

MÁS ALLÁ DE LA DEFENSA Y EL ATAQUE
LA EVALUACIÓN
COMO ALTERNATIVA DE APRENDIZAJE

Daniel Prieto Castillo, Carlos Guevara Toledo,
Ambar Céleri Gomezcoello





MÁS ALLÁ DE LA DEFENSA Y EL ATAQUE
LA EVALUACIÓN
COMO ALTERNATIVA DE APRENDIZAJE

Daniel Prieto Castillo, Carlos Guevara Toledo,
Ambar Céleri Gomezcoello



Más allá de la defensa y el ataque
La evaluación como alternativa de aprendizaje

© del texto: Daniel Prieto Castillo, Carlos Guevara Toledo,
Ambar Céleri Gomezcoello, 2023

© de esta edición: Universidad del Azuay. Casa Editora, 2023

ISBN: 978-9942-818-74-0
E ISBN: 978-9942-618-75-7

Diseño y diagramación: Daniela Durán
Corrección de estilo: Silvia Ortiz Guerra

José Luis Aguirre Alvis, Luciano Esteban Zocola
Pares revisores

Impresión: PrintLab / Universidad del Azuay
en Cuenca del Ecuador

*Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra,
por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos*

CONSEJO EDITORIAL / UNIVERSIDAD DEL AZUAY

Francisco Salgado Arteaga
Rector

Genoveva Malo Toral
Vicerrectora Académica

Raffaella Ansaloni
Vicerrectora de Investigaciones

Toa Tripaldi
Directora de la Casa Editora

Índice

Pórtico

En torno a una evaluación alternativa en los estudios de posgrado11

01

Primera parte

Notas para una historia de la evaluación17

1. Reflexiones sobre la prueba y la pregunta
2. Continuidad de la prueba
3. Continuidad de la pregunta
4. Una magna didáctica
 - 4.1. La disciplina
 - 4.2. El método
 - 4.3. Las pruebas
5. La prueba en el Emilio de Rousseau
 - 5.1. Apelación a la experiencia
 - 5.2. El método
 - 5.3. Las etapas del desarrollo
6. Evaluación y prueba en la obra de Simón Rodríguez

- 6.1. Los preceptos sociales
- 6.2. Los exámenes
- 6.3. El rol de los maestros
- 7. La Escuela Nueva
 - 7.1. Los principios
 - 7.2. La disciplina
 - 7.3. El maestro, los niños y el método
 - 7.4. Más allá de antiguas formas de control
- 8. El examen como saber-poder
 - 8.1. Teoría del poder
 - 8.2. Vigilancia, control y corrección
 - 8.3. Castigar el alma
 - 8.4. Presencia del examen

02

Segunda parte

Caminos de la evaluación en la educación 65

- 1. Enfoque histórico
- 2. Período 1930 – 1957
- 3. Período 1957 – 1972
- 4. Décadas de los setenta y ochenta
- 5. Visión general de la evaluación en las teorías del aprendizaje
 - 5.1. Conductismo
 - 5.2. Cognitivismo

- 5.3. Constructivismo
- 5.4. Conectivismo
- 6. El papel de la medición en el campo de la educación
- 7. Efecto Pigmalión: la profecía autocumplida
- 8. Las pruebas estandarizadas
 - 8.1 Posturas frente a las pruebas estandarizadas
 - 8.2. Pruebas estandarizadas en el Ecuador
 - 8.3. Pruebas estandarizadas a universidades ecuatorianas
 - 8.4. Continuidad de la presencia de la prueba
 - 8.5. Vigilar y castigar en la evaluación contemporánea

03

Tercera parte

La experiencia latinoamericana 95

- 1. Evaluación y pedagogía
- 2. Experiencia de la UNAD de Colombia
 - 2.1. Compromisos pedagógicos y evaluación
- 3. CIESPAL. Cursos de posgrado en comunicación
- 4. Evaluación alternativa en la universidad ecuatoriana
 - 4.1. Evaluación por competencias en la Universidad Metropolitana del Ecuador
 - 4.2. La evaluación en la Universidad de las Américas UDLA
 - 4.3. La evaluación en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)
- 5. Evaluación y mediación pedagógica

- 5.1. Primer momento: 1987-1994
 - 5.1.1. Apropiación de contenidos
 - 5.1.2. Desarrollo y cambio de actitudes
 - 5.1.3. Desarrollo de la creatividad
 - 5.1.4. Capacidad para relacionarse
 - 5.1.5. Logro de productos
- 6. Segundo momento: 1995 a 2005
 - 6.1. Los elogios en la mediación pedagógica
 - 6.2. El texto paralelo y la evaluación
- 7. Proyecto pedagógico
- 8. En torno a la herencia de recursos alternativos de evaluación
 - 8.1. Sobre juicios y pruebas
 - 8.2. Preguntas siempre presentes
 - 8.3. Continuidad del poder
 - 8.4. Alternativas de evaluación en el contexto latinoamericano

04

Cuarta parte

Más allá de la defensa y el ataque127

- 1. Evaluación y aprendizaje sin violencia
- 2. La evaluación en la Especialidad en Docencia Universitaria
- 3. La práctica de la evaluación en la Especialidad
- 4. Evaluación como aprendizaje en la Especialidad
- 5. Agregar valor pedagógico a la evaluación

- 5.1. La voluntad de aprender
- 6. Consideraciones de docentes y estudiantes
- 7. Testimonio
 - 7.1. Evaluación del aprendizaje, un pendiente curricular
- 8. Dimensiones pedagógicas de la evaluación en el posgrado
 - 8.1. Dimensión 1: sentido de una evaluación como motivación para aprender
 - 8.2. Dimensión 2: evaluación sostenida en un proceso de comunicación constante
 - 8.3. Dimensión 3: participación, respeto, mutua confianza
 - 8.4. Dimensión 4: rigurosidad, trabajo intenso, serenidad
 - 8.5. Dimensión 5: la evaluación sostenida en lo lúdico, en el entusiasmo por construir
 - 8.6. Dimensión 6: la evaluación en el marco de un proyecto educativo

Palabras de despedida153

Anexo156

Referencias.....162

Pórtico

En torno a una evaluación alternativa en los estudios de posgrado

Este libro está dedicado a la reflexión sobre la evaluación en el espacio de la educación, con especial énfasis en los estudios de posgrado. Atribuir, adjudicar un valor a alguien o a algo ha sido una constante para bien y, a menudo, para mal en la historia de la humanidad.

Nuestro punto de partida dice así: como educadoras, como educadores, como institución educativa, somos responsables de los resultados y las consecuencias de la evaluación.

Este libro significa para nosotros, sus autores, un llamado a asumir el compromiso de la evaluación en tanto alternativa para promover y acompañar aprendizajes. Puesto que la pedagogía se ocupa del hecho educativo entendido como la posibilidad de por vida de aprender y de construirse como ser humano, tal alternativa acompaña estos procesos con un fuerte sentido pedagógico.

La obra que proponemos ha nacido de la experiencia del posgrado Especialidad en Docencia Universitaria, de la Universidad del Azuay. Los autores elaboramos un primer producto de tal experiencia, el libro titulado *Elogio de la tutoría*, y continuamos la tarea de lo vivido y aprendido en dicho posgrado para rescatar la modalidad de evaluación que sostiene nuestros estudios.

No hay aprendizaje sin evaluación, esto también forma parte de nuestro punto de partida. Pero nos corresponde, dentro de nuestra responsabilidad y compromiso, reconocer que existen evaluaciones diseñadas para promover y acompañar aprendizajes con ricos recursos de personalización, colaboración, respeto mutuo, oportunidades de

reflexión y alegría de logro y crecimiento, así como existen también evaluaciones impregnadas de ejercicios de poder que nada tienen que hacer en el campo de la educación.

En toda sociedad conocida, la evaluación se inscribe en la milenaria presencia de la prueba. Nuestra obra comienza con ese tema, tan antiguo y tan presente en la actualidad. El término lo dice con claridad, anticipemos unas líneas que desarrollaremos en detalle:

El origen latino *probus* estaba ligado a bueno, honrado, alguien en quien se podía confiar; la puesta a prueba, ser probado; y también a la relación con el éxito y con la pérdida, con el daño y el castigo.

Estamos diciendo que cuando evaluamos, atribuimos (o negamos) algo bueno a alguien, nos situamos en el terreno de la confianza, ponemos a prueba a alguien para asegurarle un éxito o un fracaso, este último a través de un daño o un castigo.

Así se han movido las sociedades desde sus inicios. Demos un ejemplo cercano. Cuando irrumpió la pandemia, el abandono de las aulas dio lugar a experiencias preciosas dirigidas a mantener, a la distancia, la tarea de promover y acompañar aprendizajes, a la vez que provocó que se sostuvieran y se hicieron más rígidas formas de poder como verdaderos insultos a la libertad y a la capacidad de aprender. Las experiencias preciosas consistieron en llevar a la distancia lo que se hacía con sentido pedagógico en la presencialidad. Los excesos de poder pueden comprobarse con una simple búsqueda en Internet. En estos meses se multiplican las ofertas para comprobar si los estudiantes copian cuando se les toma exámenes a distancia, a tal punto que existen recursos para espiarlos en sus viviendas; de hecho, varios de ellos se denominan “espías”. El término introduce en el espacio de la educación una connotación horrorosa, en todo el sentido de la palabra, emoción intensa en respuesta a lo terrible, dice el diccionario. Se trata de un contrasentido total, las y los educadores estamos en el mundo para promover y acompañar aprendizajes, no para espiar a quienes pretenden engañarnos.

Veamos una información del 28 de septiembre de 2021:

Hong Kong/Nueva Delhi (CNN Business). Más de 25 millones de personas en el estado indio de Rayastán se enfrentaron este domingo a cortes y restricciones de Internet ordenados por el go-

bierno, en un intento de evitar las trampas en un examen masivo. Cientos de miles de candidatos se presentaron al Examen de Elegibilidad para Profesores de Rayastán (REET, por sus siglas en inglés), un examen que prepara el terreno hacia el empleo como profesor de primaria o secundaria en escuelas gestionadas por el gobierno. [...] En el distrito de Jaipur, el más poblado del estado, con más de 6,6 millones de habitantes, se bloqueó el Internet desde las 8 de la mañana hasta las 5 de la tarde, según Dinesh Kumar Yadav, comisario de la división de Jaipur.

Dejemos ese tipo de pruebas en manos de las burocracias, como educadoras y educadores estamos comprometidos con una tarea que va más allá de los controles y de las desconfianzas. El lema de esos modos de evaluar puede plantearse así: “Tú me quieres engañar... demuéstreme lo contrario”.

Si asumimos una profesión que consiste en estar en el mundo para que los demás aprendan, nos corresponde construir puentes de confianza y de reconocimiento con quienes vienen a nosotros y a nuestras instituciones a aprender.

Puesto que la evaluación está presente de distintas maneras en toda sociedad, necesitamos referirnos a ella tomando en consideración prácticas relacionadas con la prueba y autores que la propusieron como enfoque central de sus ideas educativas. En ese camino encontraremos otra constante también milenaria: *la pregunta*. Los exámenes que se toman en la actualidad –ya sea a escala de lo que indicamos de la India o en el aula–, en gran medida, se basan en preguntas.

Podemos anticipar que en nuestro posgrado no utilizamos para evaluar, ese recurso en el que se organizan cuestionarios para medir respuestas. Esto no significa dejar fuera la pregunta, nos toca replantearla en el marco de nuestra tarea de promover y acompañar aprendizajes. Podemos reconocer riquísimas preguntas orientadas a abrir reflexiones, a volver la mirada sobre lo que se daba por sabido, a interrogarse por los propios aprendizajes... Antecedentes no faltaron en el campo de la educación, toda la obra de Platón está construida con base en ellas como ejemplo de lo que se puede hacer a través de una pedagogía de la pregunta.

A lo largo de todo el libro nos moveremos entre la referencia a la prueba y la constante utilización de la pregunta. Digámoslo así: toda eva-

luación hace referencia a algún tipo de prueba y a alguna forma de la pregunta.

En la primera parte del libro desarrollaremos estas dos líneas a partir de las propuestas de Johan Huizinga en su obra *Homo ludens* ("Hombre que juega"). Se trata de un texto que no ha sido aprovechado de manera suficiente para orientar reflexiones y prácticas en el campo de la educación. Si el juego como modo social de relación ha estado, y está presente, en toda sociedad conocida, debería llamarnos la atención el hecho de su relanzamiento provocado por la digitalización. Los juegos apelan, casi siempre, a la prueba y a la pregunta, quien triunfa lo hace en alguno de esos frentes, quien es vencido pierde también en esos frentes.

En el camino abierto por ambas maneras de relacionarse, retomaremos escritos de Platón, Comenio, Rousseau, Simón Rodríguez y el representante de la Escuela Nueva, Adolphe Ferrière. ¿Por qué estos pensadores? Como referentes buscamos ejemplos paradigmáticos de la evaluación orientados a la sociedad en general y, de modo especial, a nuestro campo de trabajo, y en estos autores encontramos la constante presencia de la prueba y la pregunta, sumada a elementos que enriquecieron estas formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje.

Cerraremos la primera parte con un análisis de los aportes de Michel Foucault al conocimiento y la práctica de la prueba, y con ello de la pregunta, desde el alcance del juego saber-poder. Con el manejo de una inmensa información, el autor amplió la mirada sobre la educación en el marco de lo que significaron, y significan, las instituciones sociales dedicadas al control y al manejo del poder en el seno de las sociedades. Su recuperación de las ideas de Jeremy Bentham sobre el panóptico, le permitió abrir caminos a la comprensión de lo que proponen organizaciones como las prisiones, las clínicas y las escuelas, para apuntalar el ejercicio del poder. Su obra *Vigilar y castigar. Nacimiento de las prisiones* debería formar parte de la capacitación de quienes aspiran a ejercer la docencia. Los dos términos, "vigilar" y "castigar", tienen hoy una importante connotación, como lo muestran los ejemplos que dimos de recursos virtuales para espiar a las y los estudiantes a la hora de los exámenes.

En la segunda parte proponemos una aproximación histórica a la evaluación, con énfasis en lo sucedido en el siglo XX. Ponemos en juego dos líneas de análisis: una periodización dedicada a distintas perspectivas de la evaluación en la educación y una visión de la evaluación en

las teorías del aprendizaje. Como cierre de ese paso abrimos la mirada a un camino que, en la actualidad, sigue teniendo una presencia muy fuerte: la medición en el campo de la educación y las pruebas estandarizadas. No planteamos un enfrentamiento con esas maneras de llevar adelante la prueba y la pregunta, pero en nuestra Especialidad hemos optado por formas diferentes de evaluar. Es preciso conocer recursos de medición y lo que implican las pruebas estandarizadas. Para ello incluimos en nuestro libro una revisión de lo sucedido en el contexto ecuatoriano, consideramos necesario aclarar lo que ocurre con mediciones a escala del país dentro de tendencias internacionales.

No obstante, sostenemos que, a la hora de hacer pedagogía, de educar, de promover y acompañar aprendizajes, la evaluación no puede reducirse a ese tipo de pruebas que, a menudo, dan lugar a vigilancias, fiscalizaciones, controles y castigos.

En la tercera parte traemos a nuestra obra la experiencia latinoamericana en relación con una pedagogía en la cual la evaluación constituye una forma de aprender. Tomamos como punto de partida un texto escrito en 1967 por Arturo Andrés Roig, filósofo y educador argentino que dejó una profunda huella en el Ecuador. Se trata de "Hablemos ya de pedagogía universitaria", material en el que el autor alerta sobre tres prejuicios en la educación universitaria que conspiran contra la tarea de hacer pedagogía en ese nivel de estudios: prejuicio cronológico, prejuicio académico y prejuicio antipedagógico. Las consideraciones del maestro nos llevan a detenernos en experiencias pedagógicas desarrolladas en el contexto latinoamericano: la Universidad Abierta y a Distancia de Colombia (UNAD), con especial énfasis en su Maestría en Comunicación; los cursos de posgrado en Comunicación ofrecidos por el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL, Ecuador), en la década de 1980; la evaluación por competencias en la Universidad Metropolitana del Ecuador, la evaluación en la Universidad de las Américas (UDLA), y la evaluación en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL).

En esta parte se incluyen, además, elementos para la comprensión y la práctica de la evaluación como alternativas importantes en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, referencias a la mediación pedagógica para impulsar formas alternativas de evaluación y un apartado dedicado a la herencia de recursos alternativos de evaluación. Se trata de una recuperación de puntos centrales que hemos desarrollado como base para explicar lo que sostiene nuestra Especialidad

con respecto a la evaluación, entendida como un elemento clave de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

La cuarta parte está dedicada al desarrollo de la evaluación en nuestra Especialidad en Docencia Universitaria, considerando la organización de los dos módulos que la integran: texto base, lecturas complementarias, prácticas de aprendizaje y elaboración del texto paralelo. En el desarrollo de lo esperado como actividad por parte de las y los estudiantes de un posgrado, está siempre presente la evaluación, ya sea como acompañamiento de la tutoría, como heteroevaluación en intercambios con los demás participantes y, de manera especial, en la práctica de la autoevaluación. Nuestro posgrado se organiza a partir de un ejercicio de confianza y de capacidad de ponerse a prueba a la hora de cursar y resolver las propuestas que hace la Especialidad para enriquecer la labor de promover y acompañar aprendizajes.

En ese paso explicamos reglamentos de evaluación a escala de universidades ecuatorianas y luego, de manera especial, lo que proponen la Universidad del Azuay y la Especialización. Reconocemos conceptos y líneas de trabajo sostenidos por la propuesta latinoamericana de mediación pedagógica, sobre todo en lo que se refiere al tratamiento de contenidos, prácticas de aprendizaje, estructura de los estudios y requerimiento a cada alumno de elaborar un texto paralelo como registro y seguimiento del aprendizaje que va desarrollando.

Desde esa mirada y esa práctica, en esta obra recuperamos la manera en que se vive la mediación pedagógica en la Especialidad a través de testimonios de docentes y estudiantes, y de los textos paralelos producidos por estos últimos.

El escrito se cierra con lo que denominamos “dimensiones de la evaluación para el aprendizaje en el posgrado”. Utilizamos la estructura de cierre que propusimos en nuestra obra anterior, *Elogio de la tutoría*. El propósito de esta nueva creación es el mismo: compartir lo que hemos podido atesorar en el día a día de la Especialidad en Docencia Universitaria con quienes se dedican a promover y acompañar aprendizajes, con la intención de abrir caminos para el diálogo y el interaprendizaje. Y al igual que en la obra anterior, planteamos que estamos en el mundo, como autores y docentes, para promover y acompañar aprendizajes sin violencia, sin castigos, guiados por el amor al conocimiento, el respeto de todos quienes participan en un proceso educativo y la pasión por aprender.

Primera parte:
Notas para una historia
de la evaluación



1. Reflexiones sobre la prueba y la pregunta

Cuando se habla de los orígenes de la evaluación en nuestro campo de trabajo, las búsquedas se centran en la antigua China, varios centenares de años antes de Cristo, con los exámenes que se tomaban a quienes intentaban ingresar a la burocracia de ese país. Los aspirantes intentaban convertirse en “burócratas”, en funcionarios del emperador. Con esta referencia se procede a indicar el rigor de la prueba en el marco de un contexto social que planteaba, de manera clara, lo que significaba el éxito en ella y también el fracaso. Si nos desplazamos a dicho contexto podemos comprender mejor el alcance y el sentido de la prueba, lo que dependía de cómo estaban estructuradas las relaciones sociales.

Digámoslo de esta manera: en el terreno de lo que podemos llamar educación, la prueba dependía –y depende–, de determinadas relaciones sociales. En todo espacio humano, antes y ahora, se entretajan pruebas que regulan los modos de vida.

Sin duda, uno de los ejemplos más claros de esto corresponde a las pruebas jurídicas, a los ordenamientos que se da a sí misma determinada sociedad para controlar la convivencia en su seno.

En principio, el término que nos ocupa tuvo un sentido positivo. De origen latino, *probus*, estaba ligado a bueno, honrado, alguien en quien se puede confiar; la puesta a prueba, ser probado; y también a la relación con el éxito y con la pérdida, con el daño y el castigo.

De ello se deriva el juego valor-debilidad. Alguien es sometido a determinada prueba para comprobar su valor, para reconocer si puede enfrentar una situación, o bien, evidenciar su debilidad.

La relación entre evaluación y prueba está presente en toda sociedad conocida en sus diversos campos de significación y acción. Tal relación se sostiene en determinado juicio, en determinadas evaluaciones. En toda prueba se pone en juego esa forma de caracterizar, de enjuiciar a alguien o a algo.

La puesta a prueba, como parte de los grandes relatos que sostuvieron sociedades enteras, está presente en todas las culturas humanas. Zeus hace pasar a Apolo por pruebas que le permiten resolver sus conflictos con otros dioses. Resultan por demás conocidos, los doce trabajos de Hércules, entre tantas otras variaciones de antiguos mitos griegos. En el *Popol Vuh*, los héroes gemelos Hunahpú e Ixbalanqué son sometidos a pruebas iniciáticas que vencen con engaños y artes mágicas.

Esos tipos de pruebas comprometen destrezas, muestras de valentía, astucias, saberes, vidas y muertes, sostenido todo ello en los juicios que proponen determinados grupos para el ordenamiento de las sociedades. Digámoslo así: detrás de toda prueba hay siempre un juicio de valor.

Hemos utilizado el término “juego”. Traemos a este diálogo la obra *Homo ludens* (“Hombre que juega”), de Johan Huizinga (2005). Se trata de uno de los aportes más ricos que se han escrito para abrir una posibilidad de interpretación del ser humano más allá de las características de *homo sapiens* y *homo faber*.

El autor plantea que el juego está en la base de los procesos de humanización por su presencia en el lenguaje, en su función creadora de cultura, en el derecho, en el saber, en la poesía, en la filosofía, en el arte en general, en la educación. Estamos ante un verdadero monumento científico literario que desde su aparición, en 1938, no cesa de abrir caminos a la reflexión y a la comprensión de los modos de ser y de vivir de nuestra especie.

Dentro de la temática que trabajamos en este libro de Huizinga, nos referiremos a propuestas desarrolladas en el capítulo 3: “Juego y competición, función creadora de cultura”, y en el capítulo 6: “El juego y el saber”.

En la competición se plantea el carácter agonal del juego: lucha, victoria, enfrentamiento con otro. En ese caso se trata de ganar:

¿Qué quiere decir ganar? ¿Qué es lo que se gana? Ganar quiere decir: mostrarse, en el desenlace de un juego, superior a otro. Pero la validez de esa superioridad patentizada propende a convertirse en una superioridad en general. Y, con esto, vemos que se ha ganado algo más que el juego mismo. Se ha ganado prestigio, honor, y este prestigio y honor benefician a todo el grupo al que pertenece el ganador [...]. Lo primario es la exi-

gencia de exceder a los demás, de ser el primero y de verse honrado como tal. (Huizinga, 2005, p. 72).

De allí, el premio, entendido como “alabanza y honor, aprecio” (Huizinga, 2005, p. 73).

Desde la vida infantil hasta las más altas actividades culturales, uno de los impulsos más poderosos para conseguir el perfeccionamiento de los individuos y del grupo es el deseo de ser loado y honrado por la excelencia. Se alaba a los demás, se alaba a uno mismo. Se busca el honor por las virtudes. Se busca la satisfacción de “haberlo hecho bien”. Haberlo hecho bien significa “haberlo hecho mejor que otros”. (Huizinga, 2005, p. 87).

Huizinga propone estos análisis para referirse a sociedades que en sus orígenes plantearon tales modos de relacionarse, habla de algo que podríamos llamar “connatural al hecho de conformarse como ser humano”, y el juego tiene su parte fundamental en ese camino. Lo agonal no se manifiesta solo en una competición en la que hasta se puede comprometer la vida misma, también es parte, enorme parte, de las relaciones lúdicas, de modos de disfrutar, conocerse, compartir en el seno de la vida cotidiana. Esto se profundiza en dirección a nuestro tema en el capítulo del libro dedicado al juego y el saber. Estamos en el territorio de las porfías del saber.

Y en este espacio de porfías, de lúdicas resistencias, ocupa un lugar preponderante el preguntar. La pregunta adquiere una forma que se orienta a lo enigmático, a un modo de competición enigmático. En este sentido, Huizinga afirma que el enigma, como juego de sociedad “se adapta a toda clase de esquemas literarios y de formas rítmicas, por ejemplo, preguntas encadenadas [...]. Los griegos eran muy aficionados al juego de *aporías* en sociedad, es decir, de preguntas que no tenían ninguna respuesta terminante” (2005, p. 145).

La práctica lleva a variaciones todavía presentes: “El propósito de atrapar al contrario con un enigma caracteriza al dilema, a la cuestión cuya respuesta siempre será en desventaja del que responde” (Huizinga, 2005, p. 146).

El rastreo que el autor hace de los caminos de la pregunta lo lleva a reconocerlos en la religión, en el arte en general, en la retórica, en la filosofía... Siglos y siglos de presencia que no cesa hasta hoy, recordemos los ejemplos de preguntas y respuestas que atraen en la cultura

mediática y, por supuesto, los interrogatorios que se utilizan para imponer exámenes en distintos niveles de la educación.

En esta exploración, el autor se aventura en el antiquísimo texto sagrado de Los Vedas. La recuperación de las maneras de preguntar que fueron expresadas en el *Rigveda* es riquísima. Estamos ante obras producidas entre 1700 y 1100 años antes de Cristo, la pregunta constituye una de sus tramas centrales:

Diferentes cantos del *Rigveda* son decantación poética de esas competiciones. En el libro I, 164, las preguntas se refieren, en parte, a fenómenos cósmicos [...]. “Te pregunto por el extremo último de la tierra; te pregunto dónde está el ombligo del mundo. Te pregunto dónde está la simiente del caballo fuerte; te pregunto por el lugar superior del discurso”. (Huizinga, 2005, p. 139).

Huizinga acude a la autoridad del filósofo versado en el sánscrito, Paul Deussen, para ahondar en la importancia de la pregunta:

En esta forma enigmática se halla, en germen, la sabiduría más profunda acerca de los fundamentos de la existencia. Paul Deussen calificó al magnífico himno X, 129, del *Rigveda*, no sin razón, de “acaso el trozo de filosofía más admirable de todos los tiempos.

- 1) Entonces no había ser ni no ser. No había atmósfera ni el cielo que está encima. ¿Qué se movía? ¿Dónde? ¿Quién lo amparaba? ¿Era de agua el profundo abismo?
- 2) No existía entonces ni muerte ni no muerte, no había diferencia entre el día y la noche. Respiraba sin viento por sí mismo, sólo el Aquello, no había otra cosa que esto”. (Huizinga, 2005, p. 139).

Traemos estas líneas para ilustrar la presencia de la pregunta en el pensar en todos los órdenes de la existencia humana.

Quien pregunta pone a prueba a alguien, ya sea para el juego como diversión o para comprometer el prestigio, el conocimiento, entre otras posibilidades. Tiene mucho que ver en esos intercambios la percepción, el juicio previo de las características del interrogado por parte de quien interroga. Puede partirse de una descalificación previa que convertirá la pregunta en una suerte de daga dirigida a herir en lo más

íntimo, en el sentido de sacar a flote un error de conocimiento, una debilidad que se intenta ocultar. Y también el caso contrario, en el que se pregunta a alguien partiendo del respeto, del reconocimiento de tener como interlocutor a una persona con todos sus saberes y sus no saberes.

Es riquísima en posibilidades de reflexión la caracterización de lo agonal por parte de nuestro autor. *Agón*, etimológicamente hablando, significa "lucha, competencia". ¿Qué sucede cuando se las relaciona no con lo que ocurre en un campo de batalla, sino con el arte, con el juego ligado a la diversión? Huizinga se refiere al ajedrez, una muestra de arte, ciencia y deporte, y también de lo que ocurre en los concursos para seleccionar las mejores obras de teatro, para ganar una carrera, para vencer a alguien en las distintas líneas de justas deportivas, entre tantas otras posibilidades. Demos un ejemplo contemporáneo de lo que ocurre hoy en día con las competencias: el campeonato de fórmula 1 del año 2021 fue seguido por dos mil millones de personas en todo el mundo.

¿Se mantiene lo lúdico en el campo de la educación? Consideramos que sí, con mucha fuerza, sin duda. Podemos hablar de pedagogías que se fundan en lo lúdico, no solo para los primeros años de la primaria, sino para todos los niveles de un sistema educativo. Jugar con los demás implica colaboración, apoyo mutuo, reconocimiento de lo que significa aprender.

Y también se mantiene lo agonal, en el sentido de competencia, de búsqueda del triunfo, de logro en el seno de un determinado grupo o espacio institucional. Hablamos de lucha y de competencia con la posibilidad de que ello se mantenga en el plano del juego, del respeto entre quienes compiten. Pero no podemos desconocer el sentido de derrota, de anticipación de la misma, como si, irremediablemente, se fuera a caer en ella. Aquí, vale la pena recordar el efecto Pígalión, ligado a la profecía autocumplida, que no termina de pasar en nuestros espacios educativos. Volveremos sobre esto más adelante.

Las propuestas de Huizinga nos llaman, como educadoras y educadores, a bucear en nuestras prácticas sobre la forma en que evaluamos a los estudiantes y, de manera fundamental, a nosotros mismos. De ello se derivan los caminos que seleccionamos para plantear las pruebas a las que sometemos a los alumnos, algo que influye, incluso, en la simple formulación de una pregunta.

2. Continuidad de la prueba

Huizinga propone ejemplos de distintas culturas para ilustrar sus búsquedas en relación con el juego y la prueba. Podemos ampliar la mirada a la sociedad de los mexicas, habitantes del centro de México, cuyo imperio fue derrotado por los hombres liderados por Hernán Cortés. La información general que tenemos se enfoca en la conquista, Moctezuma, la noche triste, la figura de la Malinche, pero poco conocemos sobre la educación de esos pueblos. Para recuperar esto último, nos apoyamos en la obra del historiador Miguel León-Portilla, quien dedicó su vida al estudio de la civilización mexicana.

La educación estaba organizada en dos grandes líneas: el *Calmécac*, donde se priorizaba el sacerdocio y el *Telpochcalli*, centrado en la formación del guerrero. Las pruebas se sostenían en el rigor con el que se trabajaba el cuerpo y en la forma en que se educaba para mantener las tradiciones y la cultura. No estaba fuera de esto la presencia constante de la pregunta.

León-Portilla (1986) reflexiona sobre los cantos:

La temática de estos *cuícatl* (cantos) es considerablemente amplia: la divinidad y del más allá; lo transitorio del existir en la tierra; la muerte, tan temida como inexorable. Importa desde luego subrayar que precisamente el tema de la muerte suele aparecer con mayor frecuencia en estos poemas. Una y otra vez surgen preguntas como éstas: ¿acaso en verdad se vive, allí, donde todos vamos? ¿Lo cree acaso tu corazón? ¿Es posible esperar que se nos den allí, siquiera en préstamo, algunos cantos, palabras bellas? De diversas maneras el preguntar reaparece: ¿sólo en vano hemos venido a existir en la tierra? (p. 186).

El rigor que se ponía en el aprendizaje de la ejecución musical y vocal, y en la memoria de las imágenes visuales contenidas en el poema cantado, se relacionaban con que en los cantos se guardaban las memorias, las hazañas, las costumbres, los misterios religiosos.

La tarea del maestro en el *calmécac* era “hacer sabios los rostros ajenos”; en las escuelas se trataba de “dar sabiduría a los rostros y firmeza a los corazones”. El corazón era el centro dinámico de la existencia mexicana, de la personalidad misma (León-Portilla 2017, p. 273).

En esta manera de educar estaba presente lo planteado por Huizinga: el juego en los cantos ceremoniales, el hacer con los demás en el sentido de lo que significa acompañarse en el canto y la danza, la prueba para sacar adelante todas las exigencias de determinada manera de llevar las ceremonias y hasta el riesgo de la propia vida. Ese compromiso con formas de arte y con el destino final de la sociedad –había que cantar y bailar para ella, con un sentido lúdico y ceremonial– se puede apreciar, salvando distancias y tiempos, en propuestas de Platón dedicadas a insistir en la construcción de una sociedad ideal. En *Las Leyes*, el filósofo planteaba cómo la poesía y el canto debían privilegiar el valor de lo social, la cohesión e identidad de la comunidad.

