una tarea pedagógica y evaluativa sencilla, porque la tendencia pedagógica ha sido ir a la retaguardia, repetir, reproducir; sin embargo, mi apuesta es cambiar los modos de evaluar y ojalá llegar a ser vanguardia, generar transformaciones. Esto implica dejar de evaluar desde los otros valores (racional, analítico, reduccionista, lineal, dominación, competición, cantidad) estos siempre los hemos acogido pedagógica y socialmente, son recompensados económicamente y dotados de poder político. “Ésta es una de las razones por las que el cambio hacia un sistema de valores integrativos, más equilibrado resulta tan difícil para la mayoría de personas y especialmente para los varones o para el machismo. Sería perder privilegios que se creen ontológicos”. (Capra, 1998, p. 31). Mi reflexión está por el camino de una evaluación movida y promotora de los valores integrativos. Metodológicamente es necesario hallar modos para dar lugar a los valores integrativos. El primer paso, sin que sea una receta, es ir aprendiendo a pensar desde esta perspectiva.

Valores integrativos como la cooperación y retroalimentación entre especies, son más sutiles, pero más fructíferos. De hecho, todo en la naturaleza es coevolución y cooperación, relaciones, colaboración, modos sutiles que garantizan la supervivencia de todos. El micelio entre las raíces de los árboles es un buen ejemplo, mantiene unidos a los árboles, cooperando entre ellos,

compartiendo nutrientes. Así es que funciona la vida en la naturaleza. A estas interpretaciones llegan los nuevos trabajos en evolución. La mirada decimonónica de la garra, el diente y la sangre, en la naturaleza y en la sociedad, es una lectura moderna, colonial, patriarcal y mecanicista. No puedo seguir pensando y educando en términos de adaptación y supervivencia: “un organismo que solo piensa desde el punto de vista de su propia supervivencia destruirá inevitablemente su entorno y, como estamos aprendiendo por nuestras amargas experiencias, también se destruirá a sí mismo”. (Capra, 1992, p. 156)

Desde los valores modernos vigentes en la sociedad, las instituciones y prácticas se llenan de procedimientos, reglas, roles, controles, formatos, en vez de permitir la pasión, la libertad para crear, imponen restricciones que condicionan la vida y la institución muere. Al contrario, si hay flexibilidad caótica interna, “es signo de buena salud, como un corazón” (Punset, 2018). Es esto lo que hace falta en mi institución cuando se acartona y reprime la vida. Los autodescubrimientos del aprendizaje son una experiencia gozosa, motivante, revitalizadora, que desde una evaluación dialogada podemos aprovechar e impulsar.

Experiencias y prácticas de evaluación

En la reflexión de la experiencia no estoy solo, está toda la comunidad educativa a la que sirvo. En este sentido creo que la investigación “No es utilitarista, ni eficientista, por el contrario, busca esencialmente entender, comprender qué es el mundo, la naturaleza y las cosas. Y cambiar los modos mismos de comprensión anteriores y prevalentes hasta entonces, vislumbrando nuevos horizontes, apostando por nuevas realidades.” (Maldonado, 2019, p. 170) Con la comprensión lograda, quiero hacer transformación de mis prácticas alrededor de mis modos de evaluar.

La experiencia, en tanto experticia es construida de manera personal y en interacción constante. A partir de las vivencias se acumula y se enriquece. No quiero demeritar la experiencia, pero sí es importante reconocer las implicaciones de las vivencias en evaluación en la construcción de mi propia experiencia y cómo determinan mis prácticas de evaluación. En este sentido se sugiere:

Una revisión de sus propias biografías escolares en relación con este proceso, porque las creencias se construyen a partir de las propias vivencias. A la distancia, las vivencias se pueden idealizar o cuestionar, pero, indefectiblemente, conforman las

fuentes a las cuales se recurre para actuar y resolver problemas prácticos. (Anijovich, 2017, p. 25)

En la experiencia para evaluar se conjugan las vivencias, los aprendizajes, las exploraciones académicas, las intuiciones con las que se han resuelto problemas, “darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente”. (Álvarez, 2001, p.13)

Una ventaja de considerar la experiencia es que no solo involucra ideas, representaciones mentales, conclusiones racionales; sino que la experiencia involucra mucho más la corporalidad, el emocionar, el sentir, el sensoriar. Es más abarcante o integrador del ser total. En la experiencia se vive el carácter de la enacción planteada por Varela (1997), eso es una experiencia encarnada, en tanto pasa por la carne y el hueso de nuestra complejidad humana.

Ahondar en la experiencia me permite enfatizar que en las prácticas de evaluar es justamente donde se concretiza y pone en acto, donde se hace realidad la experiencia y la teoría que la acompaña. El interés en las prácticas busca comprender la relación entre las actuaciones humanas y las normas, las estructuras y los procesos en que se asienta lo que la gente dice y hace. La reflexión sobre las prácticas, llamada praxis, encarna el compromiso o intención netamente transformadora. Si reflexiono mis prácticas es para buscar su transformación.

