

EVALUAR EN LA FUNLAM: UN EJERCICIO QUE INVITA A LA RESIGNIFICACIÓN DEL “PODER”

TO EVALUATE AT FUNLAM: AN EXERCISE THAT INVITES TO THE RESIGNIFICATION OF “POWER”

Luz-Ángela Ramírez-Nieto*

Fundación Universitaria Luis Amigó, Colombia

Recibido: 8 de enero de 2013 - Aprobado: 21 de abril de 2013

Forma de citar este artículo en APA:

Ramírez-Nieto, L.-Á. (julio-diciembre, 2013). Evaluar en la Funlam: un ejercicio que invita a la resignificación del “poder”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(2), 348-356.

Resumen

El presente escrito surge de la reflexión acerca del modelo evaluativo implementado en la Fundación Universitaria Luis Amigó de Medellín, Colombia. La institución propone una visión de evaluación como un proceso, de tal manera que el resultado final de un curso no surge de la sumatoria de notas obtenidas, sino de herramientas de evaluación cualitativa que permiten valorar competencias relacionadas con el ser, el saber y el hacer (Tobón, Sánchez, Carretero & García, 2006) del estudiante.

Este tipo de propuestas evaluativas, si bien reciben aceptación por parte de los maestros y estudiantes, sugiere un cambio de paradigma, dado que tradicionalmente en el país se da la evaluación sumativa en la que se acumulan puntajes para lograr una nota final. La evaluación cualitativa cuestiona el valor de estas sumatorias, proponiendo un ejercicio de autorreflexión y de nuevas formas de relación entre docentes y estudiantes, en la cual evidentemente se mantiene una relación de “poder”, pero ya no para decir lo que está bien o mal, sino para guiar un proceso de construcción de saber.

Palabras clave:

Evaluación cualitativa, relación alumno-docente, función de la evaluación, evaluación-poder.

Abstract

This written text is a result of the reflection about the evaluation model implemented at the Fundación Universitaria Luis Amigó in Medellín Colombia. The institution proposes a vision of the evaluation as a process, in such a way that the final result of a course does not come from the average obtained from the grades but from the qualitative evaluation tools that permit to value competences related to the student's being, knowing and doing (Tobón, Sánchez, Cartwright and García, 2006).

This type of evaluation proposals, although, they are accepted by the teachers and students, they suggest a paradigm change, since traditionally in the country there is the summative evaluation, accumulating scores to achieve a final grade; the qualitative evaluation questions the value of such additions, proposing an exercise of self-reflection and new ways of relationships between teachers and students, in which, obviously, a relation of “power” is supported, but not to say what is good or bad, but to guide a knowing process construction.

Keywords:

Qualitative evaluation, student-teacher relationship, function of the evaluation, evaluation-power.

* Psicóloga. Magíster en Psicología. Docente e Investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Líder de grupo de investigación Psicología Social y Salud Mental de la Funlam. E-mail: luz.ramirezni@amigo.edu.co

Introducción

La Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM), en su proyecto educativo institucional, concibe la evaluación como “un proceso crítico, intencionado y sistemático de recolección, análisis, comprensión e interpretación de información que permite a los actores educativos valorar el estado en que se encuentra la formación integral de los estudiantes” (FUNLAM, 2012, p. 84). Esta propuesta implica para la comunidad educativa en general lo que podría denominarse un cambio de lente para mirar asuntos como la función de la evaluación, el lugar del docente en la evaluación, la evaluación como forma de hacer uso del poder, la relación educando/docente como puente o como parte del proceso de aprendizaje y enseñanza, y no sólo para “ganar” y “perder” cursos. Ese cambio de lente, por supuesto amerita un proceso constante de revisiones, tensiones, aciertos y desaciertos. Así entonces, a través del presente escrito pretendo argumentar, con el apoyo de diferentes autores cómo el proceso de evaluación, desde el punto de vista propuesto por la FUNLAM implica necesariamente una ruptura que posibilite generar nuevos significados acerca de la función del docente, su lugar en el aula de clase, en la relación con el estudiante, en la toma de decisiones respecto a una nota, en conclusión, una nueva forma de ubicar su lugar de “poder” que no es otro que el poder del conocimiento, del saber, de las relaciones, del respeto, no del poder de la imposición, que ya se ha demostrado que es una utopía en los escenarios actuales de educación. Pues si bien persisten actualmente múltiples mecanismos en los que la enseñanza y, por ende, la evaluación, se dan por imposición, sus resultados no son los más alentadores (Fossati y Busani, 2004).