Pruebas y preguntas que sostenían la educación de esos pueblos. Con tal cultura se encontraron los españoles cuando irrumpieron con sus pruebas y preguntas, con sus modos de percibir y de evaluar, de juzgar y de reorientar la vida de esas sociedades.

3. Continuidad de la pregunta

Es imposible imaginar una sociedad sin la pregunta. Nos detendremos en una obra paradigmática, organizada en su totalidad a partir del preguntar y el responder: los diálogos de Platón. Se trata de una creación riquísima por el precioso manejo del lenguaje, por su contenido educativo, por su empeñamiento en sostener el método para llegar a conclusiones válidas para lo que el filósofo concebía como una sociedad ideal. Dice en su *República*: "Iremos hasta donde el viento de la argumentación nos lleve" (394 d).

¿Sobre qué pregunta nuestro autor? Los temas no han dejado nunca de tener presencia: la verdad, la mentira, la justicia, la belleza, la virtud, el bien, la templanza, la amistad, la filosofía... Hay un hilo conductor en todo ese inmenso desarrollo, expresado de manera especial en *La República* y *Las Leyes*: la construcción y el sostenimiento de la sociedad. El discurso platónico es fundamentalmente político, de una búsqueda incesante de aquello que, según su mirada, puede hacer bien a la ciudad, a la *polis* como se la entendía en su tiempo. En este sentido, su propuesta educativa resulta también política, lo que venimos planteando en torno a la prueba, a los juicios que sostienen sociedades enteras, adquiere una especial dimensión en la obra del filósofo. Se evalúa de modo constante la manera de hacerse un ciudadano digno de una sociedad ideal, concebida, anhelada por el filósofo.

A continuación, trabajaremos cómo concibe Platón la educación para lograr tal ciudadano. Para ello retomaremos su última obra *Las Leyes*. En su intento de proponer una sociedad ideal, escribió en primer lugar *La República*, que figura en sus diálogos de madurez, entre los 41 a 56 años. *Las Leyes* corresponde a las creaciones de la vejez, 64 a 78 años, período en que distintos autores reconocen un pesimismo en relación con lo planteado en los escritos anteriores. En este contexto, el escrito que nos ocupa se organiza en torno a un marcado control social a través de un ordenamiento de los legisladores dirigido a regir la vida, incluso en sus detalles cotidianos.

Y una vez ya nacidos los hijos varones o hembras, a continuación, supongo yo que lo mejor para nosotros sería hablar de su crianza y educación, temas éstos que es absolutamente imposible que queden omitidos y el tratamiento de los cuales tendrá más bien el aspecto de una instrucción o una recomendación que el de una legislación. Pues hay, en efecto, muchas menudencias domésticas y privadas y no visibles para todos, producidas por las penas, los placeres o los deseos de cada uno que al surgir como un obstáculo frente a los designios del legislador pueden convertir fácilmente en diversos y desemejantes entre sí los caracteres de los ciudadanos. Y esto es un mal para las ciudades; porque, aunque a causa de la insignificancia y frecuencia de estos casos sería impropio y al mismo tiempo feo el dictar leyes que impongan sanciones penales, estas cosas son capaces, por otra parte, de dañar incluso a las leyes escritas y vigentes, porque en lo menudo y cotidiano se acostumbran los hombres a transgredir. De manera que no sabe uno cómo legislar acerca de ello, pero también es imposible callarse. (*Las Leyes*, 788 a-c).

En este capital párrafo están en juego los grandes elementos que sostienen toda la obra: de un lado las leyes como base de una sociedad ideal, dictadas por legisladores que juzgan, en primer lugar, lo que se requiere para ordenar aquella, y de otro, lo que los seres hacen en la vida cotidiana. A esa altura del texto ya han sido trabajadas las grandes líneas, pero con esas palabras se abre el camino a la necesidad de legislar muchas “menudencias domésticas y privadas y no visibles para todos, producidas por las penas, los placeres o los deseos de cada uno...”. En ese camino entra, en primer lugar, la educación. Estamos en el contexto de una sociedad ideal planteada línea a línea entre el deber ser y lo que no se debe hacer. Leyes, evaluaciones permanentes, orientadas a controlar la vida diaria. Desde ellas, todos los integrantes de la *polis* son puestos a prueba de manera permanente, ya sea en tiempos de paz o de guerra.

Añade el autor: “Si no llega a ser como es debido a la organización doméstica de las comunidades, es inútil que crea uno que va a haber ninguna estabilidad en la implantación de leyes públicas” (*Las Leyes*, 790 b).

Platón reconocía lo que significa el juego en el seno de una sociedad, lo pensaba como base de la educación, pero su punto de vista con

respecto a su función era muy claro dentro de lo que imaginaba como una comunidad ideal:

Yo afirmo que no hay nadie en ninguna ciudad que se haya dado cuenta de que los juegos, en general, tienen la máxima importancia para la implantación de leyes en cuanto a si serán o no estables las que se hayan implantado. En efecto, cuando esto está regulado de modo que sean siempre los mismos quienes jueguen a lo mismo en las mismas circunstancias y del mismo modo y deleitándose con los mismos juegos, también las leyes establecidas en la vida real permanecen intactas; pero, en cambio, cuando hay novedades e innovaciones en ello, de que al producirse constantemente unos u otros cambios, los jóvenes no consideren nunca las mismas cosas como apetecibles ni tengan nada que permanezca en modo eterno como declaradamente bello o feo, ni en cuanto a actitudes de sus propios cuerpos ni tampoco a juguetes, sino que, al contrario, sea honrado con especial distinción todo joven que innove o introduzca cosas distintas de las usuales con los gestos o con los colores o con todo lo que sea de índole parecida, en este caso podríamos decir, y lo diríamos con mucha razón, que no hay mayor perdición que ésta para una ciudad, pues con ello está aquél cambiando también de manera insensible los caracteres de los jóvenes y haciendo que lo antiguo sea despreciado y solamente lo nuevo apreciado por ellos. (*Las Leyes*, 707 c).

Líneas capitales para derivar de ellas las pruebas, las preguntas que sostendrán la educación de las nuevas generaciones. Platón rechaza todo lo que innove o introduzca "cosas distintas de las usuales", la puesta a prueba consistirá en salvaguardar lo antiguo, en obedecer las leyes.

Para sostener ese orden era necesaria la colaboración de todos, la responsabilidad no quedaba solo en manos de los pedagogos.

Ahora bien, al volver la aurora y el día se hace necesario, supongo yo, que los niños acudan junto a sus maestros; y así como sin pastores no hay rebaño ni nada semejante a ello que pueda subsistir, lo mismo ocurre con los niños sin preceptores que con los esclavos sin dueño. En efecto, el niño es la más difícil de manejar de todas las fieras, pues, por lo mismo que tiene en sí un más abundante manantial de inteligencia, y éste aún

no canalizado, se hace con ello astuto y áspero, y más insolente que ninguna otra criatura, por lo cual hay que sujetarlo, como quien dice, con muchas bridas: en primer lugar, una vez que haya salido de junto de la nodriza y la madre, preceptores que le guíen en su ignorancia infantil, y luego, como cuadra a un hombre libre, los maestros o disciplinas de cualquier clase que sean; pero, también, como un esclavo que al mismo tiempo es, que todo aquel de los hombres libres que se encuentre con él pueda castigar no solo al niño mismo, sino también al preceptor o maestro si yerra de ello en alguna de estas cosas. Y si, por el contrario, hay alguien que, encontrándose con él, no le castigue con la pena, ante todo, que quede incurso en el mayor deshonor. (*Las Leyes*, 808 d-e).

Compromiso de todos con la educación, la puesta a prueba debía estar a cargo de los legisladores y de los adultos que conocían muy bien el juego ser y deber ser. Incluso a la sociedad así pensada se le atribuye la facultad de juzgar a quienes se desempeñan como educadores.

¿Qué aprender? Todo lo que hacía bien a la *polis* dentro del ordenamiento dictado, armado mediante las leyes y el control ejercido por los legisladores. En esto se explaya de manera rigurosa en el texto. Se aprende de lo que dictan las costumbres ancestrales, de lo que mandan los dioses y de lo que determinan los legisladores. En todos los casos se busca asegurar la continuidad de la *polis*. No cualquiera puede proponer lo suyo a la hora de educar.

Cántense, pues, las obras de los poetas buenos, prestigiosos en la ciudad y autores de hermosas hazañas, aunque sus poemas sean artísticamente deficientes. El juicio sobre ellas corresponde al educador y a los demás guardianes de las leyes, los que les concederán el privilegio de hablar ellos solos con libertad en los cantos; para los demás, en cambio, no habrá permiso alguno, ni nadie osará entonar un canto no aprobado si falta el juicio de los guardianes de la ley. (*Las Leyes*, 829 d).

Ya en *La República*, Platón había alzado la voz contra los poetas y los artistas en general, argumentando el riesgo de lo que ellos podían hacer para influenciar en el peor sentido a niños y, sobre todo, a jóvenes. En *Las Leyes* se mantiene idéntico rechazo, quedan excluidos de las plazas públicas quienes pretendan montar sus espectáculos sin autorización de legisladores y educadores. No estamos ante una cuestión que po-

dríamos llamar teórica, en el sentido de quién tiene derecho a educar. Las consecuencias podían ser terribles para tales innovadores.

La organización se sostiene en esos ordenamientos de la vida cotidiana y en lo que significa para la ciudad su defensa, su éxito para lograr la victoria en las guerras:

En una palabra, instruir el alma para que se acostumbre a no pensar siquiera ni a saber en modo alguno hacer nada aparte de los demás, y ello con el fin de que así la vida de todos se organice en todos los aspectos y constantemente según el mayor grado posible de concentración, coincidencia y comunidad, pues no hay ni jamás habrá nada mejor que esto, ni más provechoso ni más eficaz con respecto al éxito y a la victoria guerrera. He aquí lo que, aun en tiempo de paz, hay que comenzar a practicar desde muy niños, el mandar a los otros y el ser mandado por los demás; y la anarquía es algo que debe ser apartado en absoluto de la vida de los hombres todos y hasta de los animales por los hombres domesticados. (*Las Leyes*, 242 a-d).

¿Qué sucederá con quienes no se suman a esos ordenamientos?, sea por no respetar las prácticas culturales ancestrales, por no creer en los dioses (verdadera impiedad para Platón), se trata de reeducarlos a través de “casas de la cordura”.

El juez que los mande a la casa de la cordura lo haga en virtud de la ley y por un período no inferior a cinco años, y que en ese tiempo no haya ningún otro de los ciudadanos que trate con ellos, excepto los miembros del consejo nocturno, que les harán compañía con miras a la amonestación y a la corrección de sus almas; y una vez que haya pasado el tiempo de confinamiento, aquellos de entre ellos que se supone que han vuelto al buen sentido, vivan ya en lo sucesivo con la gente sensata; mas, si luego no resulta así, sino que se hace alguno reo nuevamente de un tal delito, sea penado con la muerte. (*Las Leyes* 908e, 909a).

¿Tiene sentido para nuestro libro dedicado a la evaluación en el posgrado lo que hemos recogido en estas páginas? Si se considera el momento fundacional en Occidente de lo que se pone en juego a la hora de educar, y si se rastrean cuestiones como las aquí planteadas a lo largo de siglos hasta nuestro tiempo, encontramos huellas fuertes que no han terminado de cambiar, en muchos casos para mal. Decimos esto porque hay textos de Platón de una belleza y una claridad

estremecedoras referidos a lo que significa educar (las madres embarazadas viviendo sin extremos de ningún tipo, los niños en sus primeros años jugando y gozando de paz, la consideración del valor de la educación de la mujer, la educación del cuerpo y del espíritu).

Pedimos a nuestros lectores no perder de vista las últimas líneas, no estamos proponiendo una descalificación de una obra que aportó y seguirá aportando a la filosofía y a la reflexión sobre la condición humana; pero tomando en consideración la prueba, la evaluación dirigida a orientar la vida cotidiana y las conductas desde la niñez en adelante, los textos que transcribimos resultan válidos para pensar en lo que puede significar una educación sujeta a esas maneras de orientar conductas y destinos. Uno de los problemas más terribles que reconocía nuestro autor en cualquier sociedad era la anarquía. Recordemos el origen del término: sin origen, sin principio, sin poder, sin mandato... Los ordenamientos dirigidos a evitar esto a escala de una sociedad llevaron, en el caso del filósofo, a proponer leyes que alcanzaran la vida desde la infancia hasta el desarrollo de la existencia toda. En esto la educación ocupa un lugar clave como camino para sostener la *polis* y para controlar cualquier posibilidad de anarquía.

Tal manera de orientar las pruebas y las preguntas no ha desaparecido de los escenarios educativos. Nos permitimos incluir en esto la referencia que hicimos a los sistemas digitales de espionaje para evitar posibles copias en los exámenes.

4. Una magna didáctica

Continuamos nuestra reflexión sobre la prueba y la pregunta abiertas a otras líneas de concreción de los procesos educativos con los aportes de Amos Comenio, autor de la *Didáctica Magna*, obra que, en el siglo XVII, marcó un antes y un después en la manera de concebir y organizar los procesos educativos.

La existencia de Comenio fue llevada y traída por los vientos de las guerras de reforma y contrarreforma desatados en el siglo XVII. Hombre de pensamiento y de acción, no cesó nunca de proponer alternativas a tanta contienda, con un llamado constante a la paz y a la educación. Padeció persecuciones, exilios, quemados de sus libros, pérdida de seres queridos, en el marco de una Europa convulsa durante décadas.

Punto de partida: una pedagogía humanista que se profundizaba en toda la creación de ese autor, preocupado siempre por el destino del ser humano y por la prevalencia de la paz.

En la pedagogía humanista de Comenio se forjaban principios de sensibilidad hacia el otro y amor al hombre. Comenio pensaba que la educación era necesaria para forjar un mundo ideal. Fue un perseverante luchador en busca de la paz entre las naciones. Estaba seguro que cuanto más y mejor educación entre los individuos se tendría más capacidad de reflexión y análisis y, a consecuencia de ello, mayor tolerancia con el otro, por lo cual era considerado un verdadero redentor de la paz. Manifestaba que para educar a la juventud se había orientado un método tan duro, que las escuelas habían sido recibidas con terror por los estudiantes y, a su vez, eran el destrozo de los ingenios. La mayor parte de los discípulos les tenían terror a las letras y a los libros, por lo cual acudían a los talleres de los artesanos o a tomar cualquier otro género de vida. (Londoño-Restrepo, 2015, p. 158).

En períodos históricos, en los que la violencia prevalecía en el seno de la sociedad y en las experiencias y métodos de enseñanza, el autor in-

sistía en la individualidad de cada estudiante y su posibilidad de avanzar en la formación según sus ritmos de aprendizaje. La clave estaba en la formación del educador, en su capacidad de motivar y de ejercer el buen trato.

Hace 420 años se planteaba que todos los estudiantes tenían la posibilidad de avanzar en el proceso académico, aunque a ritmos diferentes, y que la evaluación estaba también ligada a su ritmo de aprendizaje. Más aún, Comenio (1970) manifestaba que toda la juventud tenía habilidades para continuar con el proceso pedagógico; que si se le trataba con mucho cuidado y se le motivaba sería un verdadero ingenio, pero había que tener en cuenta que unos estudiantes avanzaban más rápido que otros. (Londoño-Restrepo, 2015, p. 159).

Esto se reflejaba en su concepción de la evaluación, alejada de los actos de violencia. El problema de los posibles errores a la hora de ser evaluado no correspondía al estudiante, sino al método y a la manera en que lo practicaba.

Para Comenio, la evaluación era la última fase que ayudaba a aprender. Solo se les permitía presentar exámenes a aquellos estudiantes que estaban seguros del éxito en los resultados, por lo que el examen era considerado un espacio para demostrar saberes. Comenio mencionaba que si el estudiante no aprendía, el docente debía revisar sus estrategias, pues olvidaba utilizar todas las partes del método y quedaba en duda su desempeño en general. (Londoño-Restrepo, 2015, p. 159).

Traemos esa concepción del método porque es ahí donde se muestra con más claridad la concepción de la evaluación que tenía ese gran educador. La *Didáctica Magna* es una obra perfecta desde el punto de vista de su organización. Su autor tenía plena conciencia de lo que se ponía en juego a través de ella con respecto a la educación de su tiempo. Se trataba de remontar modos de enseñar y de forzar aprendizajes basados, a menudo, en la violencia, la repetición, la falsa erudición y la exclusión de amplios sectores sociales de la educación. La organización del texto tenía mucho que ver con el intento de abrir una alternativa a tales maneras de hacerse cargo del aprendizaje de niños y jóvenes. En definitiva, el escrito se sostuvo en una evaluación de dichas maneras para refutarlas y abrir caminos a una educación diferente, tanto por la organización de las instituciones responsables de ella como por el gra-

do de detalle con el que se aborda cada elemento que entra en juego en un sistema de ese tipo.

En este sentido, señalamos que, en su *Didáctica Magna*, Comenio dio un paso fundamental en la conformación de la estructura de un sistema educativo, desde su organización, los fundamentos pedagógicos que lo sostienen y el método de enseñanza centrado en el papel del preceptor y en los recursos a utilizar para enseñar. De alguna manera seguimos siendo deudores de su trabajo. No es casual que se lo haya reconocido como el padre de la pedagogía, no solo por su aporte a ideas fundamentales de la misma, sino también por su acercamiento al método y a la práctica. Ejemplo de ello fue su propuesta de textos ilustrados para aprender, se lo considera el autor de los primeros libros para niños.

Por todo esto, como ya indicamos, se enfrentó a modos de educar, en un ejercicio de evaluación constante de sus defectos y sus consecuencias para la cultura y la vida de las y los estudiantes.

Orientaremos nuestro análisis en relación con la evaluación y la prueba. En esa línea tenemos el papel de la disciplina.

4.1. La disciplina

La Naturaleza nos da las semillas de la Ciencia, la honestidad y la religión, pero no proporciona las mismas Ciencia, Religión y Virtud; éstas se adquieren rogando, aprendiendo y practicando. De aquí se deduce que no definió mal al hombre el que dijo que era un animal disciplinable, pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse el hombre sin someterle a disciplina. (Comenio, 1998, p. 15).

Tales palabras se apoyan en una cita de Platón:

Cierto es lo que dejó escrito Platón (1.6 de *Las Leyes*): que el hombre es el animal extremadamente manso y divino si ha sido amansado con la verdadera disciplina; pero si no tuvo ninguna o fue equivocada, es el más feroz animal que produce la tierra. (Comenio, 1998, p. 16).

Disciplina no quiere decir violencia, la clave es el método. Señala al respecto:

Para educar a la juventud se ha seguido, generalmente, un método tan duro que las escuelas han sido vulgarmente tenidas por terror de los muchachos y destrozado de los ingenios, y la mayor parte de los discípulos, tomando horror a las letras y a los libros, se ha apresurado a acudir a los talleres de los artesanos o a tomar otro cualquier género de vida. (Comenio, 1998, p. 27).

No hay que inferir tampoco de esto que la escuela debe estar siempre llena de gritos, golpes y cardenales, sino por el contrario, colmada de vigilancia y atención, tanto por parte de los que aprenden como de los que enseñan. ¿Qué es la disciplina sino un modo cierto, en virtud del cual los discípulos se hacen verdaderos discípulos? Será conveniente que todo formador de la juventud conozca bien el fin, la materia y la forma de la disciplina. (Comenio, 1998, p. 106).

4.2. El método

Vayamos al método, una de las claves está en lo que protagoniza el preceptor como ordenador de las tareas, como modelo a seguir para la apropiación de lo que se pretende enseñar.

Esto se llevará a la práctica, con más facilidad y provecho de muchos, si el Preceptor de cada clase establece entre los suyos este maravilloso género de ejercicio de esta manera. En cualquier momento, una vez expuesta con brevedad la materia de la lección, determinado claramente el sentido de las palabras y enunciada con precisión su utilidad, debe el Profesor ordenar que se levante cualquiera de los discípulos y exponga los preceptos sirviéndose de las mismas palabras, y enuncie su utilidad valiéndose de los mismos ejemplos, debiendo ser corregido cada vez que incurra en error. Después mande levantarse a otro y hacer igual relato, estando atentos todos los demás, y luego a un tercero, y un cuarto, y cuantos sean necesarios

hasta que se pueda suponer que todos lo han entendido bien y son capaces de repetirlo y enseñarlo. (Comenio, 1998, p. 63).

Estamos en el terreno de la emulación.

No solamente afirmo que un solo Maestro puede regir una escuela, sino que sostengo que así debe disponerse, porque esto es lo más favorable para los que aprenden y el que enseña. Este, sin duda alguna, ha de efectuar todos sus trabajos con mayor satisfacción al contemplar ante sí un extenso auditorio (lo mismo que los mineros se entusiasman al descubrir mayores filones de mineral) y, por lo tanto, cuanto mayor sea su entusiasmo mayor será la actividad que despierte en sus discípulos. De igual modo, la concurrencia será para los discípulos un motivo de agrado y de provecho; de agrado, ya que son muchos los que se alegran de tener compañeros en las ocupaciones, y de aprovechamiento, puesto que se estimularán y ayudarán mutuamente, y es sumamente propio de esta edad el dejarse llevar por la emulación. (Comenio, 1998, p. 67).

Agreguemos otros párrafos referidos al uso de la pregunta.

También puede emplearse el medio de preguntar a todos los demás al mismo tiempo lo que ignoren algunos, y el que primeramente responda o conteste mejor declararle digno de alabanza en presencia de todos los demás para que sirva de emulación. Si alguno se equivoca debe ser corregido, discutiendo y combatiendo la causa del error (en lo que no hallará dificultad un Preceptor sagaz). Es increíble lo mucho que sirve este procedimiento para el más rápido aprovechamiento. (Comenio, 1998, p. 68).

Dialéctica. Este arte de la razón tiene aquí su principio, y empieza a echar sus raíces cuando el niño, advirtiendo que por medio de preguntas y respuestas se efectúan las conversaciones, se va acostumbrando a interrogar y también a contestar lo que se le pregunta. Hay, solamente, que enseñarles a preguntar adecuadamente y contestar con precisión a lo interrogado, a fin de

que se habitúen a fijar su pensamiento en el tema propuesto sin perderse en divagaciones. (Comenio, 1998, pp. 111, 112).

4.3. Las pruebas

El examen forma parte del acto educativo como recurso ligado al aprendizaje, no se lo relaciona con el castigo.

Apriétese con preguntas y variedad de casos hasta que parezca, claramente, que puede juzgar con sabiduría y verdadero fundamento acerca de las cosas. ¿Cómo no esperaremos que han de procurar toda diligencia y esfuerzo los que saben que han de sufrir examen tan público, serio y severo? (Comenio, 1998, p. 125).

Los diálogos excitan, animan y mantienen la atención, tanto por la variedad de las preguntas y respuestas, mezcladas con sus razones y formas, como por la diversidad y mutación de las personas que intervienen en ellos, con lo cual se mantiene el espíritu sin cansancio, despertándose, en cambio, mayor deseo de escuchar. (Comenio, 1998, p. 70).

No sin razón se ha reconocido a Comenio, volvemos a insistir, como padre de la pedagogía, y agreguemos que también puede hablarse de su paternidad sobre la estructura escolar, la didáctica, la producción de materiales de estudio. Se trata de una visión en totalidad, innovadora en lo profundo y, a la vez, acorde con la época en que fue producida la obra. La cuestión de la disciplina tendrá revisiones importantes tiempo más tarde, cuando irrumpa el movimiento de la Escuela Nueva. Dialogaremos en torno a esa temática más adelante.

5. La prueba en el *Emilio* de Rousseau

El *Emilio* contiene un tesoro de reflexiones y orientaciones para la práctica educativa. Escrito por Juan Jacobo Rousseau en 1762, constituyó una revisión completa de las maneras de llevar la enseñanza y de concebir el aprendizaje. Así como se señaló anteriormente con respecto al papel del pensamiento platónico como clave para entender, hasta el presente, las relaciones propias de la educación, con esa obra sucedió lo mismo, no deja de sorprender por la actualidad de sus propuestas.

En esa obra, el autor reunió su mirada acerca de las instituciones y de lo que estas significan para determinar los destinos de los seres humanos. El texto pone en crisis la educación de su tiempo en aspectos como los temas tratados, el método, la sujeción del estudiante a modos contrarios a sus intereses y momentos de su desarrollo, la libertad y el goce de la existencia. Si nos detenemos en lo que significa para el pensador la evaluación, nos toca reconocer que ella se sostiene primero en una lectura implacable de la sociedad de su tiempo. Las palabras iniciales muestran esto con toda claridad:

“Todo sale perfecto de manos del creador de la Naturaleza; en las del hombre todo se pervierte” (Rousseau, 1991, p. 17).

Emilio, esa creación, ese ideal de un educando sostenido en su formación por la acción de un solo educador, seguirá caminos diferentes a los que llevan a la perversión. La mirada de Rousseau entra de lleno en lo que significa la condición humana:

“Débiles nacemos, y necesitamos de fuerzas; desprovistos nacemos de todo y necesitamos de asistencia; nacemos estúpidos y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se lo debemos a la educación” (Rousseau, 1991, p. 18).

Cabe preguntar por el tipo de educación que permitirá salir de la perversión. Veamos de lo que intenta apartar el autor a su criatura:

En serviles preocupaciones se cifra toda nuestra sabiduría [...].
En esclavitud nace, vive y muere el hombre civil: cuando nace le

cosen en una envoltura; cuando muere le clavan dentro de un ataúd; y mientras tiene figura humana le encadenan nuestras instituciones (Rousseau, 1991, p. 23).

A lo largo del libro se aprecia esa contienda. Por un lado, con las instituciones generales de la sociedad y las responsables de la educación en particular: "No contemplo instituciones públicas, esos risibles establecimientos que llaman colegios" (Rousseau, 1991, p. 21); por otro, con los responsables de llevar a la práctica todo lo que se busca superar, en especial los ayos que privilegian maneras de aprender contrarias a la vida y a las experiencias de los estudiantes.

De forma constante, el escrito se orienta a quienes deberían aprender de él para cambiar su papel de educadores; Rousseau habla con ellos, les hace ver sus errores, les llama la atención sobre la forma de orientar investigaciones, de recuperar el lenguaje desde el punto de vista de su utilidad, de abandonar creencias centradas en el valor de repetir lo que otros han dicho, de dudar, incluso, de los libros como recurso supremo para aprender.

¿Cómo se pone en juego la evaluación en esa obra? El juicio se dirige, en primer término, a las instituciones y a sus agentes para sostener una manera diferente de llevar adelante la prueba, las pruebas, para aprender.

Nos detendremos en puntos fundamentales que nos permitirán profundizar en el objetivo de nuestro análisis:

- la apelación a la experiencia- el método- el reconocimiento del estudiante

5.1. Apelación a la experiencia

Escribe Rousseau que la naturaleza humana se desarrolla mediante experiencias. El primer deber del educador es hacerlas posibles:

"Solo puede intervenir para crear las situaciones que mejor respondan a las necesidades del alumno" (Rousseau, 1991, p. 7).

Más allá de las palabras:

“No tanto en preceptos como en ejercicios consiste
la verdadera educación”
(Rousseau, 1991, p. 22).

•

“No deis a vuestro alumno lección verbal de ninguna especie, pues la
sola experiencia debe ser su maestra; no le
impongáis ningún género de castigo”
(Rousseau, 1991, p. 71).

•

“Porque con facilidad se olvidan los niños lo que les han dicho, pero
no lo que han hecho y lo que les han hecho”
(Rousseau, 1991, p. 82).

•

“Porque al cabo ¿qué es lo que les enseñáis? Voces,
más voces, y siempre voces”
(Rousseau, 1991, p. 91).

•

“No me canso de repetirlo: todas las lecciones que deis a la
juventud reducidas a ejemplos y no a razones, nada aprenden en los
libros cuanto les puede enseñar la experiencia”
(Rousseau, 1991, 305).

El autor alza la voz contra una pretendida erudición a la hora de educar a niños y adolescentes. No cesa de criticar los excesos de exhibición de la memoria, sentimos en todo el texto que quienes son evaluados sin tregua son los propios preceptores. Es notable el análisis que hace de la fábula “El zorro y el cuervo” para demostrar la distancia existente entre esos escritos y la comprensión de los niños forzados a memorizar términos y situaciones que en nada les interesan ni les resultan útiles para moverse en la vida.

5.2. El método

En educación, uno de los elementos más importantes es el método. El autor propone caminos dirigidos a romper la tradición sostenida en disertaciones y memorizaciones para abrir la mirada y la práctica a los recursos a poner en juego en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. En esto cobra un papel importante el ayo.

Una sola ciencia hay que enseñar a los niños, que es la de las obligaciones del hombre [...]. Llamaré más bien ayo que preceptor al maestro de esta ciencia, porque no tanto es su oficio instruir como conducir, no dar preceptos, debe hacer que los halle su alumno. (Rousseau, 1991, p. 33).

“Redúzcase lo más posible el vocabulario del niño, que es gravísimo inconveniente que tenga más voces que ideas, y sepa decir más cosas de las que puede pensar”
(Rousseau, 1991, p. 56).

•

“Nuestra pedante manía de enseñanza nos lleva a que instruyamos a los niños en todo aquello que aprenderían por sí mismos”
(Rousseau, 1991, p. 58).

•

“La educación primera debe ser meramente negativa. Consiste no en enseñar la virtud ni la verdad, sino en preservar de vicios el corazón y de errores el ánimo
(Rousseau, 1991, p. 75).

•

“Obrad al revés de todo lo que se usa”
(Rousseau, 1991, p. 75)

“Dejad que madure la infancia en los niños”
(Rousseau, 1991, p. 75).

•

“No os deis prisa a obrar”
(Rousseau, 1991, p. 76).

•

La tarea del ayo: “Les pondréis a estudiar a vuestro gusto y preparar en torno suyo las lecciones que queráis darle, sin que nunca se figure él que las recibe” (Rousseau, 1991, p. 104).

•

“Hay que tener mucho discernimiento para apreciar el de un niño”
(Rousseau, 1991, p. 105).

•

“Yo enseño a mis alumnos un arte muy largo, muy penoso, y que de seguro no saben los vuestros, el arte de ser ignorante: porque la ciencia del que no sabe más de lo que sabe, se ciñe a poquísima cosa”
(Rousseau, 1991, p. 109).

•

“Ya se ocupe o se divierta, una y otra cosa son para él indiferentes; sus juegos son sus quehaceres, no ve distinción ninguna”
(Rousseau, 1991, p. 147).

•

“Rara vez debéis proponerle lo que él ha de aprender; a él le toca indagarlo, hallarlo, a vos ponerlo a su alcance, hacer con maña que nazca este deseo y darle los medios para que le satisfaga”
(Rousseau, 1991, p. 165).

•

“Nunca puedo exhortar lo bastante al ayo para que mida bien su prueba con la capacidad del alumno; porque, vuelvo a repetirlo, no es lo malo no entender, sino que crea que entiende”
(Rousseau, 1991, p. 169).

“No hagáis nunca comparaciones con otros niños, no tenga rivales ni contrincantes, ni aun para correr; prefiero que nunca aprenda si ha de aprender por celos o por vanidad”
(Rousseau, 1991, p. 171).

•

“Que aprenda no en libros, sino en las cosas”
(Rousseau, 1991, p. 173).

•

“No consistáis nunca que vea operación alguna sin poner manos a la obra”
(Rousseau, 1991, p. 172).

•

“Importancia, para ambos, del *no sé*”
(Rousseau, 1991, p. 194).

•

“Pocos conocimientos tiene Emilio, pero los que tiene son realmente suyos”
(Rousseau, 1991, p. 196).

Rousseau nos orienta sobre el método del ayo para educar a Emilio. Muchas de esas consideraciones fueron retomadas y sistematizadas por la Escuela Nueva, más adelante nos detendremos en ese importante movimiento.