El principal reto para mis prácticas es pasar de una evaluación que verifica o pide cuentas de la enseñanza, a una evaluación al servicio del aprendizaje. Evaluar la enseñanza desde los modos tradicionales, memorísticos, bancarios, del repetir información, sólo me ha dejado sensaciones de agotamiento y sinsentido. De ahí que cobre más importancia la deconstrucción de esas prácticas que se llevan acrítica y tradicionalmente, debido a que:

suelen darse de un modo tan automatizado que muchos profesores no reparan en este trasfondo epistemológico que implicaría el compromiso de actuar razonablemente de un modo determinado y coherente. Quizá ahí resida la razón por la cual muchas

prácticas obedecen más a la inercia de la costumbre que a un quehacer reflexivo.

(Álvarez, 2001, p. 10)

Me ha llamado poderosamente la atención en los análisis y comparaciones por diversos años de las estadísticas de evaluación de mi institución: por docentes, por áreas, que dichas estadísticas mantienen similitud de resultados, pese a que cada año van siendo grupos nuevos, con nuevas configuraciones. Esa uniformidad o repetición de resultados me lleva a preguntarme sobre posibles patrones implicados y no conscientes que en mis prácticas evaluativas mantengo. De hecho, he podido constatar que mis experiencias de evaluación, la manera como fui evaluado en mi vida escolar y universitaria está como base de mis prácticas evaluativas. Y debo confesar que, en mi formación pedagógica, nunca hice un curso serio, profundo sobre la evaluación. Era uno de mis capítulos pendientes, que ahora estoy intentando subsanar.

Un aspecto importante en mis usos y prácticas de la evaluación es utilizarla como un ejercicio de poder, como herramienta para generar orden y disciplina, como la imposición de mi autoridad docente en el aula. Cuando la enseñanza que estoy impartiendo, cuando la estrategia no vincula al grupo, o cuando el cansancio y la rutina ya no posibilitan el trabajo en aula, suelo recurrir a imponer la autoridad a través de la evaluación. Estudiantes mal evaluados por la indisciplina, porque no les gusta la estrategia de enseñanza y su protesta es desordenar el aula. Este es un proceso difícil de abordar pedagógicamente, pero del que se puede aprender mucho para la transformación pedagógica. La solución de imponer la autoridad con mala calificación, puede ser simplista para no entrar a resolver el problema que eso evidencia.

Llevar las prácticas evaluativas al aprendizaje implica dejar tanto rigor disciplinario con los conocimientos y poner el foco de mi relación pedagógica con el estudiante en sus aprendizajes, en su subjetividad, en sus intereses, en sus vivencias. En las concreciones del evaluar, “no es suficiente que el que enseña «corrija» los errores y «explique» la visión correcta, debe ser el propio alumno quien se evalúe, proponiéndole actividades con este objetivo específico. Esta evaluación es la que se llama evaluación formadora.” (Sanmartí, 2007, p. 21)

Perrenoud (2008) aporta sobre las prácticas de evaluación tradicionales que son funcionales para la construcción de jerarquías, clasificar a los estudiantes, compararlos, etiquetarlos... Y en cambio

la evaluación del aprendizaje que busca ubicar y movilizar al estudiante, enriquecer su propio camino de aprendizaje, con aprendizajes diferenciados, de modos personalizados, centrados en el proceso. “El desafío de mejorar las prácticas de la evaluación implica considerar lo que se requiere enseñar para promover el aprendizaje y favorecer las comprensiones profundas.” (Anijovich, 2017, p. 29). En este sentido varios autores lanzan el reto de empezar a pensar una evaluación del aprendizaje, que ya es más que una evaluación de la enseñanza, pero seguir avanzando en las prácticas hacia una evaluación para el aprendizaje, eso es convertir la misma evaluación en una práctica de aprendizaje. Se requiere de una actitud crítica con las propias prácticas para ir las renovando y para irse autotransformando. El reto va más allá de unas modas para evaluar, en la medida que las condiciones de formación que requieren nuestros estudiantes, deben adecuarse a las exigencias de nuestro siglo XXI.

En la tarea docente de preparar los jóvenes para vivir este convulsionado siglo XXI se está volviendo imperativo mejorar las prácticas educativas, obviamente implica la evaluación. Es urgente llegar a transformaciones, hacer las cosas de otros modos. Las formas caducas de evaluar no se cambian por ley, por decreto, toca transformarlas desde adentro, desde la reflexión de las prácticas para volverlas experiencia acumulada, desde la construcción colectiva, desde el diálogo sincero, desde la resignificación de las relaciones pedagógicas, desde el reconocimiento de las experiencias de los estudiantes, desde la comprensión de los logros, desajustes y límites de estas viejas formas de evaluación. La salida de los límites cartesianos impuestos y vigentes, pasa por retomar lo que el cartesianismo, por perseguir la objetividad, había dejado fuera, para hacer desde estos lugares nuevas comprensiones. Se trata de recuperar “la estética y el sentido ético, los valores, la calidad y la forma, esto es, todos los sentimientos, los motivos, el alma, la conciencia y el espíritu. Las experiencias de esta índole han sido desterradas del reino del discurso científico” (Capra, 1992, p. 28), de la pedagogía y de la evaluación.