La función de la evaluación

Torres (1998), se refiere a la escuela de una manera poco alentadora, pero bastante real en el sistema evaluativo de algunas instituciones colombianas:

el conjunto del sistema escolar en su totalidad con sus trabajos, pruebas, exámenes, supervisión de los alumnos, así como las notas, la categorización evaluación, eliminación y promoción, es un cedazo muy complicado que hace una criba de los futuros buenos y malos ciudadanos, los capaces y los tontos, los aptos para puestos elevados y los no aptos. (p. 40).

La evaluación puede ser vista desde un escenario netamente instrumental en el que se cuantifican unos resultados haciendo énfasis en elementos de carácter técnico y administrativo, o cualitativamente, lo cual implica una acción cultural a través de la cual se integran intereses técnicos, históricos, sociales, comunicativos y emancipatorios (Niño Zafra, 1991). Si se toma esa visión cualitativa de la evaluación resulta un reto que indudablemente implica la ruptura de un sistema de creencias acerca de lo que es evaluar y las razones por las cuales se evalúa.

Arturo Parcerisa Aran (2008) sugiere la evaluación como una herramienta para la toma de decisiones que se dirigen al mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes diciendo:

evaluar sirve para acreditar el nivel de aprendizaje adquirido por el alumnado (de cara a otorgarle un título o no, o a decidir su promoción o permanencia en un ciclo o nivel) pero, sin duda, debe servir asimismo para ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de alumnas y alumnos así como debe ser útil para mejorar la enseñanza (currículum, intervención docente, selección y uso de materiales...). (p. 9).

No se trata de medir los logros obtenidos en el aprendizaje del saber académico, como sí de iniciar un proceso de investigación que permita producir un saber sobre las condiciones reales en las cuales se produce el desarrollo de los sujetos, a fin de crear condiciones para el desarrollo de sus competencias cognitivas y demás dimensiones humanas. (Niño, Perafán E., & Carrillo, s.f., p. 1).

Así entonces, no hay una invitación a negar la evaluación como herramienta para la toma de decisiones de certificación y otras tantas propias de la escuela, es una función de la evaluación que no se pretende desconocer, sino ir más allá de ella para ponerla al servicio de la enseñanza y el aprendizaje, una tarea en doble vía donde además de evaluar también el docente es evaluado, donde recomienda y le recomiendan, donde piensa su práctica y hace cambios sobre ella, al tiempo que espera que el estudiante realice el mismo ejercicio en una acción bidireccional que afecta y es afectada por cada uno de los actores y contextos que en ella están implicados.

Indudablemente hacer uso de la evaluación solo para clasificar es una tarea bastante cómoda para el docente en tanto no se implica como tal, su visión sobre el tema, sobre la opinión del otro ser humano que tiene en frente, no están en juego allí, pues lo que se espera es la reproducción de un concepto emitido previamente. Lo cualitativo, por el contrario, en el caso particular: la evaluación cualitativa, invita necesariamente a un encuentro sujeto–sujeto, una conversación con ese otro que tengo al frente y la validación de su palabra, de su punto de vista respecto a un tema en particular y a ponerse en juego aprobando o desaprobando lo que se escucha de él pero a través de un argumento, no del poder que me da decir “soy yo el que sabe aquí”. A este respecto señala Di Franco (s.f):

Esos procesos posibilitan que la mirada retorne sobre la propia acción y sobre “el saber en la acción”. Esto implica un esfuerzo de que el docente comprenda y dilucide sus posiciones para buscar alternativas creativas que conduzcan a mejorar. La autorreflexión permitirá explicitar situaciones de incertidumbre y, además, otorgar nuevos sentidos que guíen la práctica, siempre que se realicen de forma cooperativa y que promueva la confrontación de perspectivas de análisis. (p. 10).