Nuestro autor pone en crisis el método basado en la memorización, la erudición y la reducción de lo que significa aprender a unas pocas notas sostenidas en la palabra del educador. El método pasa de este al niño como actor principal del proceso. Pero, para ello, es preciso diseñar, sostener proceso. Ya no se trata de instruir, sino de conducir; tampoco de dar preceptos, es preciso que los halle el niño. En esas búsquedas aparece la palabra “prueba”: “Nunca puedo exhortar lo bastante al ayo para que mida bien su prueba con la capacidad del alumno...”. Recordemos lo que hemos planteado con respecto al significado de “poner a prueba”. Emilio es puesto a prueba de manera constante, pero ello se consigue con el método, no con órdenes o evaluaciones punitivas.

5.3. Las etapas del desarrollo

El autor retoma líneas fundamentales propuestas por Platón para acercar la mirada a las etapas de desarrollo a tomar en cuenta a la hora de educar, desde lo prenatal y la primera infancia hasta el momento en que alguien se puede integrar a la sociedad como ciudadano. Da especial importancia al reconocimiento de las características de cada uno de esos grandes momentos.

“Empieza la educación del hombre desde que nace,
antes de hablar y de oír ya se instruye”
(Rousseau, 1991, p. 44).

•

“Amad la infancia, favoreced sus juegos, sus deleites,
su amable instinto”
(Rousseau, 1991, p. 59).

•

“...No se mueran sin haber gozado de la vida”
(Rousseau, 1991, p. 59).

•

“Uno de los defectos de las educaciones comunes es hablar siempre de las obligaciones de los niños y no de sus derechos”
(Rousseau, 1991, p. 79).

El análisis que propone Rousseau tiene una base imposible de dejar de lado, veamos lo que expresa:

Algo extraño es que desde que se ocupan los hombres de la educación de los niños, no hayan imaginado otros instrumentos para conducirlos que la emulación, la envidia, los celos, la vanidad, el ansia, el miedo (Rousseau, 1991, p. 73).

El *Emilio* ha estado presente en momentos cruciales del trabajo educativo caracterizados por el intento de cambio. Ello ocurrió con los idea-

les y las prácticas generadas por la llamada Escuela Nueva con sus críticas y sus búsquedas en el terreno de la práctica. Nos referimos a los cambios que se reclamaban para superar el adultocentrismo, el maestrocentrismo, el desconocimiento de los derechos y necesidades de los niños, sobre todo, cuando de aprendizaje se trata. Tales ideas fueron planteadas con toda claridad por Rousseau.

Insistimos: en relación con el tema central de nuestro libro, el autor revoluciona la presencia de la prueba en la educación; ya no se trata de sostenerla a través de memorizaciones forzadas y de preguntas y respuestas consistentes en repetir lo que otros dicen, la prueba se desplaza a la relación con uno mismo, en el sentido de ponerse a prueba y de ser puesto a prueba por el educador, en una constante orientación hacia la experiencia.

6. Evaluación y prueba en la obra de Simón Rodríguez

En muchos círculos intelectuales se conoce a Simón Rodríguez como “El maestro de Bolívar”. No repasaremos ahora lo que significó el encuentro entre dos seres excepcionales, pero la obra pedagógica de este educador, filósofo y político venezolano fue mucho más allá de dicha tarea con respecto al Libertador¹.

Su propuesta educativa se inscribe en un proyecto utópico, nada menos que para fundar la América. Al respecto, Daniel Prieto Castillo, en su obra *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez* dice:

“Conocía demasiado bien el suelo que pisaba y en él, y con sus habitantes, buscaba abrir el camino hacia la utopía. La alusión que en sus *Luces y virtudes sociales* hace a Tomás Moro no es nada casual” (1987, p. 15).

Esperar que, si *todos* saben sus obligaciones y conocen el interés que tienen que cumplir con ellas, *todos* vivirán de acuerdo, porque obrarán por principios no es sueño ni delirio, sino filosofía; ni el lugar donde esto se haga será imaginario, como el que se figuró el Canciller Tomás Morus: su utopía será, en realidad, la América. (Rodríguez, 1975, p. 131).

No se trataba de un continente por descubrir, ni de una de esas islas a las que se llegaba por casualidad. No se caía en cierta sociedad perfecta conformada siglos atrás por la influencia de algún patriarca hijo del sol. La utopía estaba en el futuro, era algo por hacer. Esto significaba, cuanto menos, un conjunto de condiciones que don Simón tenía muy claras:

1 Con respecto a tal educación del Libertador se crearon muchos mitos, uno de ellos, una suerte de insulto a la originalidad de sus propuestas pedagógicas, fue el considerar a Rodríguez un “Rousseau tropical”, expresión planteada por Marius André hacia 1924. Remitimos al excelente trabajo de Maximiliano Durán: “La supuesta influencia de Rousseau en el pensamiento de Simón Rodríguez: la ‘tesis del Emilio’”.

- 1) Había que abandonar un sistema de vida para acceder a otro
- 2) Había que denunciar con toda fuerza los vicios del sistema a superar
- 3) Había que conocer a los seres con los que se fundaría el nuevo sistema
- 4) Había que denunciar los falsos caminos
- 5) Había que perfilar la gente nueva y la nueva sociedad;
- 6) Había que conocer los medios para capacitar a quienes tendrían la tarea de fundar el nuevo orden de cosas (Prieto Castillo, 1987).

Esos seis puntos fueron abordados en lo teórico, lo metodológico y lo práctico desde la educación. Hombre de claridades, Rodríguez se asumió desde su juventud como educador y no renunció nunca a ello a lo largo de toda su existencia. Como en el caso de Comenio y de Rousseau, para fundar una nueva sociedad era necesario dejar de lado viejas maneras de instruir a niños y jóvenes. En ellos, la idea de la evaluación se abrió con fuerza a un juicio a dichas maneras que tenía, en todos los casos, consecuencias para el arte de enseñar y de apoyar aprendizajes.

Los materiales que analizaremos a continuación, tienen como base las obras completas de Simón Rodríguez, publicadas por la Universidad Experimental Simón Rodríguez (Caracas, 2016). La numeración de páginas corresponde a dicha publicación. Nos basamos en “Consejos de amigo dados al colegio de Latacunga”, escrito en 1851. El autor tenía entonces 81 años, tres antes de su muerte. A esa altura habían madurado su mirada y su práctica de educador, los consejos irradian esto en su forma de expresión y en la claridad con que concebía un sistema educativo.

Rodríguez habló poco de evaluación, en el sentido de cómo calificar a las y los estudiantes. Sin embargo, sus planteamientos corresponden a una constante evaluación de la forma en cómo, en su tiempo, se llevaba adelante la educación: una crítica al lugar que se le daba en la sociedad, a la preparación de los maestros, al sentido final de la formación de las nuevas generaciones, al modo en que se trabajaba el lenguaje, entre otros temas de igual importancia.

6.1. Los preceptos sociales

En la escuela comienza la vida de relaciones con las cosas y con las personas. Ambas representan una constante en el pensamiento y práctica del maestro: las cosas no de manera abstracta, ellas se conocen, se elaboran en los talleres; la relación con las personas es tan importante que, en su intento más audaz (experiencia de Chuquisaca²), incorporaba a los niños al establecimiento, e incluso a los padres.

En primer lugar, es preciso referirse al objetivo central de la escuela, preceptos sociales, todo lo demás son medios de comunicación. ¿Cómo se construyen los preceptos sociales? No solo con la palabra y el ejemplo del maestro, sino también con espacios en los que se hace y se convive: talleres de tierra, madera y metales.

En el curso del día tendrá el Maestro muchas ocasiones de instruir a los niños en los preceptos sociales, objeto principal de la escuela. Lo demás que se enseña en ella se reduce a dar medios de comunicación, como hablar, escribir, calcular [...] (p. 605).

Tiene el Maestro un repertorio de Lecciones, para dar una cada día, insistiendo siempre sobre la Confraternidad. "Observando lo dicho sobre faltas, se evitan Azotes y Arrestos: el Maestro no es Verdugo ni Alcáide" (p. 607).

El Congreso debería declarar que la aprobación obtenida en estos Exámenes, legalizada por un Certificado de la Junta, fuera condición indispensable para gozar de derecho de Ciudadanía: no porque los Niños supiesen leer, sino por haber hecho ver que sabían, lo que es derecho y deber, en Sociedad. (p. 619).

² Rodríguez intentó iniciar una transformación de la educación en Chuquisaca hacia 1825. Abrió las puertas de su establecimiento a sectores sociales que estaban fuera de los privilegios de la Colonia, porque ellos eran los verdaderos hijos de esas tierras. Incorporó a indígenas a los estudios, e incluso a sus padres, para crear verdaderas comunidades de aprendizaje. El resultado fue la violenta reacción de quienes gozaban de los privilegios, lo que significó la interrupción de una verdadera revolución educativa.

Si los Gobiernos llegaran a persuadirse de que el primer deber que les impone su Misión es el de cuidar que no haya en sus Estados, un solo individuo que ignore sus derechos y deberes sociales, habrían dado un gran paso en la Carrera de la Civilización, que abre el siglo presente. (p. 627).

En todo han de gobernar los principios sociales [...], en todo la Escuela Primaria dará reglas de conducta [...] en general, la Maestranza pondrá en práctica las que le toquen, y el Colegio habrá dado en lo que nadie hasta aquí, que es, en hacer ver que en toda ocupación, en toda empresa, ha de regir la Idea de la sociabilidad. (p. 647).

Vocación social sostenida siempre por el maestro. Una escuela orientada hacia el aprendizaje de derechos sociales. Todos los ejemplos, centrados siempre en la educación, se orientan en esa dirección: construir una democracia, una sociedad más justa, una nueva utopía llevada a la realidad.

6.2. Los exámenes

Lejos estamos de la forma tradicional de evaluar a los estudiantes, lejos también de cualquier tipo de violencia. Eso no significa pérdida de esfuerzo y de ejercicio de la autoridad escolar bien entendida.

Rodríguez critica los exámenes públicos como modo de exhibir a los maestros mostrando alguna "virtudes" de los estudiantes. Es fundamental la concepción del examen como la capacidad de reconocer los propios derechos sociales, nada menos que un paso para gozar de ciudadanía, la prueba no se trata de saber leer, "sino de haberles hecho ver que sabían, lo que es derecho y deber. Cada acto de la Enseñanza bien visto es un examen.

"La aprobación obtenida en estos exámenes, legalizada por un certificado de la Junta Inspector, es requisito indispensable para gozar del derecho de ciudadanía" (p. 656).

Con arreglo a los exámenes formará cada maestro, para fin del mes, un estado que manifieste, por grados, el lugar que ocupen aquéllos en sus clases, según sus talentos y habilidades; y

el Director, teniéndolos presentes, hará uno que los abrace a todos, y lo presentará a los Señores Diputados del Muy Ilustre Ayuntamiento para que conozcan el progreso que hacen las Escuelas, y puedan informar de su estado cuando lo tengan por conveniente. (p. 37).

Establézcase una Junta que se titule Inspectora de la Instrucción Primaria; en ella no ha de haber Miembros descendientes de Sancho Panza, que digan en sus sesiones [...].

El mundo ha sido siempre el mismo, y lo será mientras dure.

Querer corregir el mundo es pretender blanquear a un negro.

El que se mete a Redentor, muere crucificado.

El que sirve al Público, a Nadie sirve.

Para cuatro días que hemos de vivir, demasiado hacemos [...].

Los miembros visitarán las Escuelas, a turno, su objeto será, por una parte, dar al Maestro un juez ante el cual pueda acreditar su celo e infundir a los niños el respeto debido a la escuela viendo que personas respetables se interesan en protegerla (p. 609).

La propuesta de Rodríguez es revolucionaria para la época: se trata de reclamar a la sociedad que asuma la responsabilidad por la educación, lo que significa la participación de padres y legisladores en esa tarea. Pone condiciones en ese sentido: rechaza la presencia en tal control social de quienes son encarnaciones de "Sancho Panza", debido a sus ideas retrógradas y a los estereotipos que manejan. Tanta innovación no podía quedar en manos de quienes no comprendían el alcance de su proyecto educativo.

6.3. El rol de los maestros

Hay tres "especies de Maestros", unos que se proponen ostentar sabiduría, no enseñar, otros que quieren enseñar tanto que confunden al discípulo, y otros que se ponen al alcance de to-

dos, consultan las capacidades. Estos últimos son los que consiguen el fin de la enseñanza, y los que perpetúan sus nombres en las Escuelas. (p. 614).

Maestro es el dueño de los principios de una ciencia, o de un arte, sea liberal, sea mecánico, y que, transmitiendo sus conocimientos, sabe hacerse entender y comprender con gusto. Y es el Maestro, por excelencia, si aclara los conceptos y ayuda a estudiar, si enseña a aprender, facilitando el trabajo, y si tiene el don de inspirar a uno e incitar en otros, el deseo de saber. (p. 616).

Traiga el Colegio, tres Maestros, Albañil, Carpintero y Herrero, con tierras, maderas y metales se hacen las más de las obras, y las manufacturas que emplean otras materias, necesitan de los tres oficios principales para fundarse y mantenerse en acción (p. 642).

Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el “por qué”, de lo que se les mande a hacer, se acostumbren a obedecer... a la razón, no a la autoridad, como los limitados, ni a la costumbre, como los estúpidos (p. 625).

Para lograr todo ello, Rodríguez proponía una educación libre de violencia, de viejas maneras de concebir el aprendizaje, de soledades en el sentido de un sistema organizado para aislar al niño de su contexto social.

Las consecuencias de tales ideas y prácticas para la evaluación son por demás importantes. Cuenta, sin duda, la palabra del Maestro, pero, sobre todo, su capacidad de organizar un entorno de aprendizaje basado en el interaprendizaje. En los talleres que proponía Rodríguez se aprendía a trabajar en comunicación, en comunidad. Se trataba de un espacio de socialización, de encuentro. Allí no hacían falta ni los exámenes ni las notas.

7. La Escuela Nueva

Muchas de las propuestas de Rousseau en su *Emilio* florecieron en el siglo XIX y comienzos del XX, a partir del movimiento denominado “Escuela Nueva”. El vigor de esa manera de entender y llevar a la práctica los procesos de enseñanza-aprendizaje no ha decaído; en la actualidad se cuentan en distintos países, impulsados por sistemas educativos que buscan alternativas en dichos procesos para superar modos tradicionales de trabajo en las aulas.

Entre los antecedentes de ese verdadero movimiento corresponde mencionar lo siguiente: A la edad de 21 años (1849), León Tolstói fundó en Rusia una escuela para campesinos, Yásnaia Poliana, nombre del lugar donde vivió y fue enterrado. Sus palabras son claras: “El único método es el experimento y el único criterio pedagógico es la libertad”. Una constante en su propuesta se centra en lo planteado en el *Emilio* como modo de entender el aprendizaje: ¿para qué sirve esto? En el camino hacia una mayor sistematización de esas búsquedas figuran Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827), Federico Froebel (1782-1842), entre otros pedagogos que buscaban transformar la educación.

Hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX se inicia un proceso de sistematización y consolidación de ese movimiento en distintos países, según indica Eleazar Narváez, (2006):

Puede afirmarse, de acuerdo con Gal (1978), que todas esas experiencias eran aisladas y “respondían a preocupaciones o a inspiraciones individuales dependientes del carácter o de la sensibilidad particular de sus autores” (p. 30).

Posteriormente, surgen iniciativas que se inscriben en lo que el autor llama “la era de las técnicas y de los sistemas”. Pueden considerarse los aportes hechos a la Escuela Nueva por María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Georg Kerschensteiner, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Roger Cousinet y Célestin Freinet, entre otros, quienes “basados en observaciones más largas y seguras, intentaron establecer sistemas educativos completos, asentados en técnicas y métodos

concretos, e incluso en concepciones más estudiadas del hombre y los fines educativos llevados a cabo (p. 36).

En grandes líneas, los puntos en que coinciden los diferentes impulsores de esta manera de entender la educación son los siguientes:

- El niño como centro del proceso, movido por sus necesidades e intereses, en contextos en los que pueda orientar su actividad, siempre en relación con experiencias.
- El educador como guía, capaz de reconocer las características de cada niño y de organizar contextos en los que el aprendizaje pueda desarrollarse en libertad, sin castigos ni disciplinas de corte autoritario.
- La escuela entendida como un espacio comunitario, donde se viven relaciones democráticas a escala de las dimensiones de ese tipo de establecimientos.
- El contexto del establecimiento como espacio de relaciones y de aprendizaje.
- Queda fuera la evaluación punitiva, se avanza según los progresos de los estudiantes, movidos estos por su interés y su capacidad de experimentar y descubrir.

Nos detendremos en la obra de Adolphe Ferrière, quien fue uno de los educadores que aportó propuestas teóricas y prácticas que ayudaron a consolidar el movimiento de la Escuela Nueva. Esto lo hizo a través de la producción intelectual en escritos como *La escuela activa*, *La educación autónoma*, *La libertad del niño en la escuela activa*, *Transformaciones de la escuela*, entre otros.

7.1. Los principios

Siempre basado en experiencias, el trabajo de Ferrière se extendió a un proyecto general dedicado a promover esas maneras creativas de abrir caminos al aprendizaje. En 1921 fue fundada la Liga Internacional de Educación Nueva, a la que Ferrière aportó con el planteamiento de treinta principios hoy en día que siguen teniendo un profundo sentido.

Recuperamos ese documento por su valor para la época.

DISTRIBUCIÓN	PRINCIPIOS
ORGANIZACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laboratorio de pedagogía práctica (necesario para la vida cotidiana) 2. Internado 3. En el campo 4. En casas separadas 5. Coeducación
VIDA FÍSICA	<ol style="list-style-type: none"> 6. Trabajos manuales 7. Carpintería, campo y animales 8. Trabajo libre 9. Gimnasia natural (al aire libre y conforme a la naturaleza del individuo) 10. Viajes
VIDA INTELECTUAL	<ol style="list-style-type: none"> 11. Juicio y razón 12. Cultura general y especialización 13. Hechos y experiencias 14. Actividad 15. Intereses espontáneos (fomenta el trabajo libre, elaborando actividades mediante hechos y experiencias generando cultura general y especialización para que cada uno tenga su propio juicio y razón)

<p style="text-align: center;">ORGANIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS</p>	<p>16. Trabajo individual</p> <p>17. Trabajo colectivo</p> <p>18. Horario de mañana</p> <p>19. Pocas materias por día</p> <p>20. Pocas materias por mes o trimestre (no es tan importante que aprendan poco de mucho, sino que aprendan conocimientos que verdaderamente les va a servir mañana en su día a día)</p>
<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN SOCIAL</p>	<p>21. República escolar (escuela de todos)</p> <p>22. Elección de jefes</p> <p>23. Reparto de cargos</p> <p>24. Recompensas o sanciones positivas</p> <p>25. Castigos o sanciones negativas</p> <p>(En todos los modelos educativos están presentes las sanciones, pero lo que les diferencia es la manera de aplicarlas)</p>
<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MORAL</p>	<p>26. Emulación (superioridad)</p> <p>27. Ambiente de belleza (armonía, orden)</p> <p>28. Música colectiva</p> <p>29. Conciencia moral</p> <p>30. Razón práctica</p>

Nota: En “Los principios de la Escuela Nueva”.

<https://aprendamos-juntos51.webnode.es/los-principios-de-la-educacion-nueva/>

En junio y julio de 1930, Ferrière ofreció una serie de conferencias en distintas ciudades de Chile, país donde por ese entonces se desarrollaban importantes iniciativas en el marco de la Escuela Nueva. Recuperamos puntos centrales relacionados con la temática de nuestro libro.

7.2. La disciplina

Tratemos de precisar los conceptos de disciplina, autoridad y libertad o autonomía. La idea de disciplina implica o supone una idea de orden, de armonía, de razón. Establece una conformidad con las leyes de la vida y de la naturaleza. Cuando hay disciplina hay progreso realizado, división del trabajo, sentido de la jerarquía y concentración individual. En una palabra, hay una aspiración a la unidad y a la armonía.

Desde el punto de vista social, ella supone espíritu de colaboración, solidaridad y armonía; desde el punto de vista individual, cohesión, rectitud, dominio de sí mismo, armonía entre los sentimientos, la inteligencia y la acción.

Es común oponer la noción de autoridad a la de libertad, cuando se habla de disciplina. La autoridad que se ejerce sin libertad no es sino la tiranía y la esclavitud; pero la libertad que desconoce la autoridad degenera en desorden, en anarquía.

La verdadera libertad aspira al dominio de sí, a la sumisión voluntaria y a la obediencia y a la razón, y a la verdad. Es una sublimación del hombre que le permite ascender dentro del grupo social en que actúa, liberándose de la tiranía de los instintos, de la esclavitud de los caprichos.

Hay, pues, que armonizar el orden social con la expresión individual, ya que la libertad es condición indispensable del enriquecimiento espiritual y la autoridad implica posesión y dominio de sí. Enriquecimiento espiritual, diferenciación y posesión de sí o concentración conducen a la razón y constituyen la ley fundamental del progreso. (Ferrière, 1930, p. 18).

Las propuestas de Ferrière estaban muy lejos de las críticas que se habían levantado en contra de la Escuela Nueva ante un desorden en la orientación y el trabajo de los estudiantes. Tanto los treinta principios como las afirmaciones que acabamos de presentar muestran una sólida organización de ese tipo de iniciativas.

7.3. El maestro, los niños y el método

Tanto en todos los ensayos a que me he referido anteriormente, como en la Escuela Activa propiamente dicha, el rol del maestro es fundamental. Tres elementos fundamentales deben ser considerados aquí: el niño, los métodos y el maestro mismo. En cuanto al niño se refiere, no debe exagerarse el espíritu de autocreación y la libertad excesiva, porque estos métodos tienen éxito solo cuando se trata de niños normales, y la mayor parte de los niños de las ciudades son más o menos desequilibrados por el ambiente artificial en que viven. Cuando hay que trabajar con tales niños se cae, con el exceso de libertad, en la anarquía, como he podido constatarlo en más de una escuela. (p. 37).

Los siglos suelen traer cuestiones que no terminan de pasar. Vimos las prevenciones de Platón frente a la anarquía. El término aparece en el contexto de la Escuela Nueva con una variante notable: "...la mayor parte de los niños de las ciudades son más o menos desequilibrados por el ambiente artificial en que viven", en esos casos, el exceso de libertad lleva a caer en la anarquía. Vimos también el lugar central que ocupa el método en la Didáctica Magna, en el *Emilio* y en la obra de Simón Rodríguez. Esto refuerza la relación método-evaluación, dado que aquel seguirá determinada manera de instrumentar este.

7.4. Más allá de las antiguas formas de control

Ferrière señala que:

La Escuela Nueva trata de alejarse de algunos errores o prejuicios del pasado relacionados con los programas, los métodos y los exámenes. Los programas fijos, enciclopédicos y establecidos de antemano son reemplazados por planes de estudio o de trabajo, elásticos y basados en las necesidades del niño; los horarios rígidos que establecían un ramo de estudio para cada hora dejan su lugar a una distribución más elástica del tiempo,

que se regula por los intereses y por la fatiga; los exámenes de control, analíticos, ceden su puestos a apreciaciones objetivas, a diagnóstico de aptitudes y de conocimientos para considerar, por un lado, las capacidades reales de cada niño, y por otro, las lagunas, los vacíos, los huecos dejados por la enseñanza en cada uno, a fin de llenarlos debidamente para que todos usufructúen de los beneficios y ventajas de su adquisición. (p. 30).

Si seguimos la línea que arranca en Rousseau, continúa en Rodríguez (con fuertes innovaciones en sus propuestas) y culmina en el movimiento de la Escuela Nueva, encontraremos coincidencias importantes, no solo en lo que hemos recogido en estas páginas, sino también en otros puntos sobre los que no podemos extendernos. El autor francés imaginó a Emilio y lo convirtió en un modelo tan fuerte que pudo influir en la realidad para impulsar en ella profundas transformaciones. Simón Rodríguez fue durante toda su vida como profesional un maestro. El movimiento de la Escuela Nueva congregó a seres dispuestos a cambiar la educación a la hora de la práctica, a través de experiencias que buscaron romper viejas estructuras que no terminaban entonces –ni ahora– de pasar.

8. El examen como saber-poder

Luego de la búsqueda que hemos propuesto en estas páginas iniciales se impone una cuestión: Todo lo revisado a través del abordaje de hitos en el campo de reflexiones y haceres de la educación ¿a qué condujo en esta primera parte del siglo XXI?

Acabamos de expresarlo cuando aludimos a “seres dispuestos a cambiar la educación a la hora de la práctica, a través de experiencias que buscaron romper viejas estructuras que no terminaban entonces –ni ahora– de pasar”.

Subrayemos: “viejas estructuras que no terminaban entonces –ni ahora– de pasar”.

Michel Foucault propuso interpretaciones que pueden ayudarnos a comprender esas formas de relación que no terminan de pasar.

Aunque los docentes tienen claro que ingresar al aula de clase significa desarrollar un proceso académico cuyos objetivos son el aprendizaje y la formación de los estudiantes, que estos constituyen el centro del hecho educativo, y por ello la relación deberá estar marcada por el respeto y la confianza; sin embargo, de manera inconsciente y a veces consciente, se generan relaciones de poder que se vuelven más intensas o se visibilizan especialmente al momento de la evaluación. Estas relaciones van de lo micro a lo macro; es decir, desde el aula hasta las instituciones educativas, a los ministerios de educación y el Estado; desde el profesor hasta el director de Carrera, al decano y al rector (Esteban, 2015).

La transformación de las formas sociales de producción implicó el ejercicio de un control y vigilancia de las posibles acciones ilícitas de los individuos, cuya tarea es responsabilidad de sectores como la policía, institutos psiquiátricos, hospitales, prisiones y escuelas. Así surgió la llamada “edad de la ortopedia social”, término acuñado por Foucault, quien se fundamenta en la idea de una vigilancia continua que genera un saber sobre los vigilados, a través de un análisis de progresos o desviaciones que premia o castiga, persistentemente, en función de una

concepción de la normalidad correspondiente al panóptico. El autor planteó que el poder no es ejercido de manera macro por el Estado, se trata de un poder micro, por lo general no observable, que circula a través de las instituciones y sus prácticas, como en los hospitales, las escuelas y las cárceles (Fair, 2010).

8.1. Teoría del poder

Foucault formuló la Teoría del Poder, en la que uno de los aspectos más relevantes e importantes es el concepto de “sociedad de control”, fundamentada en la vigilancia, a través del sistema panóptico; el autor se refería a este como una característica principal de la sociedad moderna, definiéndolo como:

Una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa, y como corrección; es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas. (1996, p. 107).

Para Jeremías Bentham, el panóptico, también llamado “ojo de poder”, es una organización espacial pensada, en principio, para una prisión; sin embargo, es a la vez un modelo teórico que puede ser aplicado también en la escuela y la industria; es decir, para instituciones donde se establece un control permanente sobre un individuo.

Al hablar sobre el cuerpo como objeto y blanco del poder, Foucault (2003) plantea que pueden encontrarse signos de este poder en el cuerpo que se manipula, que se le da forma, que se lo educa, que obedece, que responde; refiriéndose al proceso histórico del sometimiento al poder por parte de las personas, que no solo obedecen, que se forman –y deforman– de acuerdo a las exigencias del que posee el poder. Así, el dueño de este último tendrá también autoridad; se trata de alguien a quien habrá que obedecer, respetar y ofrecerle benevolencia. Es evidente que desde el momento en que el cuerpo humano se convierte en objeto blanco y el sistema educativo en poder, el alumno es formado, educado para que obedezca dócilmente y responda a las fuerzas que lo manipulan.

8.2. Vigilancia, control y corrección

Foucault considera que los tres aspectos sustanciales del panoptismo son: vigilancia, control y corrección, los cuales constituyen las relaciones de poder de la sociedad. La vigilancia es el primer mecanismo de control por el que se instauraron las prisiones, no solo en el campo penal, sino también en otras esferas sociales como las escuelas, los hospitales, los psiquiátricos, las fábricas, los cuarteles, entre otros. Para Foucault, la vigilancia permite ejercitar los sistemas de control, poder y conocimiento en las sociedades modernas, fundando en los individuos la disciplina y la acotación a las normas (Sáenz, 2009). Chávez (2008) señala que el panóptico es una manera de apoyar a la vigilancia, ya que la persona que observa ejerce poder. En el ámbito educativo, el maestro transmite saberes por medio de la vigilancia, por lo que el saber es desarrollado en el contexto del panóptico.

Para Foucault, citado por Urraco y Nogales (2013): “El sistema arquitectónico panóptico ha supuesto un dispositivo especialmente útil, constituyéndose en la utopía del encierro perfecto” (p. 163), por lo que se ha convertido en un dispositivo disciplinario espacio-temporal. Debido a esto, la enseñanza y aprendizaje terminan consistiendo en ejercicios enfocados en el control del cuerpo que dan el resultado del aprendizaje y el adiestramiento, es decir, que el estudiante sincronice su cuerpo con las actividades escolares, mientras que el docente lo observa y examina en un tiempo prudencial. Pero, en este contexto, no solo el alumno es examinado, el docente también lo es. Durante el siglo XIX se construyeron instituciones de educación primaria y secundaria, cuyas arquitecturas eran similares a una prisión carcelaria: las puertas de cada aula daban al patio principal, en donde los agentes de control, ya sean directores o inspectores, podían vigilar con el fin de mantener el orden en las aulas de clases; así, tanto los maestros como estudiantes estaban siendo observados. Los maestros eran vigilados para verificar si cumplían con su labor, y los alumnos para determinar si respondían a sus deberes escolares. Pero, a diferencia de la torre de vigilancia que describía Bentham, el vigilante en la escuela no permanecía todo el tiempo en su lugar; sin embargo, alumnos y docentes, al estar condicionados, mantenían el comportamiento adecuado.

Por otra parte, el control es obtenido una vez que el individuo ha acatado las normas y se vuelve dócil de disciplinar. Valenzuela y Pino (2011)

indican que las instituciones de control, entre las que está la escuela, tienen la finalidad de fijar en los individuos un aparato de normalización; por ejemplo, la escuela vincula al alumno a un proceso de transmisión de conocimientos, el estudiante se liga a una carrera, la misma que es culminada de una manera modelada.

En la educación en general, y en algunas instituciones educativas, en particular, existe también esta suerte de poder-autoridad, no precisamente sustentado en el nivel de desarrollo humano y conocimiento científico de los profesores y autoridades, sino basado únicamente en el nombramiento o elección. Pasando a la escuela esta teoría, se podría decir que el profesor es quien ejerce la autoridad porque tiene el nombramiento y los conocimientos de una ciencia específica, y el estudiante es quien entrega su poder a cambio de poder aprender y aprobar el curso; reproduciéndose lo que en toda relación social existe: una relación de asimetría de poder, y ese poder se halla indexado en un campo de saber (Fair, 2010), sin considerar que donde hay poder y autoridad hay resistencia (Foucault, 2003), resistencia que puede generar un ambiente no adecuado para que se den los aprendizajes.

En un centro educativo, las decisiones son tomadas por los sujetos con cargos jerárquicos, tales como directores o inspectores, quienes dan las órdenes y establecen las reglas; luego, en la misma escala de poder, los docentes pueden expulsar a los estudiantes de la clase cuando no cumplen con las expectativas.

Por último, las medidas de corrección dependerán del tipo de escuela.

8.3. Castigar el alma

Para Foucault, el castigo al cuerpo ha sido sustituido por castigar al alma. Este castigo ya no se ejerce de manera directa sobre el cuerpo de los individuos, sino que despliega de forma sutil por parte de una serie de especialistas –ya sean internos o externos– que juzgan, ponen etiquetas, toman decisiones (Urraco y Nogales, 2013).

Los especialistas en el contexto de la escuela son: el docente, los inspectores y directores, quienes asumen un rol de jueces “bárbaros”, o sujetos de dominación, al servicio de un poder que genera la invisibi-

lidad de la existencia de los alumnos. Así, por ejemplo, durante una jornada de clases, los alumnos no pueden salir del aula sin la autorización del docente, de hacer lo contrario serían sancionados y, por otra parte, el docente comunicaría al inspector, quien desempeña un rol de fiscalizador, ya que vigila el funcionamiento del establecimiento para verificar cualquier acto ilícito; finalmente, este fiscalizador comunicará al director, quien castigará conjuntamente con una comisión de disciplina, integrada por diferentes profesionales: psicólogo educativo, docentes, alumnos representantes, inspector, entre otros, a quien atente contra las normas de la institución, con la finalidad de corregir su conducta. De esta manera, el alumno se ve forzado a adoptar un comportamiento acorde a un reglamento institucional.