Sólo así la evaluación se va convirtiendo en un gran potenciador de la propia humanidad. Este es a mi modo de ver uno de los sentidos centrales del acto de evaluar. No se trata de confrontar al estudiante en particular con designios o medidas externas, prefijadas, de lo que debe o debería ser y hacer, sino desde la interioridad misma, desde el lugar de la propia subjetividad del estudiante,

en un diálogo abierto y respetuoso con él, poder movilizar o motivar la potencia, lo que el estudiante puede desde sí mismo ir alcanzando. La evaluación tiene que ser un generador de posibilidades para los actores del acto de evaluar.

Las evaluaciones cuantitativas y el examen de control han funcionado por la desconfianza entre docente y alumno. Ante la falta de diálogo y cercanía, por el puro desconocimiento o falta de reconocimiento, era necesario construir o falsear evidencias. No se ha aprendido para vivir, sino se ha estudiado para aprobar, para certificarse. Se vive una instrumentalización de la relación pedagógica, disfrazada o amparada en el discurso de relación estrictamente profesional, estos relacionamientos niegan el encuentro de las personas, su carácter eminentemente subjetivo, para dar paso al imperativo de la objetividad, de la separación de la otredad, de la universalidad. Como sugiere Han (2019) La negatividad el otro, se convierte en el muro para no relacionarnos. La evaluación puede ² enseñar a desinstrumentalizar las relaciones pedagógicas y demás interacciones sociales. Aprender modos de cualificar nuestras interacciones sociales.

Es preciso indisciplinar la escuela, quitarle la rigidez. Puedo pensar que es posible supeditar la institución al bienestar que alcancen los estudiantes a partir de sus aprendizajes. El carisma, misión y fuerza de la institución está en el servicio a la comunidad, en posibilitar el despliegue de creatividad, pasión y libertad. No en su engrandecimiento, burocracia o tradición, o en el simple obedecer órdenes ministeriales. Al contrario, para posibilitar la tarea, se trata de abrirme inclusive a los “contratiempos, desventuras, confusiones, misterios, dilemas, tensiones, diversidad, divergencias. Salirnos de las luchas de poder, de las treguas.” (Briggs, 1999, p. 105). Justamente la escuela en la que trabajo, y en mis prácticas ya establecidas, se huye de este tipo de experiencias, pero la tarea es ir construyendo desde los otros modos.

² Es un interesante uso del lenguaje que plantea Calvo 2012, en el sentido de salir del imperativo del deber ser que deviene utópico, irreal y teórico, para pasar a reflexionar en términos de lo posible, realizable, usando el poder ser. Aporta en este mismo sentido Han (2017) que en las sociedades disciplinares prima el deber ser, pero que en las actuales sociedades del rendimiento hay una supremacía del poder ser.

Evaluar en el presente

En este esfuerzo por pensar e ir reflexionando mis experiencias sobre evaluación, recibo un importante aporte de la tarea docente sobre el hacer mediación pedagógica. Aquí puedo establecer un enlace entre la mediación y la enacción. La mediación la entiendo como “el estar entre, o hacer puente entre las áreas del saber, las prácticas y los participantes de un proceso educativo”. (Gutiérrez, 1999, p. 9). Y la enacción la quiero expresar con el término “soy-siendo”. Enactuadamente el “soy-siendo”, y mediadamente el “estando-entre” me implica el vivir al filo del presente. Para mi labor educativa es el reconocimiento de que no hay un afuera, no solo llego a trabajar a mi colegio, no solo ejerzo un rol, sino que también y principalmente estoy enredado, entramado y si es posible expresarlo, contaminado con la comunidad para la cual ejerzo mi labor. Ese laborar es buena parte de mi vivir. En otras palabras, la mediación me lleva a la importancia, al valor y a la potencia del presente ³. No es una fórmula simplista, sino un intento de unir y conectar la pedagogía, la evaluación, la espiritualidad y diversos aportes que nos están dando las ciencias de frontera, en un quehacer que se puede llamar “educando en el presente”, para mí, en un primer esbozo, significa recuperar en el ejercicio pedagógico la atención presente, la conciencia, la autoconciencia, el vivir, el diálogo, como lo señala Bohm (1996).