Lo anterior implica, según la autora, la necesidad de realizar la autorreflexión por fuera de prejuicios y dogmatismos, así entonces, la primera tarea sería construir nuevos significados acerca de la evaluación, que sobrepasen los construidos hasta ahora, que posibiliten una nueva práctica, lo cual indudablemente implica la pérdida de un lugar —asunto que no resulta simple—, pero también la construcción de uno nuevo en el cual el docente sigue siendo reconocido y tiene un “poder”, aunque

ya no solo el de clasificar de acuerdo a unos logros, sino, sobre todo, el de reconocer al sujeto que tiene en frente y dialectizar con él, caminar con él, por qué no, aprender, avanzar juntos hacia nuevas preguntas. Sin embargo es un asunto que va más allá de lo cualitativo o lo cuantitativo, es un asunto del uso que se le da a la información recolectada en el proceso evaluativo, en palabras de Vallejo Osorio (2007):

la mirada de la dialéctica exige que los *datos*, cuando son *necesarios*, deban dar cuenta de los *procesos* que tienen que ser *valorados e interpretados*, que entre lo cualitativo y lo cuantitativo no se puede levantar una “muralla china”. Lo cuantitativo y lo cualitativo se relacionan *dialécticamente*, son *dos aspectos* de la misma contradicción (...). Es claro que el problema no está en el *dato* mismo, sino en el *manejo* que del dato se haga, y de la manera como los datos se recogen, de la interpretación plasmada y al servicio de qué o de quién se hace (...). (p. 55. Las cursivas son del autor).

El lugar del docente en la evaluación

Morales (2013) haciendo referencia a la relación profesor-aprendiz en el aula señala “el profesor es quien da las normas y es quien puede suspender y quien puede aprobar” (p. 1), así entonces, evaluar desde la perspectiva propuesta en el presente escrito implica un nuevo lugar para el docente. ¿Cuál es ese lugar? Es un lugar de poder, pero una forma de poder que se aleja de la dominación para convertirse en un poder que, en palabras de Foucault, no sería “el poder sino el sujeto (...) podría inferirse fácilmente que en tanto el sujeto se encuentra en relaciones de producción y significación, se encontraría igualmente en relaciones de poder” (Foucault, 2001, p. 422).

Estanislao Zuleta (2008) hace referencia a los principios de la racionalidad humana sugeridos por Kant: pensar por sí mismo, pensar en el lugar del otro, ser consecuente. A este respecto señala Zuleta:

el principio “pensar por sí mismo” tiene como su equivalente inmediato dejar que el otro piense también por sí mismo; ni de arriba abajo, ni de abajo a arriba. De abajo a arriba se suplica, se solicita, se pide, a lo mejor se obedece, pero no se demuestra. Se demuestra solo entre iguales (...) pensar en el lugar del otro es dar ese paso, no creer que tenemos nosotros el centro de la razón y la totalidad de la verdad (...) cuando uno hace una discusión y la hace racionalmente, allí el que pierde gana, porque tenía un error y encontró una verdad; lo que quiere decir que el que gana pierde porque él sostuvo su verdad. (pp. 74-76).

Tomando como punto de partida estas referencias podría proponerse que el lugar del docente en la evaluación es el de reconocer al estudiante como un interlocutor —sujeto—, igual, al que puede no solo permitir sino alentar para que piense por sí mismo, para que asuma una postura ante los contenidos que recibe y en ese sentido se convierta en un actor de su propio proceso de transformación del saber, de los contenidos, de las propuestas de otros que como él se interesan en pensar un tema en particular.

Quisiera insistir en que esta postura, amerita para el docente actual muchos retos: un “duelo” frente al ideal de poder como “dominación”; una implicación personal con los contenidos que hacen parte de su clase y con ella una postura, no solo una reproducción; un reconocimiento del estudiante como un igual, del cual además puede aprender; reconocer el desacuerdo como parte de los procesos de construcción y avance en el conocimiento; hacer todo un trabajo en el cual el estudiante quiera asumir este lugar, pues, una “posición activa”, un lugar de discusión y no de recepción, también es incómodo para el estudiante actual, pues amerita igualmente su implicación como sujeto, requiere, siguiendo a Zuleta (1995), un método: pensar, interpretar, criticar. Este mismo autor, haciendo referencia a Nietzsche cita lo que resulta desde mi punto de vista el mayor reto a superar en una transformación de la visión de evaluación:

El hombre moderno es el hombre que está de afán, que quiere rápidamente asimilar: “por el contrario, mi obra requiere de lectores que tengan carácter de vacas, que sean capaces de rumiar, de estar tranquilos”. (p. 14).

De tal manera que en esta transformación resulta necesario ganarle la carrera al tiempo propio de la institucionalidad, de la vida misma, de las realidades del docente, del estudiante, de la institución, carrera en la cual cada uno espera sobrevivir, pero habrá que insistir en la posibilidad de esas pequeñas transformaciones que permitan “ser” a pesar de realidades que en ocasiones son devastadoras para algunos y esperanzadoras para otros en tanto se convierten en posibilidad de proponer: de transformar-nos.