Para Foucault, estas prácticas de control y poder son ejercidas sobre niños, colegiales y trabajadores que estarán condicionados por el resto de su vida. Por lo tanto, el castigo es perpetuado muchas veces en el hecho educativo, pese a que se lo aplique sutilmente, no deja de tomar al cuerpo de quien se educa como objeto blanco de poder (Urraco y Nogales, 2013).

8.4. Presencia del examen

En el siglo XIX aparecieron formas de análisis que desplazaron gradualmente a la indagación, que fueron la base para el nacimiento de algunas ciencias como la Psicología, la Sociología, la Psicopatología, la Criminología y el Psicoanálisis, y que nacieron en íntima relación con controles políticos y sociales. Podría, entonces, plantearse que el examen, tan común en la educación, tiene también un componente de control por parte del educador, la institución y los gobiernos, contribuyendo a la construcción de la sociedad panóptico, en la que se genera un nuevo tipo de poder basado en el *panoptismo*, entendido como una forma de saber que desplaza a la indagación, Foucault lo llamó examen. La indagación, fue sustituida por el examen-vigilancia, que se ejercía de manera permanente sobre las personas, por lo que ejercen sobre ellas un poder, como el profesor en la universidad, el jefe de oficina o director de una prisión.

Es este un saber que no se caracteriza por determinar si algo sucedió o no, sino que ahora trata de verificar si un individuo se conduce o no

como debe, si cumple con las reglas si progresa o no" (Foucault, 2003, p. 91).

Saber organizado alrededor de normas, niveles de normalidad y de aprobación, como control de castigo y recompensa, como corrección y como estrategia de formación y transformación de las personas. Estos conceptos permearon la educación con los sistemas y reglamentos de exámenes y calificaciones; sistemas en los que los estudiantes que responden bien y como quiere el profesor están en el máximo grado de su aprendizaje y, desde luego, el que no se sujeta a la norma impuesta por el profesor obtendrá menores notas, que luego se cotejan con los porcentajes o notas mínimas que un estudiante debe obtener para aprobar la materia y ser promovido; jerarquizando la transmisión del saber, la norma, lo incorrecto y el error sobre el verdadero aprendizaje y desarrollo humano del alumno.

Esta presión es evidente en la escuela, donde el modelo académico exige un 1 o un 0, es decir, el todo o la nada; de este modo, el examen y las técnicas de evaluación se convierten en medios de vigilancia, control y corrección en los establecimientos académicos, a través de las que se pretende medir el poder del maestro y el saber del estudiante. Estos instrumentos, por más que estén diseñados de la manera más sutil, clasifican, visibilizan, castigan, comparan, miden y sancionan (Bernal, 2003); Urraco y Nogales, 2013).

En la educación tradicional, todo el poder radicaba en el profesor, él era el dueño del conocimiento y, por lo tanto, él definía cómo debía ser el estudiante, qué y cómo debía aprender, y cómo sería evaluado. En ninguno de estos procesos intervenía el estudiante; en la universidad se acentuaban más estas posturas del docente, amparado en una mala interpretación de la libertad de cátedra. En este tipo de educación, el estudiante trata de convertirse en copia del profesor y de actuar, exclusivamente, de acuerdo a las instrucciones o disposiciones del mismo (Gilbert, 1977). La autoridad máxima es el profesor que tiene autoridad y poder sobre el estudiante, porque este es el que no sabe y el profesor es la fuente del conocimiento, es el que enseña, transmite conocimientos, con metodologías que privilegian la repetición y la memoria, la obediencia y la pasividad, y en algunos casos hasta el castigo (Esteban, 2015).

Fueron las exigencias de la propia sociedad y el empoderamiento de los estudiantes que reclamaron al sistema educativo cambiar de rum-

bo, pasar de esas prácticas educativas y evaluativas de esclavitud a una educación liberadora, en la que se pueda educar en libertad, con metodologías que rescaten lo humano y privilegien al estudiante como centro del proceso educativo. En esa dirección queda todavía mucho por hacer.

Es necesario reconceptualizar el examen y la indagación a la luz de las nuevas realidades sociales y en el contexto de las nuevas teorías del aprendizaje, caso contrario, el examen continuará siendo formas de saber-poder.

Segunda parte

Camino de la evaluación en la educación



1. Enfoque histórico

El enfoque histórico plantea la presencia de formas de evaluación a lo largo de siglos. En la primera parte del libro hemos aludido a distintas maneras de concebirla y practicarla. En este apartado nos centraremos en lo ocurrido en el siglo XX, con unas líneas iniciales para señalar antecedentes.

Se establece la evolución de la evaluación considerando a los autores más citados: Stufflebeam y Shinkfield (1989); Guban y Lincoln (1989); Escudero (2003);

Escudero (2003) citando a Dubois (1970) y Coffman (1971); y Alcaraz (2016) citando a Gimeno Sacristán (2002), quienes indican como primera manifestación histórica de la evaluación en el siglo II (a. C.) los procedimientos que se empleaban en la China imperial para seleccionar a los altos funcionarios cuyas prácticas fueron de evaluación oral.

Según Lemus (2012), alrededor del siglo V a. C., Sócrates y otros maestros de la época utilizaron un cuestionario de evaluación en sus prácticas de enseñanza. Lemus añade que los sistemas de evaluación educativa dogmáticos se desarrollaron entre el siglo V y XV d. C.; refiere dos países precursores de la evaluación durante el siglo XIX: Estados Unidos inicia la aplicación de los test de rendimiento con la finalidad de contribuir a la educación de los estudiantes y Gran Bretaña evalúa los servicios públicos a través de comisiones.

2. Período 1930-1957

El “período tyleriano”, reconocido así por Stufflebeam y Shinkfield (2005), comprendió desde 1930 hasta 1945, recibe este nombre en honor a Ralph Tyler (1969), quien es conocido como el padre de la evaluación educativa (Alcaraz, 2016, p. 13), por ser el primero en dar una visión metódica de la misma, superando la evaluación psicológica desde el conductismo. En su estudio *Eight-Year Study of Secondary Education para la Progressive Education Association*, Tyler plantea la necesidad de una evaluación científica para perfeccionar la calidad educativa (Escudero 2003, citando al *Joint Committee*, 1981). De tal modo que expone su idea clara de currículum e integra en él su método sistemático de evaluación educativa “como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos” (Escudero, 2003, pp. 14, 15).

Este período implica un avance en el modelo de evaluación respecto a la primera época, debido a que el objeto del proceso evaluativo es determinar el cambio ocurrido en los alumnos, pero su función es más amplia que el hacer explícito dicho cambio a los propios alumnos, padres y profesores; es también un medio para informar sobre la eficacia del programa educacional y la educación continua del profesor (Escudero, 2003, p. 15).

En este sentido, Ralph Tyler diseñó un modelo de evaluación por objetivos y expresó que:

El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación, los aspectos que ofrece la evaluación son juzgar la conducta del alumno y determinar esa valoración al principio y al final del proceso. (Monzón, 2015, p. 19).

De acuerdo con Alcaraz (2016) y Vélez (2007), esta etapa tyleriana se conoce como “la segunda generación de la evaluación”; “la descripción”, según Guba y Lincoln (1982, 1989) está compuesta por dos períodos: el

período descrito “tyleriano” (1930-1945) y el período que se denominó como “la época de la inocencia o irresponsabilidad social” (1945-1957), según Stuffebeam y Shinkfield (2005).

Tal caracterización alude a lo ocurrido con el crecimiento económico, el incremento de las instituciones y los servicios educativos. Se produjeron cantidad de test estandarizados, lo que representó un avance en la tecnología de la medición y en los principios estadísticos del diseño experimental (Lemus, 2012; Escudero, 2003).

Esta etapa se caracterizó por la aportación de algoritmos para la designación de objetivos de comportamiento y taxonomía de objetivos, mientras que se utilizaron diseños experimentales y procedimientos estadísticos para el análisis de datos (Lemus, 2012). Por su parte, Stuffebeam y Shinkfield la llamaron “época de irresponsabilidad social”, puesto que para los autores “existía una amplia complacencia a la hora de enjuiciar los graves problemas de la sociedad americana de los años cuarenta y cincuenta (fundamentalmente pobreza y racismo); se pensaba que los programas sociales solucionarían de manera directa las necesidades existentes” (Vélez, 2007, p. 148). Para Vélez, la evaluación seguía respondiendo a la descripción y medición de actuaciones y resultados de carácter público, pero no se realizaban recomendaciones para la mejora de los programas.

Según Stuffebeam y Shinkfield (2005) citados en Vélez (2007), esta situación se reflejó en la evaluación educativa; estos autores señalan que “los educadores escribían sobre la evaluación y sobre la recopilación de los datos más importantes, pero, al parecer, no traducían estos esfuerzos en intentos de mejorar los servicios educativos” (p. 149).

3. Período 1957 - 1972

Entre 1957 y 1972 se desarrollan varios sucesos como la Guerra Fría. Estados Unidos se encontraba en su carrera armamentística con la Unión Soviética. Cuando esta lanzó el primer satélite artificial, el Sputnik, provocó una reacción de desencanto con la escuela pública en los EE. UU. (Alcaraz, 2016). Al mismo tiempo se desencadenó la recesión económica con mayor auge en la década de los setenta. Ello hizo que surgiera la preocupación sobre la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba para la mejora del sistema escolar por parte de la población civil, contribuyentes y legisladores. (Escudero, 2003).

Por tanto, se generó la presión por la rendición de cuentas con la aparición de un nuevo movimiento, "la era de la *accountability*" (Alcaraz, 2016), "que se asocia fundamentalmente a la responsabilidad del personal docente en el logro de objetivos educativos establecidos" (Escudero, 2003, p. 17).

Guba y Lincoln (1982, 1989), citados en Alcaraz (2016), refieren este período como la "tercera generación de la evaluación", mientras que Stufflebeam y Shinkfield lo reconocen como "la época del realismo" y "ponen de manifiesto cómo a partir de la época anterior se empezaron a demandar evaluaciones de grandes proyectos educativos nacidos después del lanzamiento del Sputnik en 1957 y financiados por estamentos federales" (Vélez, 2007, p. 149).

Se trata de un período de rendir cuentas, aunque el estudiante seguía siendo sujeto directo de evaluación (Alcaraz, 2016). Vélez (2007) explica que estas evaluaciones corresponden a la generación que "Guba y Lincoln denominan 'la del juicio y valoración'. Con la evaluación se pretende valorar el mérito o valor de los programas" (p.149). Para los autores, el evaluador es un juez y la evaluación cumple la función de describir "lo que es" y la función normativa de establecer "cómo debería ser" un programa o política.

Por su parte, Escudero (2003) citando las reflexiones de Crobach y Sri-ven (1967), explica que en esta etapa se amplió el campo semántico

de la evaluación clarificando el quehacer evaluativo. El autor destaca entre las más significativas, las siguientes:

- a.** El objetivo de la evaluación es un proceso que estima el valor de algo que se evalúa, de carácter invariante.
- b.** Las funciones de la evaluación son variadas y se relacionan con el uso de la información recogida.
- c.** Se diferencia, claramente, entre la evaluación como actividad metodológica (denominada por los autores como meta de la evaluación) y las funciones de la evaluación en un contexto en particular. En este sentido, como actividad metodológica es igual, se evalúe lo que se evalúe.

Por otra parte, para Alcaraz (2015), algunos principios de la evaluación educativa que se defienden hoy en día se deben a Cronbach (1967) y Scriven (1963), porque fueron los primeros en asociar la evaluación a la “toma de decisiones”. Para Alcaraz (2015) y Escudero (2003) es Cronbach quien introduce el uso de cuestionarios, la observación sistemática y no sistemática, entrevistas como técnicas de evaluación. Esto representa un cambio importante, puesto que, en las etapas anteriores, la herramienta, por excelencia de evaluación, fue el test.

De la misma manera, Scriven señala dos funciones distintas que puede adoptar la evaluación: la formativa y la sumativa. Propone el término de “evaluación formativa” para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con objeto de mejorarlo, y el término “evaluación sumativa” para aquel proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad (Escudero, 2003, p. 18).

En ese período aparecieron muchas otras aportaciones que fueron avanzando hacia una nueva concepción de evaluación educativa, que terminará de desarrollarse y, sobre todo, de extenderse en las décadas posteriores, produciéndose lo que se denominó como “eclosión de los modelos de evaluación” (Escudero, 2003 y Alcaraz, 2015).

4. Décadas de los setenta y ochenta

A inicios de la década de los setenta, la evaluación entra en el período de la profesionalización (Lemus, 2012) y se produce una proliferación de “modelos de evaluación” (Alcaraz, 2015).

Esta etapa se conoce como “la cuarta generación”: la sensible, siguiendo la clasificación de Guba y Lincoln (1982, 1989); mientras que corresponde a la época de la profesionalización situada desde 1973 hasta la actualidad, acorde a Stufflebeam y Shinkfield (2005) citados en Alcaraz (2015).

Los sucesivos pasos de la evaluación no fueron acompañados en los contextos de educación por transformaciones en las maneras de emitir juicios sobre los aprendizajes de las y los estudiantes; no se avanzó en todas las instituciones en una línea de progreso constante. En la práctica se mantienen tendencias que ya deberían haber sido superadas, junto a otras que se acercan más a las concepciones actuales de una pedagogía orientada a la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

Un ejemplo: hay contextos educativos en los que se proponen evaluaciones basadas en procesos y productos con buenos resultados; en otros, todo se confía al producto mientras que no faltan decisiones dejadas en manos de cada docente, como suele ocurrir en no pocos estudios de posgrado.

5. Visión general de la evaluación en las teorías del aprendizaje

Analizaremos las posturas de las principales teorías del aprendizaje en relación con la evaluación. Partiremos de una breve descripción de cada una de ellas con sus conceptualizaciones del aprendizaje y la pedagogía para llegar adecuadamente a las concepciones de la evaluación.

5.1. Conductismo

Teoría que tuvo gran influencia, no solo en el área educativa, entre los años 1850 y 1950, sin que se quiera negar que, al igual que todas las otras, continúa teniendo influencia, aunque en menor grado. Sus principales representantes fueron: John B. Watson, Skinner, Ivan Pavlón y Edward Thorndike.

El conductismo tiene como referente el paradigma de estímulo-respuesta que, a su vez, mantiene el principio de correspondencia, lo que se aprende se manifiesta en la conducta observable; solo hay aprendizaje cuando existe un cambio de conducta observable (Leliwa y Scangarello, 2016). La mente, por lo tanto, es una "caja negra". Los procesos de enseñanza y aprendizaje se sustentan en estímulo-respuesta, por lo que los docentes deben especializarse en buscar los estímulos más adecuados para obtener los aprendizajes deseados.

Es importante considerar en esta teoría, el principio de universalidad del condicionamiento clásico y el condicionamiento operante que llevan a procesos de reforzamiento (Leliwa y Scangarello, 2016). El aprendizaje se da en función de las respuestas de los estudiantes y los procesos de refuerzo; requiere que se establezcan respuestas adecuadas ante estímulos discriminativos, la práctica es un elemento importante para fortalecer las respuestas (Schunk, 2016).

En relación con la evaluación, esta se centra en el producto que debe ser medible y cuantificable, lo fundamental son los resultados, sin que

medien los procesos y lo que sucede a nivel mental; la evaluación se reduce al registro de resultados. Hasta la década del sesenta, la evaluación educativa se centró en comprobar los resultados del aprendizaje de acuerdo con los postulados conductistas, en términos de rendimiento académico y cumplimiento de objetivos (González, 2000).

Esta teoría considera la conducta como el único medio válido para hacer investigaciones. Su objeto de estudio es la conducta (procesos observables) y no la mente (procesos inobservables). Parte del supuesto de que todos los estudiantes son iguales y han recibido igual información y, por lo tanto, todos deben ser evaluados de la misma manera, con los mismos instrumentos y los mismos parámetros de evaluación.

La evaluación se centra en el producto, en los resultados que deben ser medibles y cuantificables, no importa mucho el proceso, lo que cuenta es el cumplimiento del objetivo y las notas obtenidas.

5.2. Cognitivismo

Su mayor influencia en el área educativa fue entre los años 1940 y 1970, y sus principales representantes fueron: David Ausubel, Robert Gagné, Albert Bandura y Noam Chomsky.

Esta teoría rescata los procesos mentales y la memoria como bases fundamentales para el aprendizaje. Considera que el conocimiento son construcciones mentales simbólicas en la mente, y el aprendizaje es el proceso para almacenarlas en la memoria. La construcción del conocimiento supone varias acciones complejas como almacenar, reconocer, comprender, organizar y utilizar la información que se recibe a través de los sentidos. El cognitivismo busca conocer cómo las personas entienden la realidad en la que viven a partir de la transformación de la información sensorial.

La enseñanza tiene que ver con procesamiento de información especialmente sensorial: memoria a corto y largo plazo e interacción entre sistemas. Se da importancia a la motivación en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la cual debe ser impulsada por los docentes.

Bandura, como representante de la teoría cognoscitiva social, planteaba que los individuos podían aprender nuevas acciones a través del

simple hecho de observar a otros realizarlas (forma vicaria), no se requería el reforzamiento, ni que las acciones se dieran en el momento del aprendizaje; planteaba que también se aprende con la participación activa (Schunk, 2016).

En esta teoría, la evaluación cambia radicalmente la mirada del conductismo. El enfoque se desplaza de los resultados del juego estímulo-respuesta a la comprensión de cómo funciona la mente del alumno en relación con sus representaciones y las estrategias que utiliza para aprender. Cobra prioridad el análisis cualitativo para centrarse en relaciones e interacción, la observación del comportamiento se desplaza de los resultados a los procesos.

5.3. Constructivismo

Esta teoría, que algunos autores consideran más bien una epistemología o explicación científica del aprendizaje (Schunk, 2016), hasta el momento tiene una gran influencia, especialmente en la educación latinoamericana y ecuatoriana; por ello, la presentaremos con mayor detenimiento que las anteriores, centrándonos en lo relacionado con el enfoque que propone sobre la evaluación.

Emergió con mucha fuerza entre los años 1980 y 2000; la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) limitó esta gran influencia, dado que no da respuestas muy adecuadas al aprendizaje en el contexto de las TIC. También hubo cuestionamientos a algunos de los supuestos de la psicología cognitiva, por ejemplo, que el pensamiento reside en la mente más que en la interacción de las personas (Schunk, 2016).

Entre sus principales representantes tenemos a Jean Piaget y su teoría del desarrollo cognoscitivo y sus etapas: sensorio-motriz, preoperacional, operacional concreta y operacional formal; Lev Vigotsky y su teoría sociocultural en donde las interacciones sociales son fundamentales, al igual que la zona de desarrollo próximo.

Edgar Morin, Humberto Maturana, Gregory Bateson, Ernst von Glasersfeld o Paul Watzlawick, al igual que Seymour Papert y Jean Lave, son algunos de los filósofos y filósofas que también dejaron su aporte para

el constructivismo, la corriente de pensamiento que revolucionó el siglo pasado.

El aprendizaje es considerado un proceso activo en el que los estudiantes construyen nuevas ideas y conceptos basados en su conocimiento actual y/o pasado. En este contexto, la pedagogía también denomina como constructivismo a la corriente que afirma que el conocimiento de todas las cosas surge a partir de la actividad intelectual del sujeto, quien alcanza su desarrollo según la interacción que entabla con su medio (Schunk, 2016).

No se considera la realidad como externa sino como interna, por lo que el conocimiento es construido a nivel personal, generado socialmente y con una gran relación e influencia del contexto. La enseñanza es indirecta, centrada en el estudiante y en sus procesos de aprendizaje, enfocada en el acompañamiento y en la parte experiencial.

La evaluación pone mucho énfasis en los procesos de aprendizaje y el grado de significatividad de los aprendizajes, la cantidad y calidad de las relaciones entre los esquemas o conocimientos previos y el nuevo contenido. Se valora el nivel de comprensión metacognitiva del alumno. Para evaluar es necesario conocer todo lo que este dice o hace en el proceso de construcción del aprendizaje significativo; qué y cómo lo sabe, en qué y para qué contextos puede utilizar esos aprendizajes.

Esta teoría considera a la evaluación como un proceso continuo que es preciso realizar durante todo el desarrollo del mismo; por ello, el docente debe comprobar el progreso y autocontrol del alumno al resolver las tareas, y valorar cuantitativa y cualitativamente el tipo de apoyo que se requiere. Recupera la función pedagógica de la evaluación porque permite conocer la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza, analizar la práctica docente, desarrollar la capacidad de autoevaluación y autorregulación y brindar espacios para la autoevaluación.

La evaluación cambiará en función del tipo de conocimiento: conceptual, procedimental y actitudinal. En la evaluación constructivista se refleja el aprendizaje de los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

Para Alfaro (2000, citado por González et al., 2007), el docente debe dirigir la actividad evaluativa hacia el proceso de construcción de conocimientos que realiza el alumno a partir de sus conocimientos previos,

y hacia el proceso de desarrollo personal y social. Para el constructivismo, el aprendizaje está integrado por procesos cognitivos individuales y procesos de interacción grupal, los cuales involucran el uso de los diferentes tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y final, esto implica una evaluación continua centrada en el éxito del alumno en el proceso de aprendizaje. El estudiante es concebido como un sujeto pensante, que debe desarrollar su autonomía para transformarse en un individuo capaz de aprender a aprender, para lo cual, el docente debe fomentar su participación activa en el proceso de aprendizaje y en la evaluación a través de la autoevaluación y la coevaluación.

Los instrumentos de evaluación permiten conocer la amplitud, complejidad y el grado de la significatividad de los aprendizajes, por lo que es necesario contar con la mayor cantidad y diversidad de instrumentos de evaluación.

5.4. Conectivismo

A partir del año 2000 se dan ciertos eventos como: avances en la manera en que se conciben el cerebro y sus funciones, las redes libres de escala, la ciencia de la complejidad, la ciencia de redes, la teoría del caos, el modelaje computacional y la Web 2.0. Estas nuevas realidades impactaron en todas las áreas de la sociedad, dejando en evidencia las limitaciones de las teorías del aprendizaje, lo que generó una profunda crisis en el conductismo, el cognitivismo y en el propio constructivismo, porque ninguno daba explicaciones adecuadas sobre el efecto que la tecnología había tenido en la educación, debido, fundamentalmente, a que fueron desarrollados en épocas en las cuales, las tecnologías, no intervenían en los procesos de aprendizaje.

La nueva realidad en la que vivimos y convivimos con las tecnologías ha reorganizado la manera en que existimos, nos comunicamos, nos relacionamos y aprendemos (Siemens, 2004). Esta crisis hizo que se propusieran otras formas de explicación de las nuevas realidades, con el surgimiento de teorías emergentes, una de las más importantes, el conectivismo, planteado por George Siemens a partir del año 2000.

Esta teoría considera el aprendizaje como caótico, desorganizado, desestructurado. El caos es una realidad nueva para los docentes y

personas relacionadas con el conocimiento. El aprendizaje es considerado como un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes, que no están totalmente controlados por el individuo. El aprendizaje puede residir fuera de nosotros como en una base de datos, en una organización, tiene como objetivo conectar conjuntos de información especializada y las conexiones que nos permiten aprender más son más importantes que nuestro estado actual de conocimiento. Los docentes y estudiantes deben desarrollar habilidades para distinguir entre la información importante y la no importante, porque ello resulta vital para la toma de decisiones; deben tener la capacidad de cocrear, preservar y utilizar el flujo de información (Siemens, 2004).

La evaluación es continua e incierta, ya que el aprendizaje ocurre en todo momento y durante toda la vida, con una cierta imprevisibilidad del mismo que aumenta con la duración del tiempo en el que se produce. Las estrategias de evaluación tienen a las tecnologías de la información y la comunicación como una de sus grandes aliadas.

Con la irrupción de la pandemia se produjo el intento de resolver los estudios a distancia a partir de las formas en que, hasta entonces, se llevaba la educación presencial. En un comienzo, las tecnologías fueron utilizadas según la corriente pedagógica en la cual se trabajaba, con el propósito de mantener las formas de dar clases y de evaluar. Así, en muchos casos las y los estudiantes recibían en sus dispositivos, celulares incluidos, verdaderas conferencias de más de una hora con un desarrollo de contenidos que ya era difícil sostener en la presencialidad. Así, también, como hemos expresado, se insistió en crear verdaderos programas espías para prevenir la copia en los exámenes.

En definitiva, la virtualidad invadió la presencialidad, con todos los defectos y virtudes que había atesorado. Hubo, por supuesto, muchos esfuerzos válidos de innovación, relacionados con la mediación pedagógica de contenidos, prácticas de aprendizaje y modos de interactuar con las y los alumnos.

Estamos, ahora, en tiempos denominados de “nueva normalidad”, hay lecciones aprendidas, habrá que ver qué ocurre con las maneras anteriores de llevar adelante la educación. Consideramos que no se esfumarán tantos años de prácticas en los que convivieron y, a menudo, se enfrentaron distintas concepciones del aprendizaje, será de ver el camino al andar.

6. El papel de la medición en el campo de la educación

Desde el comienzo de esta obra hemos dado especial importancia a la prueba como elemento central para conocer formas de evaluación en distintos períodos históricos. Recordemos en ese sentido los aportes de Huizinga. El concepto adquiere una dimensión enorme, si se nos permite ese término, cuando se consolida el papel de la medición en el campo de la educación.

Las bases teóricas de la medición surgen en el siglo XVIII con Laplace y Guass. Posteriormente, para el siglo XIX, esas ideas se aplican en el ámbito educativo, destacándose países como Alemania, Inglaterra, Estados Unidos y, en menor medida, Francia, Suiza y Bélgica. Durante los primeros años del siglo XX se desarrolla la teoría de las pruebas (*test theory*) a partir de la teoría de la confiabilidad, el modelo estadístico de puntuaciones con nociones de puntaje verdadero, error de medida y confiabilidad de la prueba (Rizo, 2001).

En ese siglo surge la posibilidad de juzgar por competencias, habilidades o conocimientos a las personas; es decir, por méritos propios y no por su nivel socioeconómico, status social, apariencia o juicio subjetivo de profesores o supervisores. En 1940, posteriormente al éxito de Cattell (1992) con los test para reclutar personal militar para la Primera Guerra Mundial, se habían comercializado 2600 baterías estandarizadas para evaluar el rendimiento, la inteligencia, el retraso mental, la personalidad, los intereses y actitudes de los sujetos y grupos. En efecto, la generalización de los test en la sociedad era un hecho (Navas, 2012).

Según Joan (2006), la medición educativa adoptó como propios, en sus inicios, los principios de la psicometría; “sin embargo, hemos de considerar que la psicometría como construcción científica se realizó a partir de los trabajos en torno a la inteligencia y a su medición” (p.167).

Para Joan, la inteligencia se consideró como una característica de naturaleza similar a otras características físicas de las personas, que puede ser observada y medida. En este sentido, desde la psicometría se consideran atributos de medición de carácter fijo, estableciendo el

concepto de inteligencia poco fluido. Mientras que la medición en la educación se direcciona a medir aprendizajes orientados al desarrollo del sujeto, es así que, la medición de aprendizajes adopta un carácter dinámico. Sin embargo, según el autor, desde la perspectiva educativa, la psicometría es la “necesaria interpretación de las puntuaciones en función de la norma establecida por el propio grupo” (p. 167); por lo tanto, las puntuaciones de cualquier sujeto se establecen por comparación con sus pares; de modo que el desempeño del sujeto en una prueba se expresa en términos relativos.

Joan afirma que

Las pruebas de referencia normativa se diseñan para producir agrupaciones proporcionales de sujetos con altos, medios y bajos resultados. Desde el momento en que los sujetos no tienen el control de las puntuaciones del resto de individuos, tampoco lo tienen de sus propios resultados, su aplicación es, a todas luces, injusta y, sin embargo, es un formato que ha sido, y sigue siendo, ampliamente utilizado en educación. (2006, p. 167).

Según Joan (2006), el enfoque clásico de la medición se basa en la recogida de información a través de la aplicación de test estandarizados de carácter presuntamente objetivo, que para el autor es un modelo preponderante en la actualidad. Este enfoque proporciona una información cuantificada útil para comparar el desempeño de un grupo de estudiantes con otros, pero no facilita emitir juicios sobre el conocimiento de los mismos.

Villa (2006, citando a Symonds, 1927 y Thorndike, 1913) refiere que, durante los primeros años del siglo XX, expertos en mediciones creían en la aplicación de pruebas nuevas y objetivas tanto para mejorar los resultados de la educación como para establecer un diagnóstico y colocación de estudiantes en relación con sus necesidades de aprendizaje. De esta manera, según Villa: “los expertos en mediciones debían elaborar pruebas estandarizadas que los docentes utilizarían con objeto de incrementar la precisión en su toma de decisiones” (2006, p. 9); entonces, estos expertos enseñaban a los maestros cómo elaborar las pruebas según los principios científicos de la medición.

En efecto, se desarrolló un sistema para los libros de texto de mediciones con la finalidad de enseñar a docentes sobre la validez y confiabili-

dad, elaboración de pruebas, formatos y análisis de reactivos, que para el autor consistía en cuestionarios, calificaciones y pruebas formales que siguen siendo el modelo de los libros de texto hasta la actualidad.

Por consiguiente, el movimiento relacionado con la administración científica o movimiento de la eficiencia social pugnaba por la aplicación de pruebas de rendimiento escolar iniciada en 1908 por Thorndike con pruebas de aritmética y escritura con sus alumnos. Dentro de este marco, líderes del movimiento consideraban que las escuelas estaban fallando y “elaboraron instrumentos para la necesidad de mejorarlas y establecer el rumbo para lograrlo” (Villa, 2006, p. 10, citando a U. S. Congress, Office of Technology Assessment, 1992)). Siendo las cosas así, se solicitaban pruebas estandarizadas para comparar resultados de diversas escuelas.

Al mismo tiempo, un nuevo tipo de examen objetivo fue considerado como remedio para la falta de confiabilidad de los exámenes elaborados por los maestros. Cabe destacar que algunos críticos manifestaron que las pruebas objetivas medían solo hechos o fragmentos de información en vez de medir capacidades de razonamiento y aptitudes (Villa, 2006, citando a Thorndike, 1992 y Wood, 1923).

7. Efecto Pigmalión, la profecía autocumplida

“El efecto Pigmalión tiene su origen en la figura del escultor griego llamado Pigmalión, quien, entre sus creaciones, dio origen a Galatea, la cual poseía tal belleza y perfección, que su autor se enamoró perdidamente de ella” (García 2015, p. 41), y que cobra vida por el favor de Afrodita, la diosa del amor, confirmando sus deseos (Máñez y Fernández, 2020; Sánchez y López, 2005).

El término “profecía autocumplida” fue acuñado por el sociólogo Robert K. Merton (1948), y como parte de su explicación elaboró el siguiente teorema: “Si los hombres definen las circunstancias como reales, estas son reales en sus consecuencias” (Thomas, 1928, citado en Sánchez y López, 2005, p.18).

De acuerdo con Gutiérrez y Rafael (2010), “el efecto Pigmalión es un modelo de relaciones interpersonales que figurativamente responde al hecho de que las expectativas que tenemos sobre las personas, las cosas y las situaciones con las que nos relacionamos tienden a realizarse” (pp. 174 y 175).

De la misma manera, Bestard (2011) explica que esto ocurre en diferentes contextos, donde existen relaciones personales en las que reposan expectativas de un individuo sobre otro u otros. Para el autor, posee un efecto limitador o potenciador de las capacidades de una persona que se encuentra en cierta medida condicionada por el accionar.

Numerosas investigaciones han corroborado el efecto Pigmalión. En 1964, la publicación del psicólogo social Robert Rosenthal reveló el impacto del efecto Pigmalión en la educación. Rosenthal evidenció el impacto ejercido por los conceptos y expectativas que tienen los docentes sobre la capacidad, desempeño y rendimiento de sus alumnos. (Gutiérrez y Rafael, 2010; Máñez y Fernández, 2020).

Por su parte, Sánchez y López indican que “por analogía, se llama efecto Pigmalión al cumplimiento de las expectativas que las personas y, en este caso, los profesores, guardan hacia sus estudiantes y que, provisoriamente, se ven cumplidas” (2005, p. 10).