Desde el valor del presente cobran sentido las bellas palabras sobre una educación alternativa: “educa para la incertidumbre, educa para gozar la vida, educa para la significación, educa para la expresión, educa para convivir, educa para apropiarse de la historia y de la cultura”. (Gutiérrez, 1999, p. 34). Esto me reubica lejos de la escuela tediosa, paquidérmica, llena de contenidos, exámenes, programas y seguridades. Permite visualizar rostros de dinamismo, goce, alegría. Quitarme la ceremonia, seriedad y autoridad como docente y empezar a involucrarme, a disfrutar y a vivir la tarea de educar y sobre todo de seguir aprendiendo para guiar mejor los aprendizajes de los estudiantes.

³ Eckhart Tolle, en *El poder del Ahora*, nos hace una síntesis seductora del valor del presente en la espiritualidad. En ese mismo sentido cobran valor las ideas de propiocepción y de suspensión que desarrolla David Bohm (1996) en *Sobre el Diálogo*.

“Educar en el presente” me saca del mortal juego del tiempo. En el que el presente no se vive porque es un instante y andamos repitiendo el pasado o preocupados por futuros, pero sin realmente poder vivir o malviviendo el presente. La escuela es una repetidora de pasado, de tradiciones, de historias, de prehistorias, de costumbres, de creencias, de teorías, de lo ya conocido, lo más viejo y trasnochado, conocimientos y disciplinas ya hechas, llenando memoria, sin ninguna relación con la vida y el presente de la escuela, sigue siendo uno de los grandes olvidos.

“Educar en el presente”, se aleja de las consignas mediáticas de: “viva el ahora”, “disfrute la vida”, “a gozar que el mundo se va a acabar”; en la medida que no invitan a actos de conciencia y profundidad en el momento presente, sino a anestésicos o escapes para generar inconciencia como las drogas, el alcohol, el sexo, el entretenimiento. Vivir el presente se trata de ralentizar la vida, hacerlo todo despacio para estar en plena conciencia, en plena atención. Es un poner la mente en segundo plano y volver a la corporalidad y su riqueza de sentires, emociones. Es un ejercicio pedagógico y espiritual, tal vez difícil de hacer porque es en contravía de la inmediatez de la cultura y los hábitos que se viven.

En la evaluación también se juega un papel central vivir en el presente. Salirnos del juego del tiempo. Me permito expresarlo a través de uno de los principales referentes para la evaluación tradicional que es Ralph Tyler, referenciado por Plessi (2014), es la evaluación centrada en objetivos, predefinidos, anclados al pasado, y a la espera de resultados o evidencias, que son expectativa o mirada a futuro de lo trazado en el pasado, lejos del sujeto y de su proceso, el sujeto es molestia, toca cosificarlo en evidencias y someterlas a mediciones, se ignora a propósito el presente, todo se reduce a causa-efecto y se desconoce el potencial de lo humano enactuado en el presente.

Pensando desde lo alternativo de la mediación pedagógica, me pregunto si se puede educar sin las caducas formas de evaluación. Una escuela sin la evaluación tradicional, señala Plessi (2014, p. 15) tendría como efectos:

- a. una reducción de la carga de trabajo de la que se beneficiarían los profesores y el centro educativo.
- b. un aumento de la cantidad de tiempo a disposición para la

realización de intervenciones didácticas. c. una disminución del nivel de conflictividad en las relaciones con los estudiantes y sus familias. d. una reducción de la ansiedad y frustración que beneficiaría tanto al profesorado como al alumnado.

Como efecto nocivo, Plessi (2014), solo señala la pérdida del control en el proceso, pero abre la necesidad de generar procesos de autoconocimiento, autoanálisis, autoevaluación, que resultan siendo motivadores del aprendizaje. ¿Qué potencialidades puede darle a la evaluación el llegar a quitarle su función de control?

Cuando la mediación pedagógica nos pide dar el paso de la enseñanza al aprendizaje. Cambiar el eje o centro pedagógico. La evaluación para el aprendizaje nos obliga a pensar que ya no es la misma evaluación para todos, porque lo aprendido, no es estandarizado, se abre a la riqueza y diversidad de la experiencia personal. Toca pensar una evaluación para situarnos en el presente, en la vida propia de cada estudiante, en sus intereses, en su expresión, en su convivir, en su relacionarse.

El paradigma mecanicista es útil y tiene lugar cuando se trata de entender los inventos tecnológicos, artefactos hechos por el hombre de la mano de la ciencia y la gran variedad de producciones y realizaciones humanas inscritas en este marco paradigmático, pero se queda insuficiente y deviene perjudicial cuando lo que quiero comprender es la vida, la naturaleza, lo verdaderamente humano, lo social, en este caso en particular como objeto de este trabajo, el fenómeno de la evaluación. Además, por mi condición de ser latinoamericano, orgullosamente colombiano, situado entre el pueblo, en el barrio. Este paradigma trae una fuerte carga de procesos coloniales o postcoloniales y me somete a ellos, por eso creo que no es dignificante seguir repitiéndolos. Al contrario, debo abrir posibilidades de entrada a la sensibilidad, a la corporalidad, a la estética, a la ética, a los valores, a la cualidad, a la conciencia. Es una opción metodológica sin caminos, pero creo que este es justamente el valor de la búsqueda, permitir abrir estos caminos.