La relación alumno-docente como posibilidad de construcción de nuevas formas de poder

Para el enfoque constructivista (González, Hernández de Rincón, & Hernández, 2007) docentes y estudiantes son factores fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje y a su vez establecen una relación dialógica, en la cual comparten responsabilidades, negocian las actividades que deben desarrollar y llegan a acuerdos. Al estudiante se le considera como un ser humano autónomo, crítico y protagónico en su proceso, y al docente como un ser humano poseedor de valores, encargado de facilitar los aprendizajes de sus alumnos promoviendo su participación y desarrollo.

Wulf (1998) plantea que docentes y alumnos aparecen solapados en una relación pedagógica que debe entenderse como una red de vínculos morales, de relaciones con cierto orden y permanencia, donde el estudiante es visto como “un ser en devenir”, a quien debe cuidársele y respetársele su derecho al desarrollo y la autodeterminación. Teniendo en cuenta esto, resulta pertinente que el docente, la institución, el estudiante, se estén preguntando constantemente si sus prácticas en lo escolar son una rutina del ejercicio de su hacer o si constituyen una apuesta responsable por el devenir de la educación.

Considero que la evaluación tal y como se plantea en la FUNLAM, invita a un nuevo lugar de “poder”, en palabras de Bogoya (2006), la evaluación “no se trata de una tarea jerarquizada, sino de una tarea colegiada”, esto, considero, invita necesariamente a una nueva visión, a un nuevo significado de evaluar, de ser docente, que habrá de ser reconocido por el mismo docente, el estudiante, la institución, las familias, la comunidad, el contexto, pues como bien lo señala Gimeno (1999):

la práctica de la evaluación se explica por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución escolar y por eso viene condicionada su realización por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales; al mismo tiempo, ella incide sobre todos los demás elementos implicados en la escolarización: transmisión del conocimiento, relaciones entre profesores y alumnos, interacciones en el grupo, métodos que se practican, disciplina, expectativas de alumnos, profesores y padres, valoración del individuo en la sociedad, etc. (p. 334).

Tal vez sea pertinente la invitación a volver la vista hacia las enseñanzas de la mayéutica socrática, como lo que plantea Zamora (1996) haciendo referencia al esfuerzo que amerita la construcción de conocimiento:

el darlos a luz, idea tras la cual se da la suposición de que los conocimientos que el sujeto da a luz ya previamente los tenía, sólo que no los había hecho conscientes o, para utilizar un término platónico, no los había evocado. (p. 47).

Pero esa “dolorosa vivencia de parto” (Zamora, 1996) no resulta en definitiva una tarea fácil, en la que deba aventurarse una sola persona, amerita la mirada de todos los actores implicados en el proceso educativo y sobre todo esa resignificación de la palabra “poder” en acciones como la de evaluar en lo cual queda bastante camino por recorrer.

Dificultades, tensiones y paradojas implicadas en una nueva visión de la evaluación

Coll & Onrubia (2002) indica que transformar las prácticas de evaluación es una tarea fundamental para mejorar las prácticas educativas. De tal manera que mejorar, reflexionar, transformar los procesos evaluativos podría llevar igualmente a un lugar diferente en la educación. Y como toda transformación, ha de enfrentarse a obstáculos, sólo por mencionar alguno, salir de la tradición para ingresar a un terreno desconocido, de mayores responsabilidades para las partes, de mayor implicación del ser en el hacer.

Coll, Martín & Onrubia (2001), hacen referencia a la educación como “una práctica social y socializadora” (p. 550), y si se reconoce como tal, también estaríamos avocados a reconocer que ese “encuentro social” tan heterogéneo, genera diferencias, contradicciones, sinsabores, desacuerdos, conflictos, pero también retos, ilusiones, expectativas y logros; pero sobre todo, en palabras de Fossati y Busani (2004), posibilidad de construcción de sujeto gracias a la intersubjetividad.

La visión de la evaluación, enseñanza y aprendizaje como partes de un mismo proceso tan diverso y en ocasiones difícil de conciliar (Coll et al., 2001; Coll & Onrubia, 2002), implica el reconocimiento de la incidencia que cada una de las partes del contexto tiene sobre ese complejo reto llamado educación (docentes, estudiantes, administrativos, familia, leyes, políticas institucionales, etc.), de las posibilidades que esto genera y por supuesto de las dificultades que como encuentro humano naturalmente acarrea. A lo cual se refieren Fossati y Busani (2004) de la siguiente manera:

Allí se juegan una serie de vinculaciones a las que llamamos “configuración áulica” (Busani, Rodríguez y Marrón, 2002), puesto que se configura una serie de representaciones, tanto en los alumnos como en los docentes, que contribuirá a facilitar o dificultar en el alumno, el camino para acceder a los conocimientos propuestos por la escuela. (p. 5).