Harris y Rosenthal (1985, citados en Máñez y Fernández, 2020) determinan cuatro factores que establecen las interacciones profesorado-alumnado con relación a las expectativas. Según Gutiérrez y Rafael (2010), estas interacciones son:

- 1) **Entorno:** que refiere al ambiente socioemocional creado por la persona que tiene las expectativas, cuya comunicación suele ser de forma no verbal, por ejemplo: sonreír, establecer contacto visual, asentir con la cabeza.
- 2) **Retroalimentación:** corresponde a la información afectiva (elogios a estudiantes sobre los que se tiene altas expectativas, por tanto, menos críticas) e información cognitiva (rectificación más detallada y de mejor calidad a las respuestas de los estudiantes de los que se tiene mayores expectativas).
- 3) **Consumo:** los maestros suelen enseñar más a los estudiantes de los que esperan más.
- 4) **Producto:** los docentes animan más a participar a los estudiantes de los que tienen mayores expectativas a través de su conducta verbal y no verbal. En este sentido, les facilitan más oportunidades para aclaraciones.

Por lo tanto, el efecto Pigmalión requiere “creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución” (Sánchez Hernández y López Fernández, 2005, p. 10). Asimismo,

esta profecía de autorrealización puede tener un origen externo, cuando los docentes depositan creencias sobre la mente del individuo; e interno, cuando el mismo individuo se crea creencia acerca del futuro de su trayectoria, ya sea de carácter positivo o negativo. (García, 2015, p. 41).

Lumsden (1997) cita los estudios de Jerry Bamberg (1994), donde se muestra que las expectativas que los maestros tienen de los estudiantes, y lo que suponen de su potencial, afecta de manera indiscutible su aprovechamiento. La investigación evidencia que la expectativa del maestro es uno de los factores que determina qué tan bien y qué tanto aprenden los estudiantes.

Traemos la información sobre el efecto Pigmalión porque cabe preguntarse por las expectativas cuando se procede a mediciones a la espera de comprobaciones basadas en supuestos que pueden resultar discutibles. En esos juegos, las pruebas pueden dar lugar a profecías autocumplidas.

8. Las pruebas estandarizadas

Según Popham (1999), una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar pre-determinado. Considera que hay dos tipos de pruebas estandarizadas: las pruebas de aptitud y las pruebas de logros. Las pruebas estandarizadas de logros intentan hacer inferencias válidas sobre los conocimientos y/o las destrezas que posee un estudiante determinado en un área particular de contenidos.

A nivel latinoamericano, este tipo de pruebas comenzó a utilizarse en los años ochenta en países como Brasil, Costa Rica y Chile; pero fue en la década de los noventa cuando en la mayor parte de la región se emplean con más fuerza este tipo de evaluaciones estandarizadas (Martínez Rizo, 2008, citado por Galas, Gutiérrez y Hamilton, 2020). Las más difundidas y utilizadas han sido las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*), programa dirigido a la evaluación internacional de alumnos. Es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que tiene como objetivo evaluar la formación de los estudiantes al momento en que finalizan su etapa obligatoria de enseñanza, y que, en muchos países, se da aproximadamente a los 15 años de edad. Se ha determinado este grupo etario porque se encuentra a punto de iniciar la educación postsecundaria o de integrarse a la vida laboral. El Programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información que permita a los gobiernos de los países adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar la calidad de los diferentes niveles educativos.

El énfasis de la evaluación está en conocer las competencias, las habilidades y las aptitudes de los estudiantes en el dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad para actuar en varias situaciones en el contexto de cada dominio. Se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica. No está concebido el sistema para evaluar el aprendizaje de contenidos específicos que se da en las instituciones educativas, ni evaluar el desempeño de los docentes (OCDE, 2018).

Con la creación de PISA, en el año 2000, se cimentaron las políticas de evaluación estandarizada en la región, y esta prueba internacional se colocó en el centro de la conversación de la política educativa y de otros sectores por ser una herramienta que permite establecer comparaciones a nivel regional y global (Gutiérrez y Hamilton, 2020).

8.1 Posturas frente a las pruebas estandarizadas

Existen varias posturas frente a las pruebas estandarizadas, unas consideran que son adecuadas y favorecen los aprendizajes, y otras entienden que no aportan mucho al área educativa. A continuación, una breve síntesis de estas corrientes de pensamiento:

Popham (1999) considera que las evaluaciones estandarizadas representan una excelente labor, puesto que suministran la evidencia necesaria para hacer interpretaciones referidas a normas respecto a los conocimientos y/o destrezas de los estudiantes con relación a los demás del país; plantea, además, que son bastante notables si tomamos en cuenta las dimensiones de las esferas o dominios de contenido que están representadas, y el número limitado de ítems que los diseñadores de pruebas tienen a su disposición. Hacen lo que se supone deben hacer; sin embargo, deja claro que las pruebas estandarizadas de logros no deberían ser usadas para evaluar la calidad de la educación, dado que eso no es lo que se supone deben hacer. Plantea, entonces, que a veces este tipo de pruebas están siendo utilizadas para objetivos para los que no fueron elaboradas, con lo que deja abierta la posibilidad de explicar, en parte, las críticas realizadas por otros autores.

Jormet y Suárez (1996) consideran que el problema de las pruebas estandarizadas radica en su utilización inadecuada, dado que, en no pocas ocasiones, se pretende emplearlas con objetivos para los que no fueron construidas, e inclusive se desarrollan con esquemas de elaboración que han sido diseñados metodológicamente con objetivos evaluativos diferentes. La inadecuada aplicación de las pruebas se debe, en parte, a que los criterios de construcción se presentan de manera indiferenciada. Es necesario realizar la adaptación de los métodos, procedimientos y técnicas de elaboración a las características concretas de la prueba que se desea construir, que están en relación directa con factores como el objeto de medida, finalidad/uso de la prueba y

características de las personas a las que se desea evaluar a través de ella. Reflexionar sobre estos aspectos al momento de la elaboración y aplicación de las pruebas estandarizadas permitirá un mayor aprovechamiento para los procesos evaluativos. Es necesario reconocer que hay varios tipos de pruebas estandarizadas, según el objetivo que deseamos conseguir; así, los autores plantean que existen pruebas estandarizadas de certificación y admisión y pruebas de nivel y de dominio, que son claramente diferentes de las pruebas de aula.

Addey y Sellar (2019), en cambio, consideran que este tipo de pruebas estandarizadas no tuvieron fines estrictamente educativos y retoman los planteamientos de Steiner y Khamsi (citados por Galas, Gutiérrez y Hamilton, 2020), que plantean que las motivaciones de los países por participar en evaluaciones internacionales responden a razones no precisamente educativas; razones que se agrupan en cuatro dimensiones: dimensión política, dimensión económica, dimensión técnica y dimensión sociocultural.

Ferrer y Fiszbein (2015, citados por Galas, Gutiérrez y Hamilton, 2020) identifican tres motivaciones, por las que consideran se han mantenido este tipo de pruebas desde el año 2003:

El interés por compararse con países “pares” de la región (en el caso del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Educación, LLECE) y con otros industrializados (en PISA), la oportunidad de fortalecimiento técnico del país y el impulso por actuar en la mejora de los sistemas educativos que se derivan del debate en torno a los resultados (incluso cuando estos son bajos). Consideran que estas motivaciones no solo existieron al inicio de la aplicación de estas pruebas, sino que se mantienen, inclusive en las últimas aplicaciones, por ejemplo, PISA para el Desarrollo, que se realizó en el año 2018, en la que algunos países como Ecuador y Guatemala participaron gracias al apoyo financiero que obtuvieron del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y por la posibilidad de fortalecer las capacidades técnicas de los equipos nacionales (OECD, 2019). Sánchez y Corte (2013) concluyen que las evidencias indican que la política de aplicación de las pruebas estandarizadas responde más a criterios económicos y políticos antes que a criterios de mejoramiento de la calidad de la educación.

Se considera que las pruebas estandarizadas de evaluación están construidas desde el paradigma positivista (Spellin, 1996); dado que este paradigma “potencia una lógica de medición y descripción de la

realidad de las intervenciones públicas, que consolida y perpetúa el vaciamiento de contenido político a la evaluación y la posiciona como una actividad tecnocrática, susceptible a ser servil a las lógicas de reforma estatal” (Alfaro, 2021, p. 18); y, desde luego, contextualizadas en corrientes de pensamiento político por derivar las responsabilidades estatales a la sociedad civil y a la privatización de la educación.

López (2016), por su parte, se suma a los cuestionamientos anteriores planteando que la pedagogía crítica no concuerda con la postura de las pruebas estandarizadas, dado que el concepto de calidad rebasa las mismas, pues abarcan la participación e integración social, procesos y estrategias de pensamiento, estructuras cognoscitivas, gestión, así como también el currículo. Indicando, además, que cercana a esta posición, está la postura de la *National Education Association* (NEA) en los Estados Unidos, que plantea que la enseñanza y el aprendizaje son actividades que se desarrollan con la participación activa del docente y el estudiante. Los estudiantes construyen el conocimiento a partir de los recursos y experiencias que el docente desarrolla en el aula. La evaluación es parte integral del proceso y, en este marco, las evaluaciones estandarizadas no son mediciones de calidad por no considerar la metodología de enseñanza.

8.2. Pruebas estandarizadas en el Ecuador

En el Ecuador, la aplicación de pruebas estandarizadas se inició en 1996, con las pruebas nacionales APRENDO (del Ministerio de Educación del Ecuador) que se aplicaron a muestras de estudiantes de la educación básica en los años 1996, 1997, 2000 y 2007 (en el 2008 se las denominó SER). Las pruebas buscaban medir destrezas fundamentales en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Los resultados de las pruebas SER evidenciaron los problemas en el área de Lenguaje y Comprensión lectora de los estudiantes de Tercero de Bachillerato, que son los que ingresan a la universidad. El 13.50 % obtuvo nota insuficiente, el 36,87 % regular y únicamente el 1.91 % excelente (Ministerio de Educación del Ecuador, 2009).

En los años 1998 y 2006 se aplicaron las pruebas internacionales PERCE y SERCE del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educa-

ción, que fueron parte del estudio regional comparativo del aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe, patrocinado por la UNESCO. Se evaluaron los logros de los estudiantes en las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura. Ecuador se ubicó en el cuarto grupo (último grupo) de países, con puntuaciones de desempeño en lectura inferiores al promedio de los participantes, concretamente una desviación típica por debajo de la media (UNESCO, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2008). De estos resultados, lamentablemente, se han realizado interpretaciones más políticas que académicas, responsabilizándose de estas falencias a los docentes y a los niveles educativos anteriores.

En noviembre de 2012, respaldados en el artículo 346 de la Constitución de la República, se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). Organismo técnico, dedicado al diseño de pruebas estandarizadas y medición de resultados de los exámenes nacionales en los niveles de Educación Básica y Bachillerato, como consta en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Este organismo estuvo, mayoritariamente, conformado por expertos en estadística, desarrollo de ítems y validación de preguntas, y no precisamente por académicos. Esta realidad es retratada por Gloria López (2016), quien indica que se ha introducido una forma de evaluación de programas desde la perspectiva del análisis y los modelos experimentales de enfoque positivista, y considera que la evidencia de estos procesos son las pruebas de base estructurada y los exámenes de grado estandarizados Ser Bachiller.

López (2016) considera que, en el Ecuador, las pruebas estandarizadas iniciaron como una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, al igual que en algunos países de América Latina.

Las universidades, en general, y las instituciones de educación superior ecuatorianas, en particular, están siendo interpeladas por la demanda insatisfecha, por no poder recibir en sus aulas a todos los estudiantes que se gradúan como bachilleres y que desean optar por una carrera universitaria. Factores como la mayor demanda de cupos, especialmente en carreras tradicionales como Medicina, Ingeniería, Derecho, entre otras, sumado a ello los procesos de acreditación y mejoramiento de la calidad, han llevado a que se utilicen pruebas estandarizadas en los procesos de selección de los estudiantes. Los resultados han generado serios cuestionamientos de los diferentes grupos sociales, e inclusive al interior de las propias universidades. Consideramos que solo

será posible responder adecuadamente a estos requerimientos, en primer lugar, con una mayor asignación presupuestaria, la ampliación y mejoramiento de la infraestructura, el reconocimiento y la actualización docente y, en segundo lugar, el desarrollo de instrumentos de evaluación, con relación a las necesidades de los diversos fenómenos a evaluar, lo que permitirá tener instrumentos mejor diseñados, válidos y confiables, compatibles con lo que realmente deseamos evaluar.

Es necesario considerar que muchos de estos hechos evaluativos afectan directamente a nuestra sociedad, como es la selección y admisión de los estudiantes a la universidad, y que en la actualidad aún se desarrolla sobre esquemas imprecisos que hacen que esta, en definitiva, no responda al sistema y que no se pueda hablar de equidad evaluativa (Addey, Sellar, Steiner-Khamsi, Lingard y Verger, 2017).

8.3. Pruebas estandarizadas a universidades ecuatorianas

A nivel de las instituciones de educación superior (IES) del Ecuador se inició la aplicación de pruebas estandarizadas a partir del año 2012. Para comprender ese paso es necesario remitirse a eventos que justificaron el inicio de dicha aplicación:

Frente al problema de la proliferación de universidades y de la calidad de su oferta académica, el 22 de julio de 2008, la Asamblea Nacional Constituyente dictó el Mandato Constituyente 14, que en su disposición transitoria dispone:

... Será obligación que en el mismo período (un año), el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CONEA) entregue al CONESUP y a la función legislativa, un informe técnico sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento, según el artículo 91 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Se trata de evaluar la calidad adjetiva de la universidad (Días Sobrinho, 2008; citado por CEAACES, 2013).

Polémicamente, el informe del CONEA clasificó a todas las universidades con relación a su desempeño en cinco categorías (A, B, C, D y E), determinadas en parámetros establecidos en el modelo de evaluación; identificó en la categoría E a 26 universidades, solicitando depurar el sistema universitario ecuatoriano de este grupo (Long, 2013). Debía pasar algún tiempo para que nuevamente y, a partir de la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), se incluyera en la misma una disposición transitoria para una nueva evaluación de las 26 universidades ubicadas en la categoría E. La evaluación realizada era insuficiente para su cierre y debía tenerse argumentos más contundentes para demostrar su baja calidad y el incumplimiento de sus funciones sustantivas.

El CEAACES realizó los exámenes de evaluación de resultados de aprendizaje de los estudiantes del último año. El examen tomado el 4 de marzo de 2012 estuvo estructurado en dos partes: la primera de competencias generales (comprensión lectora y expresión escrita) y la segunda, de competencias específicas, abordó lo referente a cada una de las 16 carreras evaluadas. Este examen marcó un hito en la historia universitaria del país, dado que fue la primera vez que se realizó una prueba a nivel nacional (estandarizada), en 16 carreras de 26 universidades, en 17 provincias del país, y contó con la participación de más de 500 aplicadores presentes en las aulas (Long, 2013). Vale indicar que este proceso terminó el 12 de abril del 2012 con el cierre de 14 universidades.

Luego de la evaluación de las IES, se inicia la evaluación y acreditación de las carreras; este proceso incluye dos etapas: la evaluación del entorno del aprendizaje, en la que se evalúan las condiciones académicas y físicas en las que se desarrolla la carrera, las que deben garantizar el cumplimiento de los estándares definidos en el modelo específico y los resultados de aprendizaje, a través del denominado Examen Nacional de Evaluación de Carreras. El resultado final de los dos procesos determina la acreditación de una carrera.

La evaluación del entorno de aprendizaje está a cargo de la Dirección de Evaluación y Acreditación de Universidades, mediante el Examen Nacional de Evaluación de Carreras, que evalúa los resultados de aprendizaje a través de la aplicación de un examen estandarizado a los estudiantes que se encuentran en el último año de la carrera, conforme lo determina el CACES. Al momento, se han aplicado a los estudian-

tes de las carreras de Medicina, Enfermería, Odontología y Derecho, a nivel nacional (CACES, 2022).

Por la importancia de los temas tratados en la legislación vigente en el Ecuador incorporamos como anexo apartados de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) referidos a la evaluación en las IES.

8.4. Continuidad de la presencia de la prueba

En la etapa histórica de la entrada en escena de la medición pasó a primer plano un tipo de prueba que mantiene hoy una fuerte presencia en los grandes sistemas educativos. Como vimos al comienzo de nuestro libro, el resultado de la prueba en antiguas sociedades se movía entre el éxito social como premio a su resolución y castigos que, incluso, podían llevar a la muerte. No decimos esto para plantear tales extremos, pero las tomas de posición que acabamos de presentar entre partidarios de estándares críticos de ellos muestran limitaciones y excesos de esa manera de medir en distintos países y espacios educativos.

Se impone una pregunta: ¿Quiénes imponen el ideal al que es necesario llegar? Y otra: ¿Cómo se relaciona este último con contextos sociales de nuestros países? Y una tercera: ¿Se trata de emular a quienes sobresalen en las pruebas?

Consideramos que la pedagogía es mucho más rica y compleja que ciertas simplificaciones de lo que significa enseñar y aprender. No nos alzamos en contra de ellas, pero tampoco las aceptamos como base de un proceso educativo, y menos si este se trata de estudios de posgrado.

8.5. Vigilar y castigar en la evaluación contemporánea

El campo de la educación, según lo que hemos visto en esta segunda parte del libro, constituye un espacio en el que entran no solo los y las

educadores/as. Detrás de las pruebas estandarizadas se mueven políticos, organismos internacionales, economistas, ideologías, maneras de concebir al ser humano y a la educación en general. Traemos un ejemplo de esas irrupciones, propio del mundo tecnológico y de una mirada que contradice los ideales pedagógicos de lo que entendemos como la promoción y el acompañamiento del aprendizaje. Anticipemos lo sigue:

Estamos en la era del examen supervisado por la computadora

Partir de los valores universales y los principios de la nobleza esencial del ser humano, parece que ya no está en vigencia, ahora son los anti-valores los que direccionan los procesos; las normas y procedimientos están en la lógica del antivalor y la desconfianza. Esta realidad la estamos viviendo en todas las áreas del desarrollo humano.

El principio de inocencia: “una persona es inocente hasta que se demuestre lo contrario”, parece, igualmente, que ya no tiene vigencia, ahora a todos nos corresponde demostrar nuestra inocencia ante un sistema codificado desde el antivalor de la culpa y el error.

En la educación y, particularmente, en la evaluación, sobre todo luego de la pandemia, estas concepciones están “contaminando” los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfocándose en la evaluación, olvidándose que esta no es un simple proceso administrativo, sino parte fundamental de la estructura curricular. Ahora, frente a una evaluación, el estudiante, antes que demostrar que sabe y que ha aprendido, tiene que demostrar que no va a hacer trampa ni copiar.

Actualmente, a nivel nacional e internacional, han proliferado empresas que están asumiendo la evaluación (que es un proceso eminentemente educativo) como un proceso administrativo, tecnológico y hasta lesivo para el ser humano, un asunto divorciado totalmente del hecho educativo. El promover y acompañar el aprendizaje parece que se está transformando en el vigilar y castigar; ahora son estas empresas las que están asumiendo la responsabilidad de la evaluación, sin entender que esta es parte consustancial de la educación y, fundamentalmente,

del aprendizaje, y por lo tanto, ineludible de la función docente y responsabilidad de los profesores.

La empresa Mercer Mettl que, de acuerdo a su propia descripción en su página web, es el proveedor de tecnología de evaluación más grande del mundo, que realiza más de 25 millones de evaluaciones anualmente, en más de 80 países y en más de 20 idiomas, oferta, según su visión, las siete tecnologías más eficientes de supervisión para evitar que los estudiantes hagan trampa en los exámenes en línea, siendo estas: autenticación de identificación en línea, navegador de examen seguro, prevención de fugas de pruebas y teléfonos móviles, supervisión automática, registrar y revisar la supervisión, supervisión en vivo y supervisión con una cámara de 360 grados.

Parten del supuesto, nada pedagógico, de que para construir y mantener la credibilidad de las pruebas, es esencial evitar las trampas en los exámenes en línea, y por ello han desarrollado un sistema antitrampas de última generación; parece que nos interesa más la trampa que el aprendizaje.

Otra de las empresas es Proctorizer que, de acuerdo a su propia definición, brinda una solución integral para la supervisión remota de exámenes en línea y oferta, entre otras, las siguientes funcionalidades: verifica la identidad del postulante durante todo el examen, comprueba, por medio de inteligencia artificial, que el examen no haya sido realizado por otra persona, el uso del clic derecho queda deshabilitado durante el examen, permite configurar diferentes tipos de expulsión de los estudiantes del examen de acuerdo al grado de severidad del docente, garantiza la identidad del examinado por medio del reconocimiento facial biométrico.

En todas estas plataformas, el costo es por licencias individuales de exámenes, el soporte técnico durante los exámenes y la reportería descargable.

La evaluación es parte integral del proceso educativo y, por lo tanto, una de las funciones sustantivas del docente; sin embargo, se está ya introduciendo el concepto de examen supervisado, entendido como una evaluación en línea que utiliza un software de monitoreo habilitado por tecnología para supervisar a un examinado de principio a fin. Ahora, el estudiante se transforma en examinado y el proceso evalua-

tivo tiene un principio y un fin que, generalmente, no es más de dos horas.

En el examen supervisado se utiliza una combinación de video y audio para evitar las trampas, proporcionando el máximo rigor a una unidad de examen. Como si el rigor en la educación radicara en el examen; el rigor, si es que así lo queremos llamar, radica en los resultados de aprendizaje y en los niveles de formación de los estudiantes como seres humanos, tema, sin duda, que proponemos para dialogar.

Tercera parte
La experiencia
latinoamericana

03

1. Evaluación y pedagogía

La evaluación en la educación, en general, y en la universidad, en particular, se sostiene en una determinada manera de entender la pedagogía. En un texto incluido en su libro "La universidad hacia la democracia", Arturo Andrés Roig (1967) propone la siguiente expresión llena de sentido para nuestros espacios de trabajo: "Hablemos ya de pedagogía universitaria".

El escrito plantea la ausencia de lo pedagógico en las casas de altos estudios por tres motivos: "prejuicio cronológico", "prejuicio académico" y "prejuicio antipedagógico".

El primero "tiende a atar la pedagogía a su raíz etimológica, al reducir esta ciencia al niño como único objeto o, cuanto más, extendiéndola hasta el adolescente". El segundo "consiste en creer que quienes enseñan en la universidad no necesitan de una pedagogía en cuanto que es suficiente para una efectiva transmisión del saber superior con que el docente domine su especialidad en cuanto científico". El tercero "deriva de la desconfianza y el consecuente rechazo del que ha sido objeto la pedagogía en general, dentro del clima antipositivista de hace unas décadas". (pp. 16-17).

Ante tales descalificaciones, Roig señala que:

La pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo. (p. 19).

Las consecuencias de tal caracterización son fundamentales para comprender el alcance de una pedagogía aventurada en el espacio universitario y, de manera fundamental, en las carreras de posgrado.

En primer lugar, la "conducción del acto creador respecto de un determinado campo objetivo": hablamos del campo de las ciencias, los sa-

beres, los conocimientos, la cultura, y la “conducción del acto creador” de la tarea más importante de quienes asumen la labor de promover y acompañar aprendizajes: organizar los espacios, las maneras de llevar las relaciones entre los estudiosos, las búsquedas metodológicas, la vivencia de prácticas de aprendizaje, para que los procesos vividos se conviertan en un acto creador.

Todo ello realizado con espíritu crítico, lo que implica la capacidad de preguntar y preguntarse, de contextualizar, de poner en juego teorías a la hora de la práctica, de estar abierto al interaprendizaje, de poner a prueba los propios conocimientos y saberes, y los que se van entretejiendo en pos de la concreción de dicho acto creador.

Y la clave de esa relación: “entre dos o más estudiosos con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo”. En sus conversaciones, Roig solía afirmar que es preciso ir de los estudios a los estudiosos. Estamos ante una empresa en común en la que se entrelazan diferentes grados de experiencia respecto al campo en el cual se trabaja. En esos diferentes grados se pone en juego la organización del acto educativo, no basado en la verticalidad de la cátedra, en la posesión del saber por parte del docente, en la posibilidad de someter a los demás con la violencia del examen. El diferente grado requiere a alguien (una persona, un grupo) con experiencia no solo en conocimiento del campo, sino también pedagógica, con la capacidad, la sensibilidad y el oficio válidos para coordinar, conducir, hacer posible el acto creador en el que está involucrado.

Si llevamos esa mirada y esa práctica al tema central de nuestro libro, se impone la siguiente pregunta: ¿Qué sucede, entonces, con la evaluación? Los conceptos que acabamos de presentar (prejuicios ante la pedagogía universitaria, conducción del acto creador, de los estudios a los estudiosos) nos llevan a una manera distinta de evaluar. A lo largo del libro hemos mencionado esas alternativas. Ahora revisaremos algunas experiencias en el contexto latinoamericano.

2. Experiencia de la UNAD de Colombia

Una propuesta muy valiosa en el campo de la evaluación es la de la Universidad Abierta y a Distancia de Colombia (UNAD), en cuyo sitio web se consigna:

La Universidad Abierta y a Distancia de Colombia (UNAD) se creó con el objeto de diseñar e implementar programas académicos con la estrategia pedagógica de la educación a distancia, que fuesen pertinentes con las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales y acordes con los retos y las demandas de una sociedad democrática, participativa y dinámica afines con modelos científicos, sociales y culturales que contextualizan al siglo XXI.

Desde su puesta en marcha –abril de 1982–, la Universidad se ha caracterizado por su compromiso con las comunidades y poblaciones que no han tenido acceso a una capacitación técnica, sociohumanística y comunitaria. También, por su contribución a la recuperación de los tejidos sociales, la generación de espacios laborales y la formación para la participación ciudadana.

En 2022, esta institución cumplió cuatro décadas de un funcionamiento que ha evidenciado, con creces, esos propósitos sociales y pedagógicos en el seno de la sociedad colombiana, y en el marco de un desarrollo constante de la educación a distancia centrada en la comunicación y el enriquecimiento de las mediaciones pedagógicas.

Nos detenemos en estas últimas para reconocer un contexto de sentido que permite impulsar una evaluación dirigida a promover y acompañar el aprendizaje.

La institución propone algunos criterios para la producción de mediaciones pedagógicas:

Educabilidad. Es necesario tener en cuenta que todo ser humano es educable, posee un potencial de aprendizaje y, por lo

tanto, tiene conocimiento y experiencias previas, motivaciones, aspiraciones, un grado de equilibrio y madurez para aprender. En consecuencia, la producción de mediaciones debe partir de las necesidades, condiciones e intereses de los estudiantes frente a su propio aprendizaje, teniendo en cuenta las características de los contextos socioculturales a los que pertenecen.

Enseñabilidad. Es fundamental tener un conocimiento acerca de la estructura y naturaleza de los campos del conocimiento integrados por diferentes disciplinas y caracterizados por su enseñabilidad. Todo conocimiento no solo es enseñable sino aprendible, con mayor o menor dificultad, de acuerdo con las exigencias de su objeto, método de estudio, transferencia y aplicabilidad.

Comunicabilidad. Un aspecto esencial de las mediaciones pedagógicas es la capacidad para dinamizar la interacción dialógica entre los diferentes interlocutores, de tal manera que acerque los campos de experiencia y facilite el reconocimiento recíproco y la comprensión mutua de los mensajes pedagógicos, a través del uso didáctico de cada uno de los medios tecnológicos, teniendo en cuenta su capacidad para dinamizar la expresión y la comunicación humana.

Complejidad. La promoción y acompañamiento pedagógico de los aprendizajes exige reconocer que estos son complejos y requieren estrategias adecuadas para posibilitar la integración de competencias simples y complejas y convertir las mediaciones pedagógicas en núcleos dinamizadores del desarrollo integral de los estudiantes.

Productividad. Los principios de calidad, eficiencia y equidad educativa implican la aplicación de criterios de economía, tanto de la enseñanza como del aprendizaje, de tal modo que se aprenda más y mejor en menos tiempo, con menos esfuerzo y con mayor utilidad y satisfacción para el estudiante, de acuerdo con la autenticidad e identidad de la institución formativa. (UNAD, 2011, pp. 82-83).

2.1 Compromisos pedagógicos y evaluación

En un marco de tal naturaleza, la concepción de las mediaciones se amplía tanto en los compromisos pedagógicos de la Universidad como en la práctica en todos los puntos fundamentales de un proceso de aprendizaje. Entre ellos se cuenta, sin lugar a dudas, la manera en que se practica la evaluación. Digámoslo así: si se ponen en juego los criterios de educabilidad, enseñabilidad, comunicabilidad, complejidad y productividad con los componentes planteados en cada uno de ellos, las consecuencias para la evaluación resultan por demás valiosas.

La cuestión fundamental es que el proyecto educativo de la institución está sostenido por ideales claros y existe una coherencia pedagógica en todo el riquísimo sentido del término. No es posible predicar una forma tan clara de entender las relaciones de enseñanza-aprendizaje para terminar aplicando formas de evaluación punitivas.

Dialogamos sobre este tema con el doctor Fredy Alexis Fiquitiva, actual director de la Maestría en Comunicación de la UNAD. Para superar maneras tradicionales de evaluar, y siempre con el propósito de no dejar de lado la seriedad y la exigencia en los estudios, dentro de este posgrado, el total de un curso corresponde a un acumulado de 500 puntos, una vez logrados 300 puntos, el alumno ya se siente bien orientado, dueño de un espacio de trabajo.

La base de ese camino está en una clave: la confianza. La UNAD –explicó nuestro entrevistado– ha ganado la confianza en la evaluación. Cuando los estudiantes no conocen cómo los están evaluando se abren caminos al error y al ejercicio del poder. Desde el primer día, cada alumno conoce cómo se lo evaluará; esto significa un punto de partida en la confianza, desde esta se vive la evaluación. La estructura permite adelantar evaluaciones a quienes deseen hacerlo. A modo de ejemplo: las entregas del texto paralelo en el curso de Gestión de la Comunicación van mejorando de evaluación en evaluación. El texto paralelo se convierte en un proyecto de aula, la evaluación formal final es la entrega del mismo. En el camino de construcción de su documento, el estudiante va elaborando una idea sobre qué podría trabajar como final de su cursado en la maestría.

De suma importancia es que desde el primer día, los estudiantes tienen acceso a todas las guías y sus rúbricas de evaluación.

El reglamento estudiantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia establece que la evaluación tiene como propósito verificar el nivel de competencia del estudiante y da cuenta de los procesos de comprensión, aplicación y producción de conocimiento. De igual forma, se constituye en un indicador múltiple de la calidad del proceso formativo y de cada uno de sus componentes.

En este orden de ideas, la UNAD cuenta con componentes de evaluación, que son elementos de tipo pedagógico y que deben ser tenidos en cuenta tanto en el diseño de los cursos como en el momento de asignar una calificación. (UNAD, 2021, p. 155).

En grandes líneas, la evaluación se organiza de la siguiente manera:

Evaluación de procesos. Valoración continua de los aprendizajes del estudiante mediante la integración de las estrategias, el acompañamiento permanente y la realimentación dialógica a los diferentes momentos de aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo.

Evaluación de competencias y resultados de aprendizaje. Valoración de la apropiación que hace el estudiante de conceptos, teorías, principios, procedimientos y actitudes, y se manifiesta en la solución de situaciones hipotéticas o reales.

La UNAD establece estrategias de evaluación que se refieren a un conjunto de acciones planificadas y dotadas de intención formativa que los distintos actores pueden realizar durante el proceso evaluativo.

La Universidad ha ampliado la comprensión y el alcance de lo que se entiende por competencias en un diseño curricular articulado en torno a problemas.

Se impulsa el paso de un aprendizaje centrado en los contenidos a un aprendizaje por procesos, de un aprendizaje memorístico a un aprendizaje que posibilite el análisis, la comprensión y resolución de problemas de manera interdisciplinar. De la generación de programas lineales, rígidos y terminales a la creación de programas flexibles, con varias posibilidades de acceso en los diferentes momentos del aprendizaje. De unas estrategias de formación dirigidas a grupos homogéneos a una formación en la que se reconocen los distintos estilos y

ritmos de aprendizaje. De una evaluación al final del curso, a una evaluación por procesos en la que esta cumple un papel fundamental como elemento constitutivo del aprendizaje del estudiante.