En la evaluación y en todas las prácticas pedagógicas para generar potencial transformador sería muy útil actuar de forma creativa, eso significa prestar atención a los matices sutiles, a las

ambigüedades, a los órdenes irregulares que me rodean. Abrirme a otras lógicas. Accionar de otros modos. Puedo concluir que uno de los grandes aportes de la teoría del caos es la sensibilidad por lo sutil. Sensibilidad que no es un simple acto analítico racional, sino que se despierta y se despliega desde toda mi corporalidad.

Pensar en una evaluación sistémica me implica ponerla siempre en contexto, establecer la naturaleza de las relaciones que se desenvuelven. Comprender al estudiante en el dinamismo en que se va constituyendo con su nicho vital y haciendo parte de su nicho vital. Quitar la mirada de las partes, componentes, resultados, productos, evidencias... y fijarla en sus patrones, en los principios esenciales de organización.

Explorando otros caminos para la evaluación

Un reto es convertir la evaluación en un verdadero proceso de diálogo, en la medida que el diálogo “proporciona una nueva comprensión del carácter fragmentario y autodestructivo de muchos de nuestros procesos de pensamiento, comprensión que puede llegar a debilitar nuestras actitudes defensivas e infundir, de ese modo, una cordialidad y un compañerismo connaturales al grupo”. (Bohm, 1996, p. 11) Una evaluación llevada a unas relaciones más horizontales entre evaluador y evaluado, relación centrada en el aprendizaje, tiene el potencial de construir espacios de verdadera comprensión. Una evaluación cruzada por el diálogo nos ofrece posibilidades “no sólo para hacer comunes ciertas ideas o ítems de información que ya son conocidos, sino también para hacer algo en común, es decir, para crear conjuntamente algo nuevo”. (Bohm, 1996, p. 25) Busco un evaluar dialogante que no se limite a la prueba o a la evidencia, sino que se abra a la riqueza y amplitud de la comunicación que se alcanza con el diálogo.

Un importante aporte lo hace Capra (1998), se trata de empezar a fijarme en los patrones de aprendizaje con que funciona cada estudiante. Es una tarea sutil, pero nos puede poner ante los hilos que entretejen los aprendizajes: “Los patrones, en cambio, no pueden ser medidos ni pesados; deben ser cartografiados. Para comprender un patrón debemos cartografiar una configuración de relaciones. En otras palabras: estructura implica cantidades, mientras que patrón implica cualidades”. (Capra, 1998, p. 99). Yo mismo como docente soy un sistema abierto, autoorganizado (autopoiesis) y por lo tanto desarrollo patrones fractales que aplico de modo

acrítico a la hora de evaluar. En este sentido he tratado de explicitar patrones implicados en mis actos de evaluar para ir mejorando mis prácticas de evaluación.

Los patrones fractales ponen de manifiesto la autoorganización de la naturaleza, de la vida, de los sistemas, de las personas. Esto permite correlacionar que el aprendizaje al hacer parte de las configuraciones de la vida humana, también es fractal. Cada persona autoorganiza sus aprendizajes de manera fractal, empieza a seguir patrones de aprendizaje que siempre van adquiriendo más niveles de complejidad. Desde esta perspectiva el aprendizaje tiene singularidad, espontaneidad, profundidad y capacidad de misterio. Se trata que “los fractales nos ayuden a explorar las ricas ambigüedades de las conexiones metafóricas entre nosotros mismos y el mundo en vez de permanecer anclados en las abstracciones categóricas que nos separan de él.” (Briggs, 1999, p. 164)

Al pensar el aprendizaje de manera fractal: si cada persona va configurando y auto organizando sus patrones fractales de aprendizaje, la evaluación puede enfocarse a la comprensión de los patrones de cada estudiante. Evaluar patrones exige de entrada la observación atenta, consciente, abierta al misterio de la persona, desprejuiciada. “El significado del término «observar» viene a ser el de «recoger con el ojo» y, del mismo modo, «escuchar» significa «recoger con el oído»”. (Bohm, 1996, p. 111). Entiendo que el observar, es todo un reto para mi propia sensibilidad y sutileza de mi percepción.

La observación de los aprendizajes de mis estudiantes, me permitirá salir del lugar estandarizado y serial de calificar respuestas comunes exigidas en prácticas evaluativas generalizadas. En cambio “un patrón no es uniformidad cuando cada sujeto marca su impronta en el trabajo hecho y es capaz de improvisar para sortear alguna dificultad. Allí radica la sutil diferencia entre un trabajo artístico hecho a mano o el realizado por una máquina. La imperfección del primero es la causa de su belleza particular.” (Calvo, 2012, p. 11)

Para mejorar la observación encuentro que, así como la física cuántica concluye que las partículas subatómicas son incomprensibles de manera aislada; “la única manera en que podemos definir y observar sus propiedades es a través de la interacción que establecen con otros sistemas” (Capra, 1992, p. 42) Del mismo modo en la evaluación de sujetos entramados, puedo observarlos en su

actuar, en su relacionarse, en su conversar. Eso requiere afinar la mirada y la atención para observar y poder llegar a la sutileza de esa comprensión. Así como en el vivir todo se fundamenta en las relaciones, también el acto de evaluar se puede inscribir en un modo de relacionarnos.