Fossati y Busani (2004), sugieren además, haciendo referencia a la libertad, que ésta puede ser entendida como “una relación de recíproca tensión y lucha, una permanente provocación actuando en la constitución de sujeto” (p. 7); de tal manera que las tensiones que surgen en lo escolar (no sólo en la evaluación), no tendrían que verse como inútiles o inconcebibles, sino posibilitadoras, ante lo cual surgirá siempre el interrogante ¿cómo hacerlo?, ¿cómo llegar a esa construcción?

Lo anterior es apenas una reflexión sobre las posibilidades que al parecer tenemos en nuestras manos, pero que no resulta tan simple materializarlas en el aula como pensarlas o escribir sobre ellas, tal vez, resulte un primer paso para iniciar esa nueva construcción, que lleve finalmente a una re-construcción de lo que Prieto Parra (2004) denominaría “identidad profesional del docente” y que para esta reflexión se podría denominar “re-significación del poder docente”.

Referencias

- Bogoya, D. (febrero, 2006). La evaluación y el pensamiento crítico. En Fundación Convivencia (Presidencia), *Encuentro pedagógico para los gestores del cambio*. Conferencia llevada a cabo en el Encuentro pedagógico para los gestores del cambio, Bogotá, Colombia.
- Coll, C., Martín, E. & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. En C. Coll, J. Palacio, A. Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 549-572). Madrid: Alianza.
- Coll, C. & Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía*, 318, 50-54.
- Di Franco, M. G. (s.f). *Representaciones docentes en la evaluación escolar*. (Tesis de Maestría en Evaluación). Universidad Nacional de la Pampa, Argentina.

- Fossati, M. C. y Busani, M. (2004). Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. *Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 6(1), 1-13.
- Foucault, M. (2001). El sujeto y el poder. En B. Wallis (Ed.), *Arte después de la modernidad, nuevos planteamientos en torno a la representación* (pp. 421-436). Madrid: Akal.
- FUNLAM. (2012). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán, & Á. I. Pérez Gómez (Ed.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). España: Alfaomega grupo editor y Ediciones Morata, s.l.
- González, M; Hernández de Rincón, A. I. & Hernández, A. (2007). Desempeño de alumnos y docentes de matemáticas desde el constructivismo. Caso Álgebra Lineal. Facultad de Ingeniería. LUZ. *Multiciencias*, 7(3), 282-292.
- Morales, P. (2013). La relación profesor-alumno en el aula. *Jornadas sobre las distancias en la educación*, (6 y 7 de marzo de 2013). Recuperado de <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Relaci%F3nEnClase.pdf>
- Niño Zafra, L. S. (1991). Pedagogía y evaluación: Relaciones y transformaciones. *Opciones pedagógicas*, (5).
- Niño, L. S., Perafán, E., A., Carrillo, L. (s.f). *La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural?* Universidad Pedagógica Nacional: Red académica. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda08_05eval.pdf
- Parcerisa Aran, A. (2008). Introducción. En A. Parcerisa Aran (Ed.), *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 9-11). 5ª reimpr. Barcelona: Grao.
- Prieto Parra, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista enfoques educacionales*, 6(1), 29-49.
- Tobón, S., Sánchez, A., Carretero, M., García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

- Vallejo Osorio, L. (2007). *Asesinos del asombro. A propósito de las terceras vías. Postmodernidad, educación, indagación y docencia: investigar la investigación*. Medellín: Lukas, Revista Pedagogía y Dialéctica. Recuperado de www.pedagogiaydialectica.org/recursos/curriculo/asesinos_asombro.doc
- Wulf, C. (1998). *Introducción a la ciencia de la educación*. Asonen: Medellín.
- Zamora, J. (1996). *Constructivismo aprendizaje y valores*. Santafé de Bogotá: Orion.
- Zuleta, E. (1995). Conferencia sobre la lectura. En Jurado & Bustamante (Ed.), *Los procesos de la lectura* (pp. 11-37). Santafé de Bogotá: Presencia.
- Zuleta, E. (2008). Democracia y participación. En Comfama (Ed.), *Estanislao Zuleta, selección de textos, lecturas de ida y vuelta* (pp. 67-81). Medellín: Panamericana.