Gracias a estas características se ha logrado generar una ruptura real de coordenadas espacio-temporales del aprendizaje y atravesar barreras impuestas por la geografía, el tiempo y las condiciones socioculturales. Por ello, para la UNAD es claro que la posibilidad de aprender está presente en todo momento y a lo largo de la vida, pues parte de la motivación intrínseca del estudiante para responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje. De lo anterior se deriva que consideramos al docente como guía y facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante. (UNAD, Maestría en Comunicación, 2021, p. 109).

3. CIESPAL. Cursos de posgrado en Comunicación

Analizamos, a continuación, la experiencia del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL) en la década del ochenta, correspondiente a cursos de posgrado de planificación de la comunicación. Se trató de procesos educativos en los que participaron personas de instituciones universitarias y de organizaciones no gubernamentales de distintos países de América Latina, en un intercambio de saberes y de prácticas sostenido a lo largo de cinco semanas de intenso trabajo.

Los temas centrales eran:

- La comunicación como proceso
- Planificación de proyectos comunicacionales
- Comunicación en las instituciones
- Diagnóstico de comunicación
- Cultura popular en América Latina
- Comunicación interna y externa en las organizaciones
- Elaboración de un proyecto de comunicación educativa aplicable a una institución

Durante las cinco semanas se vivía una modalidad de trabajo muy intensa. Se mantenían jornadas de diez u once horas diarias presenciales, con algunas exposiciones de los coordinadores e intenso trabajo grupal. A ese tiempo se sumaban horas de estudio y de producción de materiales.

La cantidad de horas de labor requería un gran esfuerzo de coordinación y una pedagogía apoyada en el intercambio de experiencias, el procesamiento de información y, en definitiva, en el interaprendizaje.

En todos los cursos ofrecidos de 1983 a 1987 se mantuvo un clima de respeto, tolerancia y convivencia; esto no significó un igualamiento de

las opiniones ni una ausencia de discusiones y de confrontación ideológica o epistemológica. Se mantenía siempre una participación activa y una relación de compañerismo para sacar adelante estudios que demandaban tanto esfuerzo.

Como asistían estudiantes de prácticamente todos los países de la región, el intercambio no solo era de los temas del curso, sino también de las vivencias de cada quien en un punto de América Latina. Fue un constante aprendizaje de la comunicación y de la rica y, a menudo, dolorosa realidad de esos países.

Desde el punto de vista de la práctica pedagógica, los coordinadores, estudiosos con diferente grado de experiencia respecto de la posesión del campo, no daban clases, en todo caso ofrecían algunas intervenciones para orientar la tarea. La conducción del acto creador se sostenía en la formulación de preguntas, presentación de experiencias y, de manera muy especial, escucha, constante escucha de lo manifestado por las y los participantes, lo que permitía recuperar los aportes que surgían en el seno del grupo. Se trataba de una línea propia de las antiguas maneras de organizar informaciones a cargo de los cronistas; en este caso, crónica diaria del conjunto de propuestas del grupo.

La tarea estaba organizada a través de propuestas teóricas y relatos de experiencias en planificación de la comunicación, acompañadas de sugerencias de prácticas de aprendizaje. Esa base, necesaria para organizar la totalidad del curso, era alimentada de manera permanente por los saberes y experiencias de las y los participantes, con lo cual se lograba un enriquecimiento teórico, metodológico y práctico de cada uno de los puntos tratados.

Todos los cursos se desarrollaron al margen de los parámetros de la evaluación tradicional; no se indicaba en ningún momento que sería necesario pasar por un examen tradicional, por alguna prueba parcial o final. El trabajo de cierre correspondía al diseño individual de un proyecto, pero este no era calificado con un número por el docente, nacía y se sostenía por la interacción de todos, en constante diálogo, revisiones, aportes del grupo, y de lo que se vivía en intercambios con colegas más cercanos en cuanto a la temática tratada.

La puesta a prueba de cada participante y del grupo, en general, fue la condición de posibilidad del logro de los cursos. Puesta a prueba de comunicación, de tolerancia, de participación, de mirada constructiva y crítica de los saberes ajenos y propios, de esfuerzo.

Nadie pensaba que lo estaban evaluando, se trabajaba por el anhelo de aprender en conjunto, de interaprender. Los procesos fueron vividos en un juego constante de los estudios a los estudiosos. El resultado fue una construcción individual y grupal única, al igual que la elaboración de proyectos, que luego de cada encuentro en CIESPAL fueron llevados a la práctica en distintas universidades y organizaciones no gubernamentales de América Latina.

A razón de dos cursos por año, de 1983 a 1986, con un promedio de treinta personas por cada uno, se pudo concretar en nuestros países, una cifra de más de 200 proyectos de planificación de la comunicación educativa.

4. Evaluación alternativa en la universidad ecuatoriana

La evaluación de los aprendizajes en la Universidad, al igual que en los otros niveles, sigue siendo un nudo crítico y una materia pendiente por resolver, dado que, en la mayoría de los casos, la evaluación está más diseñada para la aprobación y la promoción que para el aprendizaje y el desarrollo humano. Sin embargo, algunas instituciones de educación superior están haciendo esfuerzos para cambiar esta realidad. Hemos recogido tres propuestas de evaluación de los aprendizajes que nos permiten visualizar estos esfuerzos.

4.1. Evaluación por competencias en la Universidad Metropolitana del Ecuador

La Universidad Metropolitana del Ecuador plantea que la evaluación no debe dirigirse solo a los resultados del alumnado, sino a cualquiera de las tres variables fundamentales que intervienen en el proceso: las actividades que promueve el docente, las experiencias que realiza el alumno y los contenidos de aprendizaje. Por ello, el proceso evaluador consistirá en utilizar los mecanismos que permitan reconocer si los esquemas de actuación aprendidos pueden ser útiles para superar situaciones reales en contextos concretos.

Bajo estos principios, en la Escuela de Derecho se han aplicado algunos instrumentos que han proporcionado buenos resultados para realizar la evaluación de las competencias potenciadas en las clases de sus asignaturas. Han sido empleados con mucho éxito: registros anecdóticos, observación, cuestionarios, encuestas y entrevistas, diarios de clase, cuaderno del alumno, examen escrito o prueba objetiva y exámenes orales. A partir de las actividades descritas, también se ha podido evaluar la competencia en comunicación oral y escrita.

En cuanto a la evaluación de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, fue posible observar un avance en la toma de conciencia en torno al uso adecuado de los recursos y el cuidado del medio ambiente. Al abordar la evaluación de la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, la institución considera que se produjo una mejora notable en el manejo de las fuentes electrónicas.

Con respecto a la competencia social y ciudadana se ha fortalecido la capacidad de trabajar en equipo, la comprensión de los fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales, así como la capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo y respetando los diferentes puntos de vista.

Finalmente, a la hora de evaluar la competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, consideran que se ha logrado aumentar la capacidad para aplicar criterios de investigación científica en las actividades propuestas (seminarios, conferencias y conversatorios). Del mismo modo, diversas facetas relativas a la creatividad, control emocional, autoestima y autocrítica han mejorado considerablemente.

4.2. La evaluación en la Universidad de las Américas (UDLA)

En el modelo educativo de esta universidad, la evaluación permite evidenciar, en los niveles micro y macrocurriculares, la consecución de las competencias y de los objetivos definidos del aprendizaje. Se plantea que, desde el enfoque constructivista, la evaluación estimula y permite el aprendizaje individual o colectivo de los estudiantes, y los ayuda a construir y verificar los resultados del aprendizaje, y el nivel de desarrollo de las competencias requeridas en cada una de sus carreras y profesiones.

Se establece que el objetivo principal de la evaluación en la universidad es el de apoyar el proceso de aprendizaje individual y colectivo, al estimular el crecimiento académico y personal, siempre en consonancia con las competencias y los resultados deseados del aprendizaje.

Con estos criterios se indica que la evaluación no es un resultado en sí mismo, sino una oportunidad más para ayudar a los estudiantes a fortalecer su aprendizaje, especialmente mediante la retroalimentación, el esfuerzo positivo constante y la reflexión en los procesos metacognitivos, considerados como la más alta dimensión del conocimiento. Se recomienda a los docentes promover espacios, actividades y mecanismos para la reflexión, y brindar oportunidades para que los estudiantes se cuestionen acerca de su proceso de aprendizaje.

Consideran que la evaluación es un proceso permanente y continuo, como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje; de la misma manera, son indispensables la definición de criterios de evaluación, el registro de los resultados y la retroalimentación durante todo el proceso pedagógico. El docente debe replantearse las planificaciones futuras a partir de estos procesos.

4.3. La evaluación en la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL)

En el marco del Reglamento de Régimen Académico y de su Modelo Educativo, la UTPL considera a la evaluación de los aprendizajes como un elemento fundamental para conocer el desempeño de los estudiantes en su proceso formativo. Permite que los docentes identifiquen las bondades y deficiencias de sus estrategias metodológicas y los estudiantes reconozcan el avance de sus aprendizajes, y a partir de estas realidades se plantean estrategias de mejora. Este enfoque multidimensional hará que las estrategias planteadas sean correspondencia no solo de la institución, sino también de los estudiantes y el colectivo docente.

El sistema considera a la evaluación como un proceso formativo, continuo y sumativo, que lleva a la aprobación y promoción. Tiene dos momentos: el primero, denominado formativo y sumativo, se relaciona con la evaluación de los tres componentes de aprendizaje: aprendizaje en contacto con el docente, aprendizaje autónomo y aprendizaje práctico experimental.

Al segundo momento, que consideramos innovador y que se alinea a la evaluación como aprendizaje, la institución ha denominado "Evaluación

ción de recuperación”, la pueden dar, por una sola vez, los estudiantes que no han completado los puntajes mínimos de aprobación, pero, para ello, cuentan con el acompañamiento tutorial de sus docentes. Esta evaluación la pueden dar todos los estudiantes que, habiendo superado el puntaje mínimo de aprobación, deseen mejorar su nota.

5. Evaluación y mediación pedagógica

La Especialidad en Docencia Universitaria se estructuró tomando en cuenta el contexto ecuatoriano de la educación a distancia y del posgrado, a partir de los aportes de la pedagogía, con especial referencia a la propuesta de mediación pedagógica impulsada en países de América Latina. Esa corriente abarca la totalidad de un proceso educativo sobre la base de que todos sus elementos deben estar al servicio de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje.

En el marco de análisis de nuestro libro nos detendremos en la concepción y puesta en práctica de la evaluación, considerando dos momentos del desarrollo de la mediación pedagógica: 1987-1994 y 1995-2005. Más adelante nos referiremos a un tercer momento, 2006-2022, en el cual se involucró directamente nuestro posgrado.

5.1. Primer momento 1987-1994

En el contexto del nacimiento de la propuesta de mediación pedagógica ocupó un espacio importante el tratamiento de la evaluación en sistemas de posgrado a distancia. La obra que reunió la experiencia fundacional vivida en Guatemala de 1987 a 1994: "La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa", escrita por Francisco Gutiérrez Pérez y Daniel Prieto Castillo, incluyó elementos para la reflexión y la práctica de una forma alternativa de evaluación.

El apartado del texto referido a esa temática inició con las siguientes palabras:

Evaluación es poder. Todo el sistema educativo descansa sobre una evaluación vertical cuyas víctimas finales son los estudiantes. Y lo evaluado es la capacidad de disciplinarse a un orden que todo lo prevé, que le da a cada quien su lugar. Disciplina que consiste en no preguntar, en no indagar, en no reclamar,

en acertar con la respuesta esperada, en memorizar, en hacer gala de cierta verborrea, en no contextualizar, en no mirar nunca hacia el futuro. Se han hecho muchas experiencias en este sentido: el alumno ideal es aquel que pasa por el sistema (por la vida) como una sombra sin cuerpo, capaz de adaptarse a todo lo que quiera proyectarla. A ese se lo evalúa con grandes cifras y elogios, es una sombra meritoria. ¡Y hay quienes pretenden cambiar la sociedad a golpes de sombra! Evaluación es poder. Poder concentrado en unas pocas manos, a menudo solo en dos. Y el poder tiene sus secretos. Cuando nadie los conoce, cuando te evalúan y no sabes cómo, con qué criterios, vas cayendo en el más terrible mal para cualquier organismo vivo, la incertidumbre. (Prieto Castillo, 1988, pp. 123-124).

Frente a esas, todavía muy presentes formas de evaluar, cabe expresar lo siguiente:

Cuando un proyecto educativo propone la construcción de conocimientos, la relación texto-contexto, la resignificación, la aplicación a la propia realidad, el goce de imaginar y descubrir, la evaluación se convierte en parte de ese juego pedagógico como un instrumento para seguir, reorientar, revisar y estimular el aprendizaje.

Los autores planteaban en la obra mencionada que una educación es alternativa cuando es productiva, cuando el interlocutor construye conocimientos y los expresa, reelabora información, experimenta y aplica; recrea posibilidades e incluso simula e inventa. Todo esto habla de un ritmo intenso de producción, cada producto ha sido logrado mediante un esfuerzo significativo (en el sentido de tener significado) enmarcado en un sentido general de todo el proceso.

En esas líneas de productividad que podemos denominar pedagógica, fueron reconocidas, y llevadas a la práctica las siguientes alternativas:

- Apropriación de contenidos
- Desarrollo y cambio de actitudes
- Desarrollo de la creatividad
- Capacidad de relacionarse
- Logro de productos

5.1.1. Apropiación de contenidos

Una propuesta alternativa de educación a distancia no deja fuera lo relativo a los contenidos, solo que una cosa es asimilar información, en el sentido en que lo piden muchos textos tradicionales, y otra, muy diferente, es apropiarse de los contenidos. La mediación pedagógica no se resuelve en la evaluación del contenido por el contenido mismo, sino en el modo en que la información, los conceptos, pasan a acompañar procesos de reflexión, de crítica, de expresión, de vida, en definitiva. (Gutiérrez y Prieto, 1992, p. 116).

5.1.2. Desarrollo y cambio de actitudes

Se ha vuelto casi un lugar común el llamado al cambio de actitudes que podría lograrse a través de la educación, pero, a menudo, este es esperado a partir de inyecciones de información que no tienen por qué cambiar nada. Es, precisamente, en un proceso de aprendizaje donde se van cambiando las actitudes; a medida que se produce el involucramiento se establecen relaciones, se participa en grupos. El principal cambio es el de la actitud frente al estudio, ya que en la relación presencial, casi todo pasa por el interés en conseguir notas y aprobar el curso. Planteaban los autores: “en un proceso como el que nos ocupa, el estudio es parte de la vida misma, se integra a procesos sociales, la preocupación va por el lado del enriquecimiento de la propia experiencia y práctica”. (Gutiérrez y Prieto, 1992, p. 117).

5.1.3. Desarrollo de la creatividad

Esta es otra temática que se ha convertido en lugar común. Cabe preguntarse ¿qué significa ser creativo? La creatividad se reconoce en los aportes del estudiante, en lo que puede innovar. Por ejemplo, una de las formas más ricas de verificación de la apropiación de contenidos pasa por la capacidad del estudiante para recrearlos, para reconocer-

los y aplicarlos en su contexto de vida, para construir un futuro en el que entre de lleno la imaginación (Gutiérrez y Prieto, 1992).

5.1.4 Capacidad para relacionarse

“Partimos de una comprobación: somos seres en relación, somos entre y con los otros, y en la medida en que más y mejor nos relacionemos, más podemos significar nuestra propia vida y nuestra realidad” (Gutiérrez y Prieto, 1992, p. 118). Esas palabras se completaban de la siguiente manera: “Un proceso educativo que no enriquece la capacidad de relacionarse, de ser entre y con los otros, no es educativo”. En la evaluación como elemento central del aprendizaje juega un papel importante la creciente capacidad de relacionarse, de colaborar, de interaprender.

5.1.5. Logro de productos

La propuesta inicial de la mediación pedagógica buscaba hacer una clara diferenciación entre el producto terminal y los productos nacidos de un proceso, ya que estos no siempre han sido visualizados a través de objetivos. Así, por ejemplo, la búsqueda de productos terminales no deja espacio para lo imprevisible, con lo que se viola una de las reglas más ricas del juego pedagógico. El producto en sentido amplio: la escritura, el diseño de futuros en el juego de la prospectiva, de proyectos, de elaboración de materiales para reforzar el estudio propio y ajeno.

Decían los autores:

Nosotros creemos, y eso es un tema de larguísima data y que no se termina de solucionar, que uno de los dramas que tiene la educación, en general, es la evaluación; la palabra drama tiene todo el sentido acá si pensamos en lo que sucede en la universidad. La comprobación de no pocas investigaciones es que continúa presente la tradición de la evaluación técnica centrada en contenidos y calificaciones.

Cuando diseñamos y echamos a andar una carrera de posgrado, nos toca la tarea de profundizar en ciertas líneas, de armar la estructura, de seleccionar textos, diseñar prácticas de aprendizaje, todo esto desde una manera de entender la pedagogía y desde nuestra responsabilidad de educadores. Pero no somos jueces de nadie, no ocupamos un sitio de privilegio (epistemológico, teórico...), no estamos investidos de alguna aureola de prestigio que nos permitiría decirle a los demás cómo deben pensar, actuar, caminar. (Gutiérrez y Prieto, 1992, p. 118).

Señalaban que la forma tradicional de evaluar tiende a premiar la infantilización, debido a la tendencia a nivelar hacia abajo. En un sistema educativo donde prima la infantilización, el resultado de construcción y producción de aprendizaje disminuye fuertemente.

La mediación pedagógica en el posgrado constituye una práctica entre adultos, nadie obliga a nadie a incorporarse a determinados estudios, la evaluación es parte de esa relación entre adultos. Los autores señalan que han podido reconocer una suerte de alivio de los estudiantes fundamentado en no imponer un ideal de resultado de aprendizaje; no hay en ese sentido mejor resultado, hay personas adultas, cada una de ellas haciendo su camino, la mediación pedagógica consiste en acompañar ese camino.

No hay un modelo de resultado, tampoco un modelo de docente, no se evalúa desde las alturas, se trata de construcciones personales que se hilvanan desde las propias experiencias y desde algunas propuestas conceptuales.

Un determinado grupo de educadores asume la corresponsabilidad por proponer una estructura válida para el aprendizaje, sus integrantes asumen la responsabilidad por la construcción de un entorno de aprendizaje, pero hay otra tanto o más importante: la responsabilidad fundamental es de cada estudiante, si quiere aprender más o menos es su decisión. En ese juego de responsabilidades vivido por seres adultos se juega el sentido de la evaluación en el marco de la mediación pedagógica.

6. Segundo momento 1995 a 2005

El camino recorrido en esos veinte años de reflexiones, búsquedas, prácticas de la mediación pedagógica, se expresó en el libro *Elogio de la pedagogía universitaria. 20 años del posgrado de Especialización en Docencia* (Prieto Castillo, 1995). La obra está estructurada en dos líneas, una que corresponde a la forma en que se organizaron estudios de posgrado y la otra en lo que se denominó “elogios”:

- Elogio de la pedagogía
- Elogio de la cercanía
- Elogio de la diferencia
- Elogio de la serenidad
- Elogio de la medida
- Elogio de la claridad
- Elogio de la diferencia
- Elogio de los universales
- Elogio de la escritura
- Elogio del intelectual
- Elogio del tiempo del educador
- Elogio de la evaluación
- Elogio de la mirada pedagógica
- Elogio de la dignidad

Cada uno de esos elogios tiene como base la tarea que nos compromete de por vida en la educación: promover y acompañar aprendizajes. Todos ellos son posibles si se vive, se practica, se siente, se reconoce, se cultiva una evaluación alternativa, una evaluación de fuerte orientación pedagógica. En este libro, el autor promulga “el derecho a la evaluación, individual y grupal: el derecho a practicar la evaluación

sobre las propias prácticas y a aprender a practicarla”, reivindica la democratización del poder de evaluar y de evaluarse.

Se trata de moverse dentro de un proyecto pedagógico que abarca una institución, una carrera, un curso, un conjunto de docentes y estudiantes.

Un proyecto orientado a la construcción de conocimientos y de sí mismo [...], con una evaluación en la que se ponen en juego la relación texto-contexto, la expresión, la interacción, la apropiación cultural, la capacidad de proyección. Una evaluación, entonces, orientada al desarrollo de la propia capacidad de juzgar el logro del aprendizaje, el enriquecimiento del proceso a partir también de los errores, la aceptación de otras miradas y palabras que ayuden en dicho logro. (Prieto, 1995, p. 180)

La evaluación es parte constitutiva de la mediación pedagógica entendida como promoción y acompañamiento del aprendizaje.

6.1. El texto paralelo y la evaluación

Uno de los elementos pedagógicos más importantes que nació en el desarrollo de la mediación pedagógica fue el texto paralelo. Desde un comienzo, los autores dieron especial importancia a la expresión escrita como fundamento de las demás formas de expresión en el arte y el acto de educar. La capacidad de construir un texto, de organizarlo, de dar un seguimiento a lo que se pretende decir, de enfatizar, de volver sobre un elemento anterior para ampliar su comprensión, fue reconocida como un valiosísimo recurso pedagógico sostenido en la construcción de la capacidad de comunicarse y de construcción personal.

En esa primera fase, se planteaba el valor de palabra para enseñar y aprender; crear la propia interioridad, acercar mundos, narrar, poetizar, imaginar, dialogar, escuchar, jugar en la fiesta del lenguaje, interactuar, asumir compromisos, atesorar la memoria, humanizar y humanizarse.

Inicialmente, el recurso se caracterizó como un seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz. Desde las primeras experiencias de mediación pedagógica fue adquiriendo una presencia cada

vez más rica en reflexiones y prácticas, algo que terminó de plasmarse en el segundo período que ahora ilustramos. Cuando un docente ha elaborado su primer, su segundo texto paralelo, logra una autoestima, una afirmación de su personalidad, que termina redundando en su capacidad de educar. Fue quedando claro que generar obra pedagógica es capital para cualquier educador.

Retomemos lo dicho: el texto paralelo consiste en seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz. El registro no se resuelve con una suma de respuestas a preguntas o a sugerencias de actividades. El término clave es *texto*, con lo que significa en relación con una obra, con una estructura. La experiencia permitió comprobar que un intelectual educador no se completa como tal si no ha producido obra pedagógica. Cuando esta se concreta, se construye mejor alguien para promover y acompañar aprendizajes.

Al producir el texto se adquiere la capacidad de dialogar con otros textos, se desarrolla una crónica del propio proceso, se atesora memoria personal y grupal, se elabora un documento para evaluar el propio aprendizaje, se profundiza en la capacidad creativa, crítica y autocrítica, se amplía la riqueza expresivo-comunicativa, se reflexiona sobre la propia experiencia, se logra un involucramiento personal expresado en la inclusión de lo percibido y vivido a lo largo del proceso de aprendizaje, se dialoga con otros textos, con el contexto, con otros estudiantes, consigo mismo, se impulsa una práctica en clave comunicacional, se toma en cuenta al otro, a los demás; se evalúa el propio proceso de aprendizaje personal y el que se va viviendo en el seno de un grupo.

El primer pedido que, desde la mediación pedagógica, se hace al participante en un curso dedicado a enriquecer el arte de enseñar y de aprender es escribir pensando en un lector, se presta atención al discurso, a su estructura, a sus recursos de comunicación, se produce un proceso de autoafirmación de la propia expresión a través de la escritura y de otros recursos, el alumno se convierte en autor, con todo lo que significa este concepto; se adquiere la práctica de una visión en totalidad debido a que un texto constituye una estructura con sentido, no una suma de partes, se concluye con el registro de una construcción de aprendizajes; un texto paralelo no se elabora en una semana, es el producto de un semestre o de un año de trabajo.

Así, las competencias comunicativas (la escritura, la interlocución, el diálogo, la comunicabilidad, la memoria, la escucha, la interpretación,

la lectura) pasan a primer plano. El texto se construye cuidadosamente, en lo posible día a día, semana a semana, considerando que la relectura es fundamental en la escritura.

En un curso hay tantos textos paralelos como autores, imposible una respuesta uniforme. No se comparan textos para evaluar, no se pone en juego el recurso de la emulación. Queda fuera la evaluación punitiva, no hay un modelo que deberían imitar todos. La clave es la responsabilidad por el propio aprendizaje. La pregunta es: ¿cuánto quieres aprender? Esto es tu responsabilidad.

7. Proyecto pedagógico

El texto paralelo nació en la propuesta de mediación pedagógica en el seno de un proyecto pedagógico. A continuación incluimos una caracterización tomada del Documento Pedagógico de la Especialidad:

De la despersonalización a la comunicabilidad

Una tradición todavía muy presente en nuestras instituciones adjudica cierta seriedad a los discursos despersonalizados, como si alguien, al relacionarse con las y los estudiantes, debiera hablar desde la estructura de un escrito científico. Todo nuestro posgrado está organizado en clave comunicacional. Desde los textos bases, en los cuales aplicamos recursos de mediación pedagógica de contenidos, hasta los pedidos de prácticas de aprendizaje, pasando por las interacciones en la tutoría y con otros compañeros de cursado.

Pero el mayor impulso a la comunicabilidad se practica en los textos paralelos. Estos materiales son construcciones en las cuales confluyen el saber objetivo y el saber subjetivo, a través de la apropiación y uso de conceptos y metodologías ofrecidos por distintas corrientes contemporáneas, y de la recuperación de la propia experiencia, la propia memoria, la propia práctica, los propios saberes. Construcción subjetivo-objetiva. Pedimos, desde un comienzo, un esfuerzo de comunicación: hay que escribir para otros, hay que elegir, crear, un interlocutor o una interlocutora. En los textos paralelos siempre se está hablando con alguien. (Especialidad en Docencia Universitaria, 2020, p. 3).

8. En torno a la herencia de recursos alternativos de evaluación

En nuestro libro *Elogio de la tutoría* dimos mucha importancia a lo que denominamos “herencia latinoamericana” y “herencia pedagógica” para referirnos a esa fundamental práctica en el espacio educativo. En esta nueva obra retomamos ese reconocimiento de la herencia y esa búsqueda de lo pedagógico.

En primer lugar, debemos volver sobre el primer término. Entre las alternativas que propone el Diccionario de la Lengua Española nos detenemos en la siguiente para caracterizar herencia en nuestro trabajo: “Rasgos o circunstancias de índole cultural, social, económica, etcétera, que influyen en un momento histórico procedentes de otros momentos anteriores”. Podemos agregar antes del etcétera “educativa” y, por qué no, pedagógica.

A escala de la historia de la humanidad, la pretensión de abrir una búsqueda de tales rasgos o circunstancias podría convertirse en una tarea infinita. ¿De cuántos siglos es deudora nuestra especie a la hora de hablar de lo heredado en cualquiera de sus actuales manifestaciones culturales? A esto se añade que todo intento de recuperar algo del pasado viene marcado por la mirada que se practica desde el presente. Entre aquella deuda sin márgenes y ese mirar desde el hoy, no podemos dejar de reconocer que toda búsqueda se mueve por determinadas intenciones.

Cuando como equipo planteamos el sentido y la dirección de la recuperación de la herencia, lo hicimos a partir de una práctica pedagógica que sosteníamos y sostenemos, en nuestro posgrado. La intención de la búsqueda fue así: puesto que en nuestro sistema educativo proponemos el reconocimiento de lo que significa una prueba, lo lúdico, el ejercicio de la pregunta, la educación, el poder y el control social, la discusión en torno a la disciplina, el examen, el verbalismo exagerado, los alcances y los excesos de la emulación, entre otros temas, nos dimos a la tarea de buscar momentos paradigmáticos de formas de evaluar con una determinada intención educativa.

Tal opción de búsqueda marcó la elección de esos momentos: comenzamos por lo que significaron la prueba, la pregunta y lo lúdico en los juegos de enseñar y de aprender. Ese inicio continuó con la revisión de algunas propuestas centrales de la obra de Platón, sobre todo de sus ideas en torno a la educación para formar la sociedad que él consideraba ideal. El otro momento paradigmático seleccionado correspondió a la Didáctica Magna, de Amos Comenio, en especial por sus referencias a la organización de una institución educativa y a lo que significa la disciplina para evitar la anarquía, cuestión debatida también por el filósofo griego, y la necesidad del método en la educación.

Inevitable, en el buen sentido del término, sacar a escena la monumental obra de Rousseau, *Emilio*, ese personaje inventado por el autor que arrojó claridades todavía presentes en la educación. Y en nuestro contexto de países latinoamericanos, inevitable también preguntar por la evaluación en la creación de alguien que se definió toda su vida como maestro: Simón Rodríguez. Esas formas de concebir la práctica educativa abrieron caminos a la denominada Escuela Nueva, con ricas manifestaciones vigentes en la actualidad. Inevitable, sin duda, el parteaguas que significó Foucault con sus investigaciones sobre el examen como “saber poder”.

En ese itinerario, intencionado insistimos, no estamos proponiendo una historia sistemática de la evaluación. Decimos esto porque, a menudo, se organizan tales búsquedas con referencias a los orígenes en determinado período de la milenaria China para continuar con algunas referencias que desembocan en el siglo XX. La intencionalidad que nos mueve es identificar lo que nos ha iluminado en el día a día en el desarrollo del posgrado y, a la vez, ejercitarnos en el reconocimiento de lo que no queremos hacer a la hora de evaluar.

La herencia pesa con fuerza a partir del siglo XX. Proponemos detalles de lo siguiente:

- Visión general de la evaluación en las teorías del aprendizaje:
 - Conductismo
 - Cognitivismo
 - Constructivismo
 - Conectivismo

- El papel de la medición en el campo de la educación
- Las pruebas estandarizadas

En fin, experiencias paradigmáticas de la evaluación en los contextos latinoamericano y ecuatoriano.

De este itinerario en torno a la herencia recuperamos elementos centrales para reflexionar y llevar la evaluación a la práctica.

8.1. Sobre juicios y pruebas

En todo espacio humano, antes y ahora, se entretajan pruebas que regulan los modos de vida, no hay posibilidad de continuidad de ellos sin regulaciones expresadas en lo que se puede y no se puede hacer. No olvidemos lo que esto significa en la educación, en el sentido de una puesta a prueba de un estudiante, de una carrera, de una institución completa. Toda prueba se sostiene en un juicio previo que da como resultado o una victoria o una derrota, según lo que se pueda lograr. Históricamente hablando, el examen es uno de los recursos más presentes de los alcances de la prueba. Y, hasta ahora, el pasar por la prueba y resolverla representa una forma de prestigio, así como la pérdida conlleva una connotación de fracaso, de debilidad. No olvidemos el peso que tiene en la sociedad de Estados Unidos la expresión (y todo lo que de ella deriva) “*loser*”, “*perdedor*”.

La prueba también está en la base de una las constantes en todas las civilizaciones, estudiada por Huizinga: el juego. Jugar con los demás implica la colaboración, el apoyo mutuo, el reconocimiento de lo que supone aprender y resolver pruebas de manera conjunta.

Trajimos a nuestro texto el ejemplo de la cultura mexicana para aludir al rigor, al esfuerzo, y a la disciplina vividas en el seno de procesos educativos para asegurar la continuidad de la sociedad en su cultura y tradiciones, así como en lo que significa la capacidad para hacer la guerra. La discusión en torno a la disciplina en el quehacer educativo no ha desaparecido en ningún período histórico y está muy presente en la actualidad.

8.2. Preguntas siempre presentes

No hay sociedad posible sin pregunta, como tampoco hay educación posible sin ella. La cuestión es más fuerte: no hay ser humano posible sin la capacidad de preguntar. Entre los modelos paradigmáticos de esa manera de cuestionar la vida, el mundo, a uno mismo, seleccionamos el recurso del diálogo platónico. Huizinga nos recuerda su maravillosa presencia en distintas manifestaciones del juego. Pregunta de pleno alcance social, político, en el sentido de la ciudad ideal a la que aspira Platón, pregunta que no se aparta de una educación dirigida al logro de dicho ideal. Eso no quiere decir, de parte nuestra, una idealización de lo planteado en libros como *La República* y *Las Leyes*, con preguntas y respuestas que se organizan para diseñar un férreo control social. Rigor, llamado a la disciplina, rechazo de toda forma de anarquía, forman parte de esas búsquedas del filósofo.