Un aspecto crucial de la observación desde la teoría cuántica es que el “observador no sólo es necesario para observar las propiedades de los fenómenos atómicos, sino también para provocar la aparición de estas propiedades”. (Calvo, 2012, p. 31) Con estos postulados puedo pensar de manera enriquecedora la evaluación, en tanto que la misma observación de los aprendizajes es ya una forma de propiciarlos, a su vez sin esta observación, no se propiciarían. Una sana evaluación puede ser generadora de potencias transformadoras en los estudiantes, de la misma manera que muchos actos de evaluar insanos o tradicionalistas, han generado profecías autocumplidas y fuertes lastres en la formación de muchos estudiantes.

Aprender a observar para evaluar, una suerte de “obser-valoración”, precisa “enriquecer la mirada, diversificarla y reconfigurar globalmente nuestro modo de percibir-comprender y compartir la experiencia.” (Najmanovich, 2019a, p. 12) Es preciso desaprender las formas de focalización estandarizada y rígida del mecanicismo para gestar una configuración vital, a partir de un encuentro abierto, pensante, reflexivo y multidimensional con el mundo en el que habito. Implica el ejercicio autoalfabetizador de reeducar la mirada.

En la pedagogía y las formas de evaluar también se ha desterrado la intuición, no se reconoce que se basa en la experiencia directa y no intelectual de la realidad que surge durante un estado expansivo de la conciencia integrada con la corporalidad, tiende a ser sintetizante y holística. En ese sentido tampoco se reconoce que las grandes revoluciones científicas casi siempre han sido consecuencia de intuiciones, sorprendidas e insospechadas. Desde la neuroeducación se viene reconociendo que “el cerebro izquierdo es capaz de organizar la información nueva para formar el conjunto de estructuras existentes, pero es incapaz de generar nuevas ideas. El cerebro derecho ve el contexto -y por eso, su significado-. Sin la intuición, estaríamos aún en las cavernas”. (Calvo, 2012, p. 40). No está aún en el horizonte pedagógico, pero desde esta perspectiva es necesario cultivar en mi quehacer docente la sensibilidad estética, la sutileza de la comprensión y la apertura

a la intuición como herramientas humanas necesarias y enriquecedoras para nuestra interacción y para la tarea de hacer una evaluación de carácter holístico y alternativo.

Otro de los desterrados en la escuela y de la evaluación ha sido la corporalidad, no se le ha dado su lugar, al contrario, se constriñe y controla la corporalidad, se le pone un paréntesis para darle el lugar y el trono a la racionalidad. Para la mayoría de asignaturas el cuerpo hace ruido, por eso la quietud, pasividad, disciplina y orden en el aula. Pero un “cuerpo situado es un cuerpo sitiado” (Calvo, 2012, p.182) La misma valoración de la racionalidad, hace que del cuerpo escolar solo se reconozcan cerebros, operaciones mentales. Esta reducción desconoce la potencia de la subjetividad y los aportes de la neurociencia En ese sentido Damasio (2011) y Punset (2021), permiten reconocer el potencial perceptivo e inteligencia de nuestra corporalidad, de la cual nos desconectamos por la reducción de la racionalidad. No hay cerebro ni inteligencia sin cuerpo. Y he venido comprendiendo que todo aprendizaje que implique mi corporalidad, se potencia de manera ostensible.

No puedo perder de vista que el aprendizaje es connatural con lo humano, inherente al vivir, al decir de Maturana (2015), “vivir es aprender”. Sobre todo, en los niños la pasión por aprender es admirable, es connatural. El aprendizaje tiene carácter holístico, sinérgico y transdisciplinario en sus procesos, se da en medio del ruido, en vez de entorpecer, favorece la propensión a aprender. “El ruido aportaría aquel plus que permite que los procesos educativos adquieran consistencia, fortaleza y coherencia”. (Calvo, 2012, p. 81)

Al evaluar para el aprendizaje de modos complejos y alternativos, es necesario dejar entrar el error, la corporalidad, el ruido, la distracción, la resiliencia, el humor, la creatividad, la autovaloración, la autoorganización, la flexibilidad, la intuición, la ambivalencia del sentido común, la conexión con la naturaleza, la creación de redes de apoyo social. Si me abro a estas complejidades la acción es indisciplinar la escuela y la sociedad, como tanto lo repite Maldonado (2013), sin perder nunca de vista que educar es principalmente un acto de amor, de coraje, de compromiso. Es en las dinámicas orden-caos-orden que emerge la creatividad. Reconocer el caos me ayuda a vivir como participante creativo y no como controlador racional, como afirman Briggs y Peat (1999)