La Didáctica Magna, de Amos Comenio, constituye un tratado de organización de un sistema educativo pensado en todos sus detalles. La evaluación se orienta desde la convicción de que no es posible formar a un hombre sin someterlo a disciplina. Ello sin violencia, sin gritos, golpes y cardenales, pero sí con una constante vigilancia y atención. El autor pide no relacionar el examen con el castigo.

De la inmensa cantera pedagógica del *Emilio* recogemos el llamado a educar mediante experiencias, a no imponer ningún género de castigo, a evitar el verbalismo y las comparaciones para someterse a modelos de los “mejores”, a pensar no solo en las obligaciones de los estudiantes, sino también en sus derechos, a tener mucho discernimiento para apreciar el de un niño. El ayo cumple un papel fundamental en el proceso educativo, no se trata de que dé lecciones, sino de que organice el contexto con las preguntas y las experiencias necesarias para que el alumno aprenda.

Bebimos también en otra inmensa cantera, la de la obra y la práctica de Simón Rodríguez. Recuperamos de ellas el sentido último de la escuela: preceptos sociales. Estos no se incorporan a través del discurso del maestro ni de ejercicios de violencia: “El maestro no es ni verdugo ni alcaide”. Recordemos lo planteado con respecto a la prueba, en la pedagogía de Rodríguez, ella se cumple en la convivencia y el trabajo en talleres dedicados a la tierra, la madera y los metales. Los exáme-

nes se relacionan con la capacidad de reconocer los propios derechos sociales.

Vale la pena reiterar en esta memoria lo que el autor denomina “especies de Maestros”, apartado 6.3 de este libro:

Hay tres “especies de Maestros”, unos que se proponen ostentar sabiduría, no enseñar, otros que quieren enseñar tanto que confunden al discípulo, y otros que se ponen al alcance de todos, consultan las capacidades. Estos últimos son los que consiguen el fin de la enseñanza, y los que perpetúan sus nombres en las Escuelas.

La cantera de la Escuela Nueva no ha terminado de ser explotada, a pesar de que alcanzó un gran desarrollo a comienzos del siglo XX. Basta una búsqueda en nuestros países para apreciar la presencia del concepto y, de manera especial, de la práctica que no cesa de abrir alternativas a una educación diferente. De tan rico proceso retomamos propuestas de Adolphe Ferrière. Lo expresado en treinta principios de esa corriente puede cumplirse con una base fundamental: una idea de disciplina que implica orden, armonía, razón... La libertad que desconoce la autoridad degenera en desorden, en anarquía. Reiteramos esto en nuestro libro porque en no pocas ocasiones se tiende a rechazar dicha escuela con el argumento de una pérdida total de control por parte de los adultos que asumen la responsabilidad por ella. En lo que respecta a la evaluación se busca dejar fuera los exámenes de control para pasar a “apreciaciones objetivas, diagnóstico de aptitudes y de conocimientos”.

8.3. Continuidad del poder

De la gigantesca obra intelectual de Foucault tomamos su preocupación por las formas de ejercer el poder en las prácticas educativas, las cuales no están –nunca lo estuvieron– despegadas de la trama de tal ejercicio a escala de la sociedad toda. La relación educación- control social aparece con toda fuerza y claridad en *Las Leyes* de Platón, la posible construcción de un ideal de República, como la entendía el filósofo, puede llevar a extremos como lo que se propone para reeducar a quienes no se suman a esos ordenamientos a través de las casas de la cordura. Traído esto al siglo XX y al XXI, no estamos ante un producto de la imaginación del filósofo, en nuestro tiempo no faltan ejemplos de semejante manera de poner a prueba a seres que son considerados un peligro para determinado régimen.

El planteo de Foucault lleva esos análisis a la microfísica del poder, en el sentido de que este no se practica a la manera de dos ejércitos enfrentados en el campo de batalla. Se trata de un poder ejercido en la cotidianidad del trabajo en los espacios educativos, que alcanza no solo los saberes y la conducta de las y los estudiantes, sino también a los propios maestros y a todos quienes se mueven dentro del sistema. La evaluación no solo consiste en medir el resultado de determinados aprendizajes, también se la aplica al comportamiento de los propios educadores, a las relaciones dentro de las instituciones, al sostenimiento de formas de trabajo que marcan con fuerza los modos de llevar adelante la enseñanza. Recordemos que esta última no está solo a cargo del docente, desde las organizaciones educativas también se proponen maneras de aprender que, en varias ocasiones, contradicen los ideales planteados en reglamentos y estatutos.

Esas búsquedas del filósofo francés son tan ricas en invitaciones a reflexiones e investigaciones que no es posible restringirlas a descalificaciones de todo sistema educativo, como si en esos espacios se viviera una dominación permanente dirigida a colonizar mentes y conductas. Que el poder existe, que se expresa en la filigrana de las diarias relaciones, es algo imposible de negar, menos aún a partir de la obra de Foucault. Pero la absolutización de tales comprobaciones, la negación de toda posibilidad de contradicción, no hacen bien a lo que significa trabajar como educador o educadora en distintas instancias en las que se viven relaciones de enseñanza-aprendizaje.

Como equipo inserto en una Especialidad que busca alternativas para enriquecer los procesos de promoción y acompañamiento del aprendizaje de colegas docentes que tratan de ampliar sus conocimientos y prácticas pedagógicas, orientamos nuestros estudios a fin de superar modos autoritarios de evaluar, pero lo hacemos en el seno de un espacio, el universitario, en el cual se viven maneras de relacionarse sujetas a posibles ejercicios de poder y también a la contradicción, a la posibilidad de abrir caminos distintos a los tradicionales.

8.4. Alternativas de evaluación en el contexto latinoamericano

No podemos dejar de mencionar en esta recuperación de lo que nos legó la herencia, la obra de Arturo Andrés Roig, filósofo y educador que realizó grandes aportes en el contexto latinoamericano. Suscribimos lo que plantea como prejuicios ante la posibilidad de considerar la pedagogía en los estudios universitarios: “prejuicio cronológico”, “prejuicio académico” y “prejuicio antipedagógico”. Nuestro posgrado se organizó y se mantiene en funcionamiento dentro de lo que sostenemos como una superación de tales prejuicios. Una de las claves de esa superación figura en la conceptualización de la pedagogía universitaria que propuso el autor.

En esta recuperación de la herencia destacamos las experiencias universitarias y de CIESPAL. En todas ellas se aprecia el alcance de lo alternativo en el campo de la educación. Reconocemos la presencia de relaciones de poder en nuestros espacios, pero, a la vez, valoramos el desarrollo de procesos en los que tales relaciones ceden el paso a encuentros pedagógicos caracterizados por la libertad y la colaboración entre quienes se reúnen a aprender.

En esa línea se inscriben las búsquedas de la mediación pedagógica desde sus inicios: la promoción y el acompañamiento del aprendizaje sin ejercicios de violencia, sin imposiciones que pueden llevar a postergaciones y abandonos de los caminos de construcción personal y grupal mediante el aprendizaje.

Cuarta parte
Más allá de la
defensa y el ataque



1. Evaluación y aprendizaje sin violencia

Durante la inauguración de un posgrado, Daniel Prieto Castillo se refirió al papel del texto paralelo en tales estudios; estaba explicando el sentido del mismo y una colega preguntó: ¿Es como la defensa que se hace para aprobar una tesis? La respuesta fue:

“En este posgrado no hay defensa porque no hay ataque”.

Retomemos estos términos: defensa y ataque. El primero viene del verbo latino *defendere*, que significa “rechazar a un enemigo, proteger o protegerse”. El segundo viene del italiano *attaccare*, que quiere decir “comenzar la batalla”, de este término se derivan: embestir, agredir, arremeter, asaltar o emprender una ofensiva contra algo o alguien.

Necesitamos detenernos en la concepción y el uso de un examen en la educación en general. No es correcto medir conocimientos, destrezas y logros desde la lógica de la defensa y el ataque. Pasar por esos procesos como estudiante implica, en definitiva, protegerse, para lo cual hace falta adaptarse a quien plantea la ofensiva. Hay muchas maneras de crear algún tipo de escudo para resolver el ataque. Estaríamos ante el primero de todos: estudiar. Pero sabemos que, a menudo, ello no es suficiente, sobre todo si tal ofensiva viene cargada de trampas, caracterizadas, por ejemplo, por la falta de claridad en los criterios de evaluación.

Eco, en la mitología griega, refiere a una ninfa que Hera condenó a expresar solamente las últimas palabras que oía de alguien. En ese sentido, planteamos el juego de ecos en las respuestas, las actitudes y los comportamientos esperados. Hay sistemas que terminan por evaluar tales juegos, adoptados por los examinados como una forma de defensa.

¿Qué significa que nuestro sistema de evaluación en la Especialidad en Docencia Universitaria no se fundamente ni en la defensa ni en el ataque? ¿Qué significa que no tengamos exámenes tradicionales? ¿Estamos ante una ausencia absoluta de exámenes? ¿Y si en la organización y la práctica ocurriera lo que plantea Simón Rodríguez: “Cada acto de la enseñanza, bien visto, es un examen”?

Todo el camino recorrido en nuestros estudios es una evaluación, pero no destinada a cazar errores, a castigar, a descalificar, a poner por encima un pretendido modelo que sería necesario seguir. Estamos en el terreno de la puesta a prueba. Retomemos el concepto:

En principio el término prueba tenía un sentido positivo. El origen latino *probus* estaba ligado a bueno, honrado, alguien en quien se puede confiar.

En una lógica de defensa y ataque, la base de la evaluación se organiza a partir de alguien en quien no se puede confiar. Llevada a sus extremos, esa ausencia de fe va del docente al estudiante y viceversa. Si existiera esa confianza, no harían falta los exámenes.

La Especialidad no abandona la evaluación, la reorienta en el sentido de la confianza en una, en uno mismo como estudiante, en quienes se ocupan de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, entre quienes asumen esa tarea.

La puesta a prueba no se juega en nuestros estudios en dirección a vencer a alguien, a inventar argucias para aprobar dentro de las reglas de juego de la educación sostenida en la medición y el examen dirigidos a dejar en el camino a perdedores y a premiar a triunfadores. La expresión *looser*, llevada a la educación, puede provocar heridas profundas en quienes buscan alternativas para ser alguien en espacios sociales altamente competitivos.

Quitada la presión de la defensa y el ataque, eliminada la necesidad de protegerse, defenderse, dar batalla, de emprender una ofensiva, podemos preguntarnos qué ocurre en un proceso educativo basado en la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, en el autoaprendizaje y en el interaprendizaje.

El camino que hemos recorrido en este libro desde las primeras páginas nos permite sacar a escena formas de educar y de educarse aliviadas del peso de la defensa y el ataque.

Demos un ejemplo: aliviado del peso de la defensa y el ataque, el maravilloso acto de preguntar y de preguntarse se ilumina en un encuentro de respeto, en una posibilidad de reconocer los propios saberes y también los no saberes para seguir preguntando.

A partir de esas consideraciones, del abandono de técnicas de defensa y ataque, detallamos, a continuación, los caminos de la evaluación en nuestra Especialidad.

2. La evaluación en la Especialidad en Docencia Universitaria

Actualmente, la evaluación del aprendizaje es concebida como uno de los eslabones del proceso formativo que permite tomar decisiones a los docentes para enfrentar con éxito las transformaciones mundiales en la educación. Es preciso destacar que esta última, en general, ha experimentado la inserción de nuevas ideas, estrategias o tecnologías. Sin duda, la evaluación es uno de los procesos que mayor atención ha cobrado, vinculado con las nuevas tendencias en innovación educativa y el uso de TIC para su diseño, aplicación y análisis (Capllonch y Buscà, 2017; Elizondo-García et al., 2019).

Es importante considerar que, permanentemente, se están realizando investigaciones educativas y tecnológicas que nos hacen ver la necesidad de generar nuevas alternativas para los procesos de evaluación, procesos que lleven a superar esta última como algo aislado y con mayor pertenencia a la parte administrativa de la educación. Sin embargo, hay muchas preguntas que emergen en el actual punto de la historia, las cuales requieren respuestas para seguir avanzando. De hecho, el evento mundial que más preguntas suscitó sobre la evaluación del aprendizaje ha sido el paso de la pandemia por COVID-19 y la emergencia educativa que se suscitó a raíz de este problema global (CEPAL-UNESCO, 2020 y Miguel, 2020).

La Especialidad en Docencia Universitaria está fundamentada en una pedagogía basada en el reconocimiento del otro y de todos quienes participan en el acto educativo; en la superación de la tradición contentidista, del uso exclusivo de la clase magistral y el examen como única forma de evaluación de los aprendizajes, en la búsqueda del diálogo y la participación, en el enseñar a aprender y en la ruptura del poder concentrado en la institución y en el educador, especialmente en los momentos de evaluación, promoción y graduación.

Cuando se asume la responsabilidad por la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, es preciso impulsar transformaciones en el sentido de la evaluación, en las relaciones interpersonales, en el tratamiento de los contenidos para comunicarlos, en el diseño de los ma-

teriales utilizados, en el apoyo a trabajos individuales y grupales, en función de los resultados de las prácticas de aprendizaje.

La mediación pedagógica aporta propuestas conceptuales y recursos para transformar las maneras de enseñar y evaluar, para impulsar un aprendizaje orientado a la construcción de conocimientos y de los aprendices como seres capaces de enfrentar y resolver problemas y situaciones. La Especialidad se dirige a la práctica, con un bagaje científico y una propuesta de mediación orientada a la revisión de formas de enseñar y de relacionarse con los estudiantes, lo que significa reorientación de las maneras de evaluar.

En nuestro programa de posgrado concebimos la evaluación como un proceso continuo y permanente que permite mejorar y conseguir los resultados del aprendizaje para concretar el perfil profesional de los Especialistas en Docencia Universitaria. En el contexto de la mediación pedagógica, consideramos la evaluación como parte integral de la propuesta educativa, con lo que buscamos superar la concepción reduccionista y de promoción que se viene manteniendo en la mayoría de instituciones de educación superior, en donde lo cuantitativo es la expresión de lo que un estudiante aprende y es el requisito de su aprobación. Desde ese punto de vista, y a través del abandono de la lógica de la defensa y el ataque, explicamos el proceso evaluativo como potenciación de los aprendizajes, la evaluación como aprendizaje.

Es de sumo valor, en cualquier proceso educativo, el modo en que se realiza la evaluación. El primer responsable de ella es el estudiante, porque el sistema se apoya en su esfuerzo cotidiano. Para eso le ofrecemos la tutoría y el soporte, a través del aula virtual, de los dos módulos que conforman el posgrado, con sus unidades. Las prácticas de aprendizaje y la bibliografía general y particular de cada uno. A la vez, el sistema prevé constantes relaciones personales con los tutores y sesiones plenarias con grupos de colegas, lo que genera importantes procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La exigencia para el cumplimiento de lo esperado corresponde a los mínimos requeridos, pero con retroalimentaciones constructivas por parte del tutor, para que los estudiantes no se queden en estos mínimos, sino que alcancen los máximos logros posibles.

Desde sus inicios, la Especialidad en Docencia Universitaria puso interés en superar el estudio centrado en el rendimiento académico como fin último de la evaluación. De hecho, la atención se ha ido dirigiendo a

las prácticas de aprendizaje y el texto paralelo como estrategias fundamentales de los procesos de acompañamiento de la evaluación, esto nos ha permitido una comprensión más profunda sobre el desarrollo de competencias disciplinares y transversales o genéricas y, por tanto, entender más la evaluación como desempeño auténtico para reforzar las estrategias de enseñanza y tutoría con el fin de lograr concordancia entre la formación y la evaluación.

La comprensión de patrones de conductas y preferencias individuales de cada uno de los estudiantes, que podemos vivenciar en las tutorías individuales y grupales, se transformó en una estrategia importante para mejorar la vida académica, profesional y familiar hacia el logro de aprendizajes que perduren en el tiempo. Sustentamos nuestra afirmación en el éxito del programa al tener una deserción del 0 %, lo que contrasta, claramente, con los programas de posgrado en la modalidad virtual a nivel de distintos países.

Reiteramos que la Especialidad no abandona la evaluación, la reorienta en el sentido de la confianza en una, en uno mismo como estudiante, en quienes se ocupan de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, entre quienes asumen esa tarea, estudiantes y tutores.

Hacemos la invitación a la comunidad educativa para que asuma nuestro sueño como suyo, construya nuevos marcos conceptuales de evaluación y genere estrategias innovadoras de evaluación del aprendizaje para potenciar el interés por aprender y hacer que las experiencias de aprendizaje de nuestros estudiantes trasciendan en su vida profesional y personal.

3. La práctica de la evaluación en la Especialidad

Desde el punto de vista de la organización del posgrado, la evaluación se cumple de acuerdo a la siguiente estructura:

1. Estudio del texto base de cada módulo y de las lecturas complementarias.
2. Cumplimiento de lo solicitado en cada una de las prácticas de aprendizaje.
3. Elaboración del texto paralelo a partir de lo que se procesa en los dos puntos anteriores.
4. Participación en las reuniones semanales de tutoría y en interacciones con otros estudiantes.

A lo largo de este proceso sostenemos nuestra propuesta de mediación pedagógica, basada en el abandono de las estrategias de defensa y ataque.

Al abordar el primer momento de desarrollo de la mediación pedagógica nos referimos a la experiencia de Guatemala, en la que fue planteada la gestión del tratamiento de los contenidos, del diseño de las prácticas y de la forma de los materiales, todo esto integrado en la elaboración del texto paralelo por parte de cada estudiante. Desde esa base se identificaron modos de evaluar el cumplimiento de lo esperado en tales tratamientos.

Como vimos, se esperaba, y espera, que un texto paralelo sea rico en comunicabilidad, tanto por el cuidado de la escritura como por la capacidad de irradiar comunicación hacia los posibles lectores. Se evaluaban, entonces, el cuidado de la escritura, la capacidad de interlocución, de incorporación de giros del lenguaje para orientar las búsquedas previstas a fin de enriquecer el aprendizaje.

Las prácticas de aprendizaje también ocuparon un sitio importante en esa primera fase. Se trataba de dejar atrás rutinas centradas en la repetición de lo que decían el texto o el educador, pedidos de resolución

de problemas a menudo pueriles, intentos de forzar a las y los alumnos a memorizaciones que permitieran acercarse a lo que se pedía de ellos a la hora de los exámenes.

Las prácticas nacieron como un desafío a la creatividad, tanto en el sentido de lo que puede hacer una persona en particular, como lo que nace de la interacción grupal. Por ese camino se iba enriqueciendo el texto paralelo como construcción comunicacional y como elemento válido para organizar la memoria de todo el proceso educativo, con énfasis en la resolución de las prácticas de aprendizajes.

Y en todos los casos, el pedido de cuidar la forma, a partir de las posibilidades abiertas por las tecnologías digitales. Un texto paralelo no solo bien escrito, con prácticas resueltas, con recursos para atraer la atención de quienes lo reciben para aprender. Nos referimos al diseño formal, a la incorporación de elementos visuales, de sonidos incluso.

Ese método inicial de trabajo, basado en la mediación pedagógica, se mantiene en nuestro posgrado a la hora de evaluar.

4. Evaluación como aprendizaje en la Especialidad

Cuando se asume la responsabilidad de promover y acompañar el aprendizaje es indispensable generar transformaciones en la propuesta curricular, especialmente en el tratamiento de los contenidos, en el diseño de los materiales utilizados, en la propuesta metodológica y en la evaluación.

En cualquier proceso educativo es fundamental la forma en que se realiza el acompañamiento. El primer responsable de su aprendizaje y, por lo tanto, de su evaluación es el propio estudiante, solo él sabe lo que verdaderamente ha aprendido. Nuestra propuesta se apoya en el esfuerzo cotidiano, y para ello ofrecemos a nuestros estudiantes en el aula virtual, los dos módulos de aprendizaje; el primero, “La enseñanza en la universidad” y el segundo, “El aprendizaje en la universidad”, cada uno con sus unidades, prácticas de aprendizaje y la bibliografía general y particular para cada tema.

Los estudiantes, en su proceso, tienen una relación personal y permanente con los tutores en las dos horas de tutoría semanal y luego de manera individualizada, una o dos horas, de manera optativa para consultar lo que requieran; además están planificadas sesiones plenarias con grupos de colegas que siguen el programa de posgrado. En todas estas actividades se realizan procesos alternativos de evaluación cualitativa, dirigidos no a la asignación cuantitativa de una nota sino a la retroalimentación activa y crítica para reforzar el aprendizaje de los estudiantes, dado que en todas estas instancias presentan sus prácticas de aprendizaje. Esto se refleja, igualmente, de manera cualitativa en el “aprobado” de las prácticas de aprendizaje. Como se dará cuenta el lector, no utilizamos el “no aprobado”; el estudiante tendrá todo el acompañamiento para complementar sus aprendizajes y llegar a aprobar.

Con esto ponemos en práctica un proceso de acompañamiento y promoción del aprendizaje, y no un simple proceso de aprobación más administrativo que pedagógico. Esperamos que los estudiantes vayan desde lo mínimo necesario para aprobar hasta lo máximo posible. En la práctica, este nuevo enfoque de la evaluación nos permitió tener

resultados muy positivos en los aprendizajes de los estudiantes, aunque no tanto en los administrativos académicos, porque nos significó adecuar el programa a las exigencias de las instituciones que rigen la educación universitaria en nuestro país.

5. Agregar valor pedagógico a la evaluación

Hemos llamado a ese camino de “agregar valor pedagógico”, sobre todo si se piensa que nos movemos en el espacio de capacitación para la tarea de educar:

Nos corresponde agregar más valor a lo que comunicamos, tanto por la belleza y la fuerza de la expresión como por nuestra capacidad de sacar el mayor provecho comunicacional a cada formato, a cada tecnología que utilicemos. Pero el mayor valor que podemos agregar es el pedagógico.

Agregar valor pedagógico significa producir materiales ricos en texto y contexto, en sugerencias de aprendizaje, en personalización, en comunicación de experiencias, en posibilidades de reconocimiento de la propia situación, en aproximaciones al contexto inmediato y al más general, en recuperación de la memoria, en esperanza, en construcción de futuro, en diálogo, en encuentro, en alegría y fuerza expresiva.

5.1. La voluntad de aprender

Se abre aquí la necesidad de dialogar sobre lo que denominamos la voluntad de aprender de cada estudiante. Frente a un proceso que propone dejar de lado los sistemas basados en exámenes, en pruebas impuestas por quienes tienen el poder de abrir o cerrar caminos dentro de determinado curso o carrera, se viven alternativas para el cumplimiento de dicha voluntad. Alguien, por los motivos que fueran (y son muchos), puede elegir un camino basado en el mínimo esfuerzo de aprender, de manera de resolver el o los cursos. Decimos “motivos que fueran”, porque en esta posibilidad figuran desde los problemas materiales para exigirse más, hasta verdaderas artimañas para avanzar sin mayor esfuerzo. Estamos hablando de una persona que se mueve en los límites que se ponen para pasar la prueba, lo que antes denominamos “mínimos requeridos”.

Una segunda alternativa de esa voluntad de aprender corresponde a quienes cumplen con todos los requerimientos de la propuesta educativa; en nuestro caso, elaborar un texto paralelo con prosa cuidada, con lenguaje orientado a la comunicación, con resolución válida de lo requerido en las prácticas de aprendizaje. Estamos ante una persona que dedica tiempos y esfuerzos para completar dignamente (digámoslo así) lo esperado en el curso o el módulo.

La tercera alternativa corresponde a quienes desatan con toda fuerza su voluntad de aprender. Resuelven todo lo esperado y van más allá, ponen en juego experiencias personales y grupales, innovan, reflexionan, incluso, hasta el cuestionamiento de lo que les ofrece el entorno creado para orientar la tarea, organizan un texto paralelo en el que se irradia comunicación, en el que se evidencia la tarea de agregar valor pedagógico.

Somos claros en esto: el curso es aprobado por las tres personas. Como no se trata de calificar (una gana seis puntos, otra ocho, otra diez...), en tanto coordinadores de un proceso educativo, nos corresponde reconocer que estamos ante lo que cada quien ha llegado a aprender, la escala de menor a mayor esfuerzo va ligada a quién aprendió menos y quién aprendió más.

Tampoco se trata de poner de modelo a los involucrados en la tercera alternativa, como si todos tuvieran que llegar a esos niveles. Cada participante va logrando lo que puede, con su voluntad de aprender, el camino es personal y hay muchas maneras de recorrerlo.

Es en este abanico de posibilidades que se juega la evaluación. En primer lugar, de cada persona, en el clima de confianza que se aspira a crear, queda claro lo que alguien espera de sí mismo o puede dar de sí en determinado momento de su existencia. La voluntad de aprender es ejercida de modo particular por quien la vive, el entorno diseñado para el curso da lugar a cualquiera de las tres alternativas, no hay un modelo de alumno, ni de logro, ni de texto paralelo. Todos los participantes tienen las mismas posibilidades de aprobar, es responsabilidad de cada uno cuánto va a aprender.

6. Consideraciones de docentes y estudiantes

Para reconocer las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes sobre la evaluación en el posgrado realizamos una encuesta, cuyas respuestas fueron organizadas en cinco grandes ejes: evaluación como motivación para aprender; gestión necesaria para sostener el sistema de evaluación; participación, respeto, confianza mutua; rigurosidad, trabajo intenso, serenidad; complejidad de la evaluación. A ello se añadió una práctica de recuperación narrativa de lo vivido en su trabajo por una de las tutoras. A continuación se ofrece un panorama de la información obtenida.

Sentido de la evaluación como motivación para aprender

- Enfoque hacia las y los estudiantes como personas, lo que permite impulsar la motivación
- Texto paralelo que promueve la construcción como docente y ser humano
- Evaluación sostenida en un proceso de comunicación constante
- Evaluación que permite compartir expectativas y logros con los pares
- Palabras de ánimo de tutor y compañeros

Gestión necesaria para sostener el sistema de evaluación

- Fortalecer y recordar lo aprendido y las múltiples formas de poner en práctica
- Texto paralelo completo y testimonial
- Texto paralelo que permite fluidez, seguridad, creatividad
- Texto paralelo como ejercicio de concreción y claridad

Participación, respeto, confianza mutua

- Aprender de las experiencias de los demás
- Aprendizaje colaborativo
- Emoción, entusiasmo
- Texto paralelo como relato y acercamiento profundo a los demás
- Originalidad del texto paralelo

Rigurosidad, trabajo intenso, serenidad

- Mucha disciplina
- Ritmo intenso de estudios
- Texto paralelo como identidad, esfuerzo, camino
- Texto paralelo sostenido por la reflexión, responsabilidad, dedicación

Complejidad de la evaluación

- Revisión y afianzamiento de conocimientos
- Texto paralelo histórico, referente, completo, único
- Texto paralelo que permite redacción y pensamiento mejorados

7. Testimonio

La información reunida merced a la encuesta nos llevó a solicitar una reflexión más de tipo cualitativa, propia del género testimonial. Presentamos el texto elaborado por Ambar Céleri Gomezcoello, coautora de este libro y tutora de la Especialidad.

7.1 Evaluación del aprendizaje, un pendiente curricular

Quisiera iniciar citando un corto texto del libro *Elogio de la tutoría*: “La Especialidad en Docencia Universitaria en la UDA ha sido una gratificante aventura profesional. ‘Aventura’ fue una palabra clave del mensaje que transmitimos para iniciar la primera versión de este programa online”.

Esta aventura constituyó una de las oportunidades más desafiantes para acompañar y promover el aprendizaje de los estudiantes de posgrado, la mayoría con la gran ilusión de ser docentes y otros con el anhelo de reconstruir su práctica docente. En este sentido, mi propósito fue propiciar diversas experiencias de aprendizaje de forma virtual que posibilitaran la reflexión, tanto sobre sus creencias y concepciones educativas, como su propia acción profesional.

La evaluación del aprendizaje es el tema central de este libro, por tanto, mi reflexión priorizará en las experiencias sobre lo que significa el proceso de logro en un programa como el de Especialidad en Docencia Universitaria.

En el viaje de la Especialidad aprendí que la brújula que direcciona la ruta de la construcción del conocimiento corresponde a “las prácticas de aprendizaje”, estas actividades son el punto de encuentro de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Mediante esos trabajos, los estudiantes detallan la gestión de su conocimiento con la mediación del tutor y de forma colaborativa con sus compañeros.

Partiendo de la premisa central de la evaluación como “un proceso de verificación si los objetivos educativos se han alcanzado”, como primera experiencia puedo citar que las prácticas de aprendizaje son el elemento que visibiliza, de forma continua, el trabajo realizado por estudiantes y tutores; permiten acompañar y promover el aprendizaje desde una retroalimentación permanente, esto significa que la evaluación es una constante en la Especialidad.

Aquí conviene hablar de la evaluación de las prácticas de aprendizaje, recuerdo que al iniciar mi camino como tutora, la primera preocupación y cuestionamiento fue ¿cómo evaluaré sin una nota? ¿Cuáles son los criterios para reprobar? Estas dudas fueron aclarándose mediante las tutorías y al entender el enfoque del programa de la Especialidad. Sin embargo, a través de un diálogo con colegas de la coordinación del sistema comprendí el propósito de la evaluación: “retroalimentar para el mejoramiento de las propias producciones de los estudiantes, sin ignorar la diversidad de sus desempeños”.

Desde estos momentos fui tomando conciencia de mis creencias y concepciones sobre la evaluación. Viajé en el tiempo y recordé mis experiencias de la escuela, colegio y universidad; y en todas ellas, el recuerdo fue el “examen” y una “calificación numérica”; no obstante, en mi trayectoria docente, las formas de evaluar han sido diversas, pero siempre definidas por la nota. Sentí un ligero temor y también preocupación por ¿cómo definiré aprobado o no aprobado? Si en mi mente existían las ponderaciones del valor de las preguntas en exámenes y trabajos con rúbricas y cuestionarios, concluí que el aprendizaje y la evaluación en mi trayectoria académica y profesional estuvieron impregnados por la necesidad de “aprobar”. Desde esta perspectiva, y según las reflexiones de Rebeca Anijovich, la evaluación evidencia el conocimiento frágil definido por Perkins como el “contenido aprendido, comprobado y olvidado”.

La Especialidad implicó un reto para transformar las concepciones de los estudiantes y operativizar la evaluación como un proceso para generar conocimiento. Las prácticas de aprendizaje y el texto paralelo (trabajo final de titulación) son las herramientas que permiten que el estudiante sea un “sujeto de conocimiento”, porque son posibilidades para desarrollar diferentes capacidades como: reflexionar, criticar, emitir juicios de valor, exponer opiniones fundamentadas, analizar problemáticas, proponer soluciones, entre otras formas de tomar el sentido de su tarea por parte de los estudiantes.

Por tanto, mi reflexión sobre la evaluación desde la Especialidad fue que consiste en un proceso perfectible del conocimiento, los estudiantes en cada tutoría, en cada práctica de aprendizaje, en su texto paralelo, en los foros..., pueden mejorar, pueden aprender de sí mismos, de los contextos y de los demás. Así, la evaluación rompe con el tradicional proceso de repetir información y reproducir datos, muchas veces desde la memoria.

Cabe destacar, que la evaluación es el camino a través del cual, el estudiante descubre el sentido del aprendizaje mediado. En un primer momento, es orientado por el tutor para que tome decisiones para sus prácticas de aprendizaje y la forma de su texto paralelo. En un segundo momento, los estudiantes siempre tienen la oportunidad de demostrar sus aprendizajes a través de encuentros de diálogo, aplicando y exponiendo sus producciones.

El texto paralelo manifiesta la evaluación de todo lo aprendido, centrado en las creaciones y reflexiones de los estudiantes como trabajo de titulación. Sin embargo, recuerdo que a pesar de que la exposición oral enfoca las propias experiencias, en su mayoría, los estudiantes sintieron nervios y tensión, pero el temido momento de la sustentación final de sus obras pedagógicas fue un encuentro diferente, amigable, en confianza con sus compañeros y tutor. Al mismo tiempo, una gran novedad para los estudiantes, fue la oportunidad de participación para hacer preguntas y reflexiones a los trabajos de los compañeros durante la evaluación final. De modo que, la evaluación en el posgrado implica un interaprendizaje y un espacio en el cual, todos somos evaluadores.