Los procesos de aprendizaje descansan en las infinitas influencias sutiles, la incertidumbre, la subjetividad, la autoorganización, las fronteras difusas, el ritmo emergente de los procesos. Tienen “tendencia a ser”. Son sinérgicos, holísticos, se tensionan entre el orden y el caos. “Si hay orden, tienden al desorden. Si, por el contrario, hay desorden propenden al orden. Estos procesos implican relaciones paradójales inclusivas: lo simple implica la complejidad y la complejidad a la simplicidad.” (Calvo, 2012, p. 185). Considerar la evaluación desde estos bordes del aprendizaje me permite enriquecer la comprensión de dicho fenómeno, en la medida que dispongo de más criterios para guiar mi quehacer docente.

Me queda el comprender y evaluar el aprendizaje como una aventura compartida, promoviendo el disfrute y la confianza, la empatía, la generosidad, el cuidado mutuo, la curiosidad, el entusiasmo, la exploración, la colaboración, la creatividad, la aceptación de la tensión, el juego, la ternura, la diversidad, para gestar una sabiduría vital. Cuando logre trabajar de este modo lograré superar la necesidad de recurrir a los premios o los castigos. “La alegría de aprender es más que suficiente para sentirnos satisfechos y querer saber siempre más.” (Najmanovich, 2019a, p. 121)

A modo de conclusión

Los procesos evaluativos en aras de su eficacia se anclan en la enseñanza y no fluyen en la complejización creciente del aprendizaje y sus dinámicas caólicas, pero el aprendizaje sucede y es la vida misma. Además, como docentes es un imperativo formar a nuestros jóvenes para las emergencias e incertidumbres de este tiempo. Los procesos evaluativos se pueden y es preciso llevarlos al aprendizaje, ojalá con urgencia y empezar a reconocer que “ningún proceso educativo es complicado, sino complejo, ni ajeno, sino íntimo, no neutro, sino comprometido, tampoco objetivo, sino subjetivo”. (Calvo, 2012, p. 117)

El acto de evaluar requiere una antropología ingenua o positiva, que mis concepciones hacia todo ser humano, resalten sus potencialidades, su misterio, su deliciosa complejidad, de manera que pueda pensar bien del otro, no ver el vaso medio vacío, sino medio lleno, tener la sensibilidad de reconocer y valorar a la persona del estudiante, acercarme siempre con el profundo respeto de los

“pies descalzos”,⁴ con el respeto profundo por el misterio y riqueza de cada ser humano, inclusive si el mismo estudiante no puede o no ha aprendido a valorarse a sí mismo. El punto de partida es el reconocimiento de la potencialidad, de todo el horizonte de posibilidades que despliega cada uno de los aprendientes. Cuando el punto de partida para evaluar, es contrario, difícilmente llego a reconocer valor en la persona misma y en las aprendizajes de los estudiantes.

Uno de los objetivos de este trabajo era “generar alternativas y modos de evaluar humanizantes y creativos”. Las alternativas y los modos, pueden indicar soluciones, técnicas para resolver y salir del problema de la evaluación, pero no es el sentido de este abordaje. Después de esta búsqueda creo que no hay solución, lo que hay son criterios, principios para meterme en el problema, cómo hacer otros abordajes para comprometerme a evaluar de otro modo. La evaluación queda en el centro de toda la vivencia y las prácticas que requiere la tarea de educar, por lo tanto, no hay salida, sino entrada y mediación en el problema. En la crítica que adelanté a los modos tradicionales de evaluar, advertí que se responde a la necesidad de simplificar, de fragmentar, de resolver, de controlar; por eso metodológicamente se busca el átomo, la molécula, el gen, el ladrillo, la causa única, la solución, la fórmula que permita resolverlo todo. Desde mi mirada compleja, holística y alternativa a la evaluación, mal haría en volver a quedar en ese mismo círculo. Por eso aquí no llego a fórmulas o soluciones mágicas para evaluar, sino que trato de expresar los principios y criterios que me permitan comprender el fenómeno de la evaluación para vivirlo desde su complejidad. Espero que estos criterios me permitan empezar a establecer las conexiones, los intercambios, los lazos, las mediaciones, influencias mutuas y transformaciones que son necesarios para evaluar de modos holísticos y alternativos.

La evaluación es posible convertirla en una excusa y una práctica para el rescate de lo humano y la transformación de la sociedad, en este sentido es importante ocuparse o resaltar las cualidades del mundo, de los sentidos, de la estética, de la convivencia, de la ética, en últimas del hombre mismo. En otro sentido se trata del rescate de la persona, de su corporalidad, propiciar que las personas participen de su mundo, de su realidad y puedan vivirla.

⁴ Referido a Moisés en la Biblia: Éxodo 3, 3-6

Una evaluación alternativa pone en el horizonte: aprendizaje, formativa, interna, principios, ética, horizontal, dinámica, procesual, vida, participativa, integrada, continua, auto-co-evaluación, subjetiva, singular, corresponsabilidad, comprensiva, valoración, implicante. Desde este horizonte enriquecedor de lo humano y con lo humano de lo social, quedan los retos en los compromisos acompañados de estas palabras, en los conceptos asumidos desde la experiencia y en las prácticas para hacer las transformaciones personales, pedagógicas, institucionales que sean necesarias para empezar a evaluar de modos alternativos.

Una evaluación alternativa tiene que estar nutrida por actos de conciencia y atención, con empatía e intuición, alimentada con el pensamiento creativo y especialmente el divergente, la capacidad de hacer, valorar y mantener las conexiones, la comprensión en contexto, la sutileza en el análisis, la habilidad de síntesis, la expresión compleja de resultados. La evaluación versa sobre la complejidad de los actos humanos y también es en sí misma un acto humano de alta complejidad. Me queda la invitación a evaluar el aprendizaje como una aventura compartida, promoviendo el disfrute y la confianza, la empatía, la generosidad, el cuidado mutuo, la curiosidad, el entusiasmo, la exploración, la colaboración, la creatividad, la aceptación de la tensión, el juego, la ternura, la diversidad, para gestar una sabiduría vital.

REFERENCIAS

Álvarez, J. M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata. Madrid.

Tomado de: <http://unter.org.ar/imagenes/9986.pdf>

Anijovich, Rebeca y Capeletti, Graciela (2017). *La Evaluación como oportunidad*. Paidós. Buenos Aires.

Assmann, Hugo. (2002). *Placer y ternura en educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea S.A. de Ediciones. Madrid.

Bohm, David (1996) *Sobre el diálogo*. Editorial Kairós. Barcelona. España

Briggs, Jhon. Peat, David. (1999). *Las siete leyes del Caos*. Grijalbo. Barcelona.

Camilloni, A. (2015): “*Nudos de debate sobre la evaluación de los aprendizajes en la universidad, necesidades de actualización, profundización e investigación educativa*”, en

- La evaluación en la educación superior: un escenario de controversia, Temas de Enseñanza n° 2, Montevideo, UDELAR-CSIC.
- Calvo, Carlos (2012) *Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando la escuela desde la educación*. Editorial universidad de la serena. La serena. Chile
- Capra, F. (1992). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Buenos aires: editorial y estaciones.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una perspectiva de los sistemas vivos*. Editorial anagrama. Barcelona
- Damasio, Antonio (2011). *La búsqueda por comprender la conciencia*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=LMrzdk_YnYY (video)
- Gutiérrez, F. y Prieto D. (1999). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Ediciones Ciccus - La Crujía. Tucumán, Argentina.
- Han, Byung-Caul (2019) *La Sociedad del Cansancio*. 2da Ed. Herder. Barcelona.
- Huxley, A. et al. (s.f.). *Nueva conciencia*. Pdf Unisalle - Costa Rica.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2014) *Evaluación Educativa*. Alianza Editorial. 2da Ed. Madrid
- Maldonado, C. (2013) *Significado e impacto social de las ciencias de la complejidad*. Bogotá, Ediciones desde abajo
- Maldonado, C. (2019). Educación e investigación en complejidad. UNAN – Managua.
- Maturana, H. Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. Escuela Matristica, MVP ediciones. Santiago – Chile
- Najmanovich, D. (2005). *El Juego de los Vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Ed Biblos. Buenos Aires.
- Najmanovich, Denise (2019a) *El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*. Recuperado de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/08/Libro-completo-La-transformaci%C3%B3n-educativa-Entregado-DENISE-NAJMANOVICH.pdf>
- Najmanovich, Denise (2019b). *Ecología de los saberes y cuidados*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=u9YSSmGTmEQ&t=2002s> (videoconferencia)

- Perrenoud, P. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed.Grao. Barcelona
- Perrenoud, P. (2008): *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas, Buenos Aires, Colihue.
- Plessi, Paola (2014). *Saber evaluar*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Punset, E. (2018). *Redes: complejidad y caos*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AJEsF0008AY&t=954s> (video)
- Punset, E. (2021). *Programa redes: Educación emocional con Antonio Damasio – Emoción, sentimiento y conciencia*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FAAocrZtBKA&t=1953s> (video)
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Ed GRAO. Barcelona.
- Santos, M. (1996). *Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica*. Revista investigación en la escuela No. 30. Universidad de Málaga.
- Santos, M. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Tolle, Ekchart (2001). *El poder del Ahora*. Gaia Ediciones. Madrid
- Varela, F. Thomson, E. Rosh, E. (1997). *De cuerpo presente: Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Editorial Gedisa. Barcelona.