Como tutora, también experimenté, la sorpresa de un proceso de evaluación innovador y enriquecedor porque siempre evaluaba diferentes reflexiones de distintos contenidos desde el particular interés de los tutorados, por tanto, el proceso de evaluar se ejecutó de distintas formas. Así, la evaluación involucró "descubrir algo nuevo de los estudiantes en sus producciones de conocimiento"

Finalmente, conviene destacar otro aspecto valioso del enfoque de evaluación de la especialidad, que el tutor no dispone de un banco de preguntas poco actualizadas, de rúbricas inflexibles predeterminadas, al contrario, cada tutoría es un encuentro de retroalimentación para mejorar o potencializar las capacidades de los estudiantes.

Espero que estas experiencias sirvan para reflexionar sobre la clásica concepción de la evaluación como *“un ejercicio de poder para el docente, y un proceso intimidante y punitivo para el estudiante”*. Espero que trascienda a la mejora de las prácticas evaluativas que se realizan en la educación, porque la evaluación educativa permite aprender no solo a quién se evalúa, sino también al evaluador.

8. Dimensiones pedagógicas de la evaluación en el posgrado

Las dimensiones pedagógicas de la evaluación no fueron un punto de partida de la Especialidad, sino de llegada. Esto es de suma importancia: no estamos hablando de un esfuerzo intelectual que llevó a elaborar las dimensiones como condición de posibilidad de la práctica del posgrado. Esta última, la práctica del posgrado, expresada en el método, en la conformación de un equipo responsable de la promoción y el acompañamiento del aprendizaje, en el interaprendizaje, en la constante interdisciplina, en el seguimiento personalizado de cada grupo y de cada estudiante... Dicha práctica fue la condición de posibilidad de la elaboración de las dimensiones pedagógicas de la evaluación. Además, tal construcción se enriqueció con el diálogo permanente a través de las reuniones del equipo tutorial, una encuesta a los docentes y estudiantes, un ejercicio de reflexión de los tutores y una práctica de recuperación narrativa de lo vivido.

Las dimensiones han sido posibles en el marco pedagógico del posgrado, es la pedagogía planificada y gestionada en la corriente de la mediación pedagógica la que nos ha llevado a desarrollar la evaluación que caracterizamos a continuación. Veamos detalles del marco pedagógico expresados en el documento de Proyecto Educativo de nuestros estudios.

1. La Especialidad, en tanto diferenciada claramente de los estudios de grado, se caracteriza por la exigencia en la cantidad de información a apropiarse y en los aportes personales que se espera de cada uno de los estudiantes.
2. La Especialidad constituida en un proyecto educativo busca, deliberadamente, la creación de una comunidad de educadores y educandos que hacen suyo el proyecto y lo desarrollan para su propia capacitación y para el servicio a la sociedad.
3. La Especialidad tiene una vocación social y su tarea de construcción de conocimientos se orienta al ámbito profesional de la edu-

cación superior, en relación directa con instituciones y espacios en los que se plantean problemáticas educativas.

4. En este sentido, la Especialidad toma en consideración el aporte y los pasos en la construcción de conocimientos de todos y cada uno de las y los estudiantes.
5. Basada en un intento constante de comunicación, la Especialidad asume que todos sus actos educativos están centrados en un esfuerzo comunicacional que comprende las relaciones presenciales y grupales, el trabajo con el contexto y con los textos. La interdisciplina se basa en la comunicación entre quienes participan en este proyecto educativo.
6. El aceptar el desafío de una formación a distancia significa asumir la responsabilidad por el seguimiento del aprendizaje de las y los estudiantes. Ello implica una planificación que va mucho más allá del tradicional programa basado en una lista de temas y en una bibliografía. Se trata de prever aprendizajes y tiempos para los mismos.
7. La Especialidad apuesta por la producción intelectual por parte de sus educadores y de sus estudiantes. De los primeros se esperan textos originales y guías de estudio. De los segundos, una corriente continua de materiales útiles para su promoción y enriquecimiento personal y para sus respectivas instituciones.
8. La Especialidad, en tanto proyecto educativo, asume la responsabilidad de la construcción de un sujeto institucional, sustentada en sujetos educadores y sujetos estudiantes involucrados en una comunidad de interaprendizaje.

Un modelo pedagógico de tales características no puede sostenerse en modalidades de evaluación ancladas en rendiciones de cuentas de información, en estrategias de defensa y ataque, en consignas a menudo infantilizadores, en premios y castigos que poco y nada favorecen los caminos del aprendizaje.

Retomemos los inicios del libro: la prueba y la pregunta. Siglos y siglos de desarrollo de la educación se han nutrido de ellas, más allá de intentos de reducir sus alcances, como lo muestran los autores que hemos recuperado en el diálogo con ustedes, nuestros lectores. Todas

las pruebas que fundamentan el posgrado se basan en el compromiso de personas adultas por hacerse cargo de lo que significa aprender para la construcción de cada ser humano en el seno de comunidades. Compromiso y responsabilidad, en un conjunto de pruebas en las cuales se parte de la confianza mutua, del respeto, del goce con el crecimiento personal y grupal.

En ese clima, en esa verdadera atmósfera pedagógica, florecen las realizaciones y las preguntas que abren caminos en el pensar y en el actuar. Así se aprende en nuestra Especialidad, así se evalúa.

8.1. Dimensión 1: sentido de una evaluación como motivación para aprender

La evaluación-motivación significa el acompañamiento como un proceso continuo de retroalimentación para orientar a cada participante del posgrado en sus avances y toma de decisiones, a fin de consolidar su aprendizaje. Tal acompañamiento entusiasma al estudiante a profundizar su aprendizaje, lo que implica una herramienta formativa que le brinda la oportunidad para reflexionar sobre la configuración de su conocimiento, siempre desde sus intereses. Al mismo tiempo, la evaluación representa una motivación para aprender porque facilita transitar la Especialidad como un proceso reflexivo de aprender para transformar su quehacer docente.

Entra en juego aquí el enfoque pedagógico del posgrado, la evaluación es el momento de partida y el punto final, porque desde su inicio, el estudiante construye las memorias de aprendizajes en cada tutoría, en cada práctica de aprendizaje y en su texto paralelo. No concebimos la evaluación como el requisito final de la Especialidad, ni consideramos el examen tradicional como la única forma de evaluar que comprueba si se sabe o no se sabe determinada información. Para ello es relevante el compromiso del tutor para tener una actitud activa para acompañar y promover el aprendizaje.

8.2. Dimensión 2: evaluación sostenida en un proceso de comunicación constante

Esta dimensión evaluación-comunicación constante visibiliza el hecho educativo como un acto comunicativo. Por tanto, el estudiante, en la travesía de su aprendizaje por la Especialidad, recorre un camino en permanente diálogo con su tutor, diálogo que le permite comprender el logro de sus aprendizajes, reconocer sus modos de resolución de las prácticas para reorientar tareas y, principalmente, entender por qué sucede, qué sucede y cómo sucede su proceso de evaluación.

Un elemento clave de esta dimensión corresponde a la evaluación como un proceso justo, que reconoce el esfuerzo de los estudiantes; esfuerzo de cada uno para conectarse a las tutorías, esfuerzo para cumplir con las prácticas de aprendizaje, esfuerzo para revisar el material bibliográfico, esfuerzo para investigar, esfuerzo para marcar su itinerario de aprendizaje en la gran aventura pedagógica de la Especialidad y con otros participantes en el proceso educativo, siempre desde las singularidades de cada uno.

Otro elemento importante es que representa una experiencia positiva porque brinda espacios para ser evaluado, para evaluar y autoevaluarse a través de encuentros de diálogo entre tutor-estudiante, estudiante-estudiante y consigo mismo. Encuentros para preguntar sus dudas, encuentros para discutir académicamente, encuentros para opinar, encuentros para buscar soluciones, encuentros para reflexionar.

Cabe destacar que nuestra Especialidad se fundamenta en la comunicación a través de un sistema de relación con el estudiante, en el que quedan claros, desde el comienzo, lo que serán su aprendizaje, las formas de ser evaluado y las posibles maneras de construirse y construir su conocimiento. En este sentido, la comunicabilidad está presente a lo largo del desarrollo del programa, a través de la redacción del texto base y orientaciones de las prácticas de aprendizaje, las lecturas y, finalmente, el texto paralelo en el que se expone un constante esfuerzo de comunicar lo aprendido.

8.3. Dimensión 3: participación, respeto, confianza mutua

Esta categoría define a la evaluación como una oportunidad para dar voz a todos quienes participan en el desarrollo de la Especialidad. En este sentido, representa un proceso democrático que permite emitir juicios de valor en un marco de respeto y confianza entre estudiantes y tutores. El posgrado asume que la evaluación no refleja un resultado desarrollado al final del programa, al contrario, es un camino participativo de forma continua, en el cual el estudiante demuestra, con confianza, todo el conocimiento que ha alcanzado. La evaluación jamás es una sorpresa, el estudiante nunca se enfrenta a actividades sin planificación, sin conocimiento y sin previa aclaración del sentido de las mismas para su aprendizaje. El camino de la evaluación siempre le ofrece varias vías y varias formas para perfeccionar sus aprendizajes y demostrar sus propias construcciones.

El modo de relación asumido por el tutor y el grupo de estudiantes corresponde a una comunidad de aprendizaje, caracterizada por una interacción de confianza y respeto mutuo que garantiza la participación transparente y honesta de todos.

8.4. Dimensión 4: rigurosidad, trabajo intenso, serenidad

Rigurosidad-trabajo intenso hace explícito el desempeño, tanto del tutor como del estudiante, para realizar sus tareas de enseñar y aprender con responsabilidad. La Especialidad implica una aventura desafiante que conlleva una labor exhaustiva de exigibilidad personal por parte del profesor para garantizar una evaluación continua y oportuna de los logros de cada estudiante. Al mismo tiempo, exige a este último responsabilizarse de sus resultados alcanzados.

La evaluación también es un proceso sereno porque existe una participación auténtica de los estudiantes para ser quienes son. Esto refiere a que no se los humilla por comparaciones denigrantes, no se los etiqueta, ni castiga, al contrario, se los motiva a expresar sus opiniones y sentimientos, se los anima a aprender lo que necesitan aprender con

la confianza de ser escuchados, guiados y respetados. Por tanto, el posgrado enfoca una evaluación sin tensiones desde la serenidad del estudiante de manifestar con certeza los saberes conquistados durante la travesía de la Especialidad. Al mismo tiempo, la evaluación es un momento que pone de relieve la compleja tarea del docente de despertar el deseo por descubrir, por aprender, lo cual es factible desde un ambiente, sereno, seguro y flexible.

8.5. Dimensión 5: la evaluación sostenida en lo lúdico, en el entusiasmo por construir

Al comienzo de este libro recuperamos los aportes de Huizinga sobre lo que ha significado el juego para la cultura y los procesos de humanización, a través de la preciosa caracterización del *homo ludens*, "hombre que juega". El autor planteó, con toda claridad, que detrás de todo juego hay modos de valorar, de concebirse a uno mismo como parte de esas maneras de relacionarse y de concebir también a los demás participantes en estas últimas.

La Especialidad invita, desde el inicio, a participar en el juego pedagógico, entendido como construcción de aprendizajes en la cual se incluyen desafíos, búsquedas en la propia memoria, recuperación positiva de la experiencia personal, constante esfuerzo de comunicación a la hora de expresarse para elaborar el texto paralelo, entre tantas otras posibilidades de despertar el entusiasmo y el anhelo por crear obra, en nuestro caso, entendida esta última como texto paralelo.

Nada más alejado del juego pedagógico que los sistemas de medición para controlar pretendidos aprendizajes, que los intentos de invadir sin compartir, que la imposición de textos sin relación con contextos, que los modos de autoritarismo y de ejercicio del poder denunciados por Rousseau, Simón Rodríguez y Foucault, tal como lo presentamos en nuestro escrito.

Nos atrevemos a expresar lo siguiente: jugamos como educadores un juego sin perdedores. Este último término abre las puertas a una tragedia educativa (términos empleados por Jaime Echeverry) que no cesa de azotar los sistemas educativos de nuestros países y, dentro de ellos, a millares de estudiantes. Mencionamos el terrible alcance de la

palabra “*looser*” como parte de una cultura que se mide entre exitosos y fracasados.

Nuestro posgrado tiene un egreso del cien por ciento. Todas, todos quienes se inscriben completan lo esperado. Esto no significa un regalo para nadie, en los puntos anteriores fuimos claros con respecto al esfuerzo, la dedicación, el rigor de nuestros estudios. Cifras semejantes se logran cuando el juego pedagógico compromete a seres dispuestos a promover y acompañar aprendizajes sobre la base de la confianza mutua, del reconocimiento de la responsabilidad por aprender y, de manera fundamental, por la voluntad de aprender sin someterse al sombrío intercambio de la defensa y el ataque.

8.6. Dimensión 6: la evaluación en el marco de un proyecto educativo

En los documentos base de nuestro posgrado indicamos lo siguiente:

Caracterizamos la Especialidad en Docencia Universitaria como un proyecto educativo:

El proyecto educativo de la Especialidad constituye un espacio de aprendizaje-investigación-producción en el que se han explicitado valores, contenidos, metodologías, sistemas de evaluación, resultados, consecuencias para la práctica personal, grupal e institucional, asumidos conscientemente por una comunidad de tutores y estudiantes.

Lo que denominamos “sistemas de evaluación” está en la base de todos los demás puntos. Valores, contenidos, metodologías, resultados, consecuencias para la práctica personal e institucional asumidos conscientemente por una comunidad de tutores y estudiantes todos ellos, todo lo que asume tal comunidad se organiza en juicios, en el entendimiento de lo que se propone hacer y lo que no se quiere hacer.

Hubo una evaluación previa al inicio de nuestros estudios para diseñar el proyecto, hay una evaluación constante a lo largo del desarrollo de este último, se sostienen de promoción en promoción todas las dimensiones apuntadas en este cierre del libro. La evaluación, en su fase más concreta desde el punto de vista de lo que demandan las instituciones, se mantiene en las bases de un proyecto educativo caracterizado por

su vocación institucional y social, en la creación de comunidades de aprendizaje, en permanentes experiencias de comunicación, en aprendizajes sobre problemáticas personales, grupales y sociales en general.

Evaluación constante en todos los frentes de trabajo y en todos los espacios de relación generados por el proyecto.

Palabras de despedida

Elogio de la complejidad

De esta manera nos despedimos como autores de nuestro libro anterior, *Elogio de la tutoría*; decíamos entonces:

Promover y acompañar el aprendizaje, en los actuales momentos, es el gran desafío de la educación en todos sus niveles y, particularmente en los programas de posgrado; las instituciones educativas y los colectivos docentes necesitan replantear su responsabilidad social y trabajar en la comprensión de que la educación es también un bien común, lo que lleva a la obligación de estructurar y aplicar estrategias metodológicas dirigidas a promover el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. Se trata de aprender juntos y caminar siempre acompañados en nuestras aventuras educativas.

Ese primer paso que dimos se entretejió en torno a la tarea de por vida de toda, de todo educador: promover y acompañar aprendizajes. Ha sido a favor de ella, por ella, en ella, que nos lanzamos a la aventura de recuperar lo experimentado en relación con la forma de evaluación que impulsamos en el seno de nuestro proyecto pedagógico.

El camino de construcción fue arduo, no por ello menos entusiasta. Es sabido: sobre la evaluación han sido escritas bibliotecas enteras, pobladas muchas de ellas de ilusiones, de buenas intenciones. No pretendemos descalificar nada, ni a nadie, pero tampoco nos interesa sumarnos a juegos que, a menudo, no se concretan en el día a día de la inmensa responsabilidad que cabe a la tarea de promover y acompañar aprendizajes.

Hemos insistido en lo que significa juzgar a la hora de evaluar, hemos recogido palabras y experiencias de seres como Rousseau y Rodríguez, todo juicio que encierre la violencia, que niegue posibilidades de construirse como ser humano en los maravillosos caminos del aprendizaje, no es bienvenido en el cumplimiento de la tarea de por vida que asumimos como educadores e instituciones educativas.

Proponemos como cierre de esta nueva obra un elogio de la complejidad. Digámoslo así: nada más complejo que una evaluación que busca

acercarse a la complejidad de un ser humano a la hora de construirse a través del aprendizaje. Si se busca ocultarla, trivializarla, convertirla en una pobre aventura, reducirla a cuestiones tan elementales como corregir con base en pruebas superficiales de pretendidos aprendizajes de información, se termina por negar todo lo que se juega en ella.

Aprender para construirse como ser humano es una labor compleja que abarca la vida toda. Evaluar ese verdadero milagro de la existencia exige una pedagogía dispuesta a comprender y apostar por dicha construcción. No estamos como educadoras y educadores en el mundo para reducir ese milagro a unas pocas notas, tanto por el empobrecimiento de ellas como por las calificaciones que pretenden juzgarlas.

En este libro hemos abordado lo que significa asumir la responsabilidad por la promoción y el acompañamiento del aprendizaje desde una evaluación que se conceptualiza como compleja en sus búsquedas, sus preguntas, sus dudas y sus certezas, porque así avanza el aprendizaje, tanto de quienes vienen a nosotros como estudiantes, como de los que nos hacemos cargo de diseñar alternativas pedagógicas para tratar de cumplir las dimensiones con las cuales hemos cerrado nuestras reflexiones.

Complejidad de un lado y complejidad del otro. Pero clara complejidad. La propuesta del posgrado, las construcciones intelectuales de las y los estudiantes expresadas en sus textos paralelos están entretrejidas en clave comunicacional. Así lo expresamos en las dimensiones, así se aprende e interaprende.

Anexo

Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)

En este anexo recuperamos referencias a la evaluación en los Institutos de Educación Superior, IES, que delimitan las posibilidades de llevar esa práctica en estudios de posgrado. Hacemos aclaraciones en algunos puntos y destacamos en negritas detalles importantes para nuestro trabajo educativo en la Especialidad en Docencia Universitaria.

En la Ley Orgánica de Educación Superior existe únicamente una referencia a la evaluación estudiantil, en la que dispone que sea el Consejo de Educación Superior el que dicte las políticas generales basadas en transparencia, justicia y equidad.

Art. 35: Evaluación estudiantil: El CES establecerá políticas generales y dictará disposiciones para garantizar transparencia, justicia y equidad en el sistema de evaluación estudiantil y para conceder incentivos a los y las estudiantes por el mérito académico [...]

Reglamento general de la LOES

No se dice nada sobre la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Reglamento régimen académico

Contempla un artículo relacionado y un Título (VII) sobre la evaluación de los aprendizajes, de la siguiente manera:

Art. 38: Ética y honestidad académica: Se entiende por fraude o deshonestidad académica toda acción que, inobservando el principio de transparencia académica, viola los derechos de autor o incumplen las normas éticas determinadas por las IES o por el profesor para los procesos de evaluación [...]

TÍTULO VII

Evaluación de los aprendizajes

Capítulo I

Sistema de evaluación estudiantil

Artículo 66.- Sistema interno de evaluación estudiantil.

Las IES deberán implementar un sistema interno de evaluación de los aprendizajes que garantice los **principios de transparencia, justicia y equidad**, tanto en el sistema de evaluación estudiantil como para **conceder incentivos a los estudiantes** por el mérito académico.

Este sistema permitirá la valoración integral de competencias de los estudiantes, así como los resultados de aprendizaje, propendiendo a su **evaluación progresiva y permanente, de carácter formativo y sumativo**; mediante la implementación de metodologías, herramientas, recursos, instrumentos y ambientes pertinentes, diversificados e innovadores en coherencia con los campos disciplinares implicados.

Las evaluaciones de carácter formativo deberán aplicarse a todo el estudiantado al menos dos veces durante el período académico; en tanto que las de carácter sumativo deberán aplicarse a todos los estudiantes al menos una vez durante cada período académico ordinario. En todos los casos, la fase de evaluación podrá ser planificada conforme la regulación interna de las IES.

Artículo 67.- Aspectos formales del sistema de evaluación.

Dentro de sus sistemas de evaluación internos, las IES deberán definir los siguientes elementos:

a) Criterios de evaluación. Previo a la evaluación de asignaturas, cursos o sus equivalentes, las IES garantizarán que el personal académico determinen y difundan a través de los syllabus, a los estudiantes los objetivos, contenidos, rúbrica, criterios de calificación, medios, ambientes e instrumentos a ser utilizados;

b) Conocimiento de los resultados de la evaluación. Los estudiantes tienen derecho a ser informados oportunamente de los resultados de la evaluación, cuando se registre o consigne las calificaciones de la misma, a través del sistema que la IES determine para el efecto;

c) Escala de valoración. Las IES establecerán en su normativa interna, los métodos de cálculo, escalas y valores mínimos de aprobación de las asignaturas, cursos o equivalentes, pudiendo establecerse diferente escala entre los programas y carreras de tercer y cuarto nivel, respectivamente, considerando la equivalencia de: Excelente, Muy Bueno, Bueno, Aprobado, Reprobado. Esta escala deberá ser publicada en su portal web;

d) Registro de calificaciones. Cada IES establecerá los procedimientos internos para registrar las calificaciones de los estudiantes, las que deberán ser consignadas por el docente responsable de las asignaturas, cursos o equivalentes; mediante un sistema o plataforma que garantice la accesibilidad, transparencia y consistencia;

e) Recuperación. Cada IES podrá considerar procesos de recuperación, para la aprobación de las asignaturas, cursos o sus equivalentes, de conformidad con los requisitos académicos que establezca. La evaluación de recuperación se podrá rendir por una sola vez durante cada período académico, cuando el estudiante no haya alcanzado la nota mínima aprobatoria de la asignatura, curso o su equivalente. En estos procesos, las IES deberán considerar que los estudiantes cuenten con el tiempo necesario para prepararse para la evaluación;

f) Recalificación de las evaluaciones. Las IES establecerán procedimientos para que los estudiantes soliciten la recalificación de las evaluaciones de sus aprendizajes; con excepción de las evaluaciones orales, en cuyo caso se deberán establecer mecanismos que garanticen procesos justos y transparentes. El plazo para requerir y atender las peticiones de recalificación deberá ser determinado por la IES.

Las IES, de considerar pertinente en ejercicio de su autonomía académica, podrán establecer mecanismos de recalificación de evaluaciones orales, siempre y cuando esto no afecte la calidad ni el perfil de egreso.

La petición deberá ser fundamentada dejando constancia de haber procurado previamente la revisión de la calificación conjuntamente con el profesor; y,

g) Valoración de las actividades de evaluación. El valor asignado a cada una de las actividades de evaluación será establecido por la IES. La IES deberá considerar que los procesos de recuperación cuenten con un tiempo oportuno para que el estudiante pueda prepararse para las actividades de evaluación.

Artículo 68.- Atención a estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad.

Las IES deberán desarrollar políticas, programas y planes de acción afirmativa e inclusión educativa, en los cuales habrán de contemplarse metodologías, ambientes de enseñanzaaprendizaje; **métodos e instrumentos de evaluación que propicien la educación para todos.** La atención a estudiantes con necesidades educativas por parte de las IES, podrá realizarse en las siguientes etapas:

a) Durante la carrera o programa:

Las IES realizarán adaptaciones curriculares no significativas para atender los requerimientos de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Las adaptaciones curriculares no significativas se realizarán en las asignaturas no profesionalizantes; dichas adaptaciones no deberán influir en el perfil de egreso ni en el aprendizaje de una segunda lengua.

El acompañamiento a estudiantes con necesidades educativas especiales también tendrá lugar en el proceso de prácticas preprofesionales y de vinculación con la sociedad, a fin de detectar oportunamente el apoyo académico requerido para la superación de los problemas teórico-prácticos encontrados.

b) Durante la Unidad de Integración Curricular o Unidad de Titulación:

1. El estudiante tendrá la posibilidad de escoger entre todas las opciones que cada carrera o programa propone, la que más convenga a sus necesidades educativas; y,

2. Cuando se trate de la defensa del trabajo de titulación se realizarán adaptaciones curriculares no significativas, según las necesidades educativas especiales del estudiante.

Artículo 69.- Estímulos al mérito académico.

Las IES podrán contemplar, conforme a la normativa aplicable, en el sistema interno de evaluación de los aprendizajes, **estímulos que reconozcan el mérito académico de los estudiantes**, estableciendo entre otros, mecanismos como: becas, pasantías, ayudantías, estancias nacionales o internacionales, para propiciar desempeños académicos de excelencia.

Referencias

- Addey,C., Sellar,S., Steiner-Khamsi, G. Bob Lingard, B. y Verger, A. (2017). *The rise of international large-scale assessments and rationales for participation, Compare: A Journal of Comparative and International Education* <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1301399>
- Alcaraz Salarirche, N. (2016). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 8(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Alfaro, M. (2021). Modelos, enfoques y perspectivas en evaluación: Una distinción necesaria. Universidad de Costa Rica.
- Artavia, S. y Picado, C. (2004). La prueba en general, Instituto Costarricense de Derecho Procesal Científico.
- Asamblea Nacional del Ecuador. Constitución Política del Ecuador 2008. Montecristi - Ecuador, 2008.
- Decreto Legislativo 0/2008, de 20 de octubre, Constitución de la República del Ecuador. Registro Oficial 449, de 13 de julio de 2011.
- Ayala Trujillo, S. E., Montenegro Cazares, N. J., Torres Farinango, J. E., y Chavarrera Ortega, C. W. (2021). Implementación de un sistema interno de evaluación para la educación superior en Ecuador. *Revista Científica Hallazgos21*. 6 (1), 66-78. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/508>
- Banz, C. (2008). *La disciplina como proceso formativo*. Valoras UC.
- Bernal, C. (2003). *Michel Foucault: Desenmascarando las Tecnologías de Castigo*. <http://www.docentes.unal.edu.co/cebernals/docs/Foucault%20Final.pdf>

- Bestard, D. (2011). Una reflexión sobre el efecto Pigmalión. *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"* (5). 61-64. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/549>
- Billikopf, G. (2003). *Disciplina*. Universidad de California.
- Brigido, A. (2006). *Sociología de la educación: temas y perspectivas Fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Chávez, M. (2008). Disciplina y castigo escolar: estudio de caso: 4 básica A, de una escuela de la comunidad de Santiago. Tesis de licenciatura. Santiago, Chile: Universidad de Santiago.
- Comenio, J. (1998) *Didáctica Magna*. Ed. Porrúa. México.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). (2013). Ecuador: El modelo de evaluación del Mandato 14.
- Consejo de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior-CA-CES (2022). Acreditación de carreras.
- Capllonch Bujosa, M., y Buscà Donet, F. (2017). La evaluación formativa como innovación. Experiencias en una facultad de formación del profesorado. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 45. <https://www.researchgate.net/publication/318746633>
- CEPAL-UNESCO (2020). Educación en tiempos de pandemia (COVID-19). *Revista Universidad de La Salle*, 1(85), 51-59. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss85.4>
- Elizondo-García, J., Schunn, C. y Gallardo, K. (2019). Quality of peer feedback in relation to instructional design: A comparative study in energy and sustainability MOOCs. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1025-1040. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12166a>
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve* 9(1) 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

- Esteban, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en la educación. *Horizonte de la Ciencia* 5(9), 127-133.
- Fair, H. (2010). Una aproximación al pensamiento político de Michel Foucault.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Editorial GeDISA. <http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/Foucault%20-%20La%20verdad%20y%20las%20formas%20jur%C3%ADdicas.pdf>
- Férriere, A. (1930) Conferencias dictadas al profesorado de Santiago. Folleto publicado por la Dirección de Educación Primaria, Santiago de Chile.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Editorial Siglo XXI.
- Galas, C., Gutiérrez, M. y Hamilton, E. (2020). Uso de resultados de las pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa* 14, (2), 141-163.
- Gilbert, R. (1977). *Las ideas actuales en pedagogía*. Grijalbo.
- González, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*, 5 (2), 1-26.
- González, M., Hernández, A. y Hernández, A. I. (2007). El constructivismo en la evaluación de los aprendizajes del álgebra lineal. *Educere* 11, (36), 123 - 135.
- Guevara, C. (2008). Didáctica para profesores. Un aporte desde el aula. Corporación para el Desarrollo de la Educación Universitaria-CODEU.
- Gutiérrez, F., Prieto Castillo, D. (1992) La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. RNTC, San José de Costa Rica.
- Gutiérrez Huby, A. M. (2010). El efecto Pigmalión en la actividad docente y administrativa. *Quipukamayoc*, 17(33), 173-181. <https://doi.org/10.15381/quipu.v17i33.4688>

- Hernández, M., Tigrero, F. y Ruiz, Y. (2019). Proyecto Mavalap: Estudio diagnóstico de la evaluación del aprendizaje en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista Espacios*. 40 (23) 1-12.
- Huizinga, J. (2005) *Homo ludens. El juego y la cultura*. Alianza Editorial. Madrid.
- Jara Müller, J. J (1999). Principio de Inocencia. *El Estado Jurídico de Inocencia del Imputado en el Modelo Garantista del Proceso Penal*. *Valdivia*, 10, 41-58.
- Jormet, J. y Suárez, J. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa* 14, (2), 141-163.
- Leliwa, S. y Scangarello, I. (2016). *Psicología y Educación*. Tercera edición. Editorial Brujas.
- Lemus Alvarado, M. (2012). La evaluación educativa tiene historia. <http://es.scribd.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-histor>
- León Portilla, M. (1986). *Cantos y crónicas del México antiguo*, Historia 16.
- León Portilla, M. (2017). La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas.
- Ley Orgánica de Educación Superior (2018).
- Long, G. (2013). Suspendida por falta de calidad: El cierre de catorce universidades en Ecuador. Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad de la educación superior (CEAACES).
- Londoño-Restrepo, L. A. (2015). Relaciones de poder en la evaluación de los aprendizajes con docentes en formación. *Entramado*, 11(1), 156-174.
- López, G. (2016). Evaluaciones estandarizadas de los estudiantes: una visión desde la pedagogía crítica. Tesis de Maestría en Investi-

- gación en Educación. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Lumsden, L. S. (1997) Expectations for students. *ERIC Digest* (116). Educational Resource Information Center.
- Máñez, I., y Fernández, E. (2020). El efecto Pigmalión y cómo mitigar su influencia en las aulas. *Ciencia Cognitiva*, 14(2), 43-45.
- Mejuto Hidalgo, I. (2018). La evaluación por competencias en la Escuela de Derecho de la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Universidad y Sociedad*. 10 (1), 175-179. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>.
- Merigó Lindahl (Eds.), Sustainable learning in higher education, innovation, technology, and knowledge management. (pp. 1-20). London: Springer-Verlag. DOI:10.1007/9783-319-10804-9_1.
- Metio, J., Suárez, J. y Rodríguez I. (1996).
- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (1). 13-40.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2009). Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas.
- Monzón-Troncoso, M. Y. (2015). Evaluación del aprendizaje: un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 6(1), 12-24. www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf
- Muñoz Cuenca, Gustavo Adolfo. (2007). Un nuevo paradigma: "la quinta generación de evaluación" *Laurus*, 13 (23), 158-198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102309>
- Narváez, E. (2006) Una mirada la Escuela Nueva, *Educere*, 10 (35), 629-636 Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- OCDE (2018). El Programa PISA de la OCDE: Que es y para qué sirve.
- Platón. Las Leyes (1900), Instituto de Estudios Políticos, Madrid.

- Platón (1988). *La República*. Ed. Gredos, Madrid.
- Pólit, F. (2014). *Max Weber. Economía y sociedad- Cap. III "Tipos de dominación"*. <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/teoriapolitica/files/2014/10/Weber.Tipos-de-dominaci%C3%B3n.pdf>
- Popham, J. (1999). ¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad? *Educational Leadership*.
- Prieto Castillo, Daniel (1987). *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*, CIESPAL, Quito.
- Prieto Castillo, Daniel (1988). *Manual de diseño curricular para escuelas de comunicación*, CIESPAL, Quito.
- Prieto Castillo, D. (1999). "La experiencia de CIESPAL en los años 80", *Chasqui*, N° 67.
- Prieto Castillo, D. (1995). *Elogio de la pedagogía universitaria. 20 años del posgrado de Especialización en Docencia*". Mendoza, Editorial Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo, Mendoza.
- Reglamento a Ley Orgánica de Educación Superior (2020).
- Reglamento de Régimen Académico (2020).
- Rodríguez, S. (1975a) *Consejos de amigo dados al colegio de Latacunga, en obras completas*. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.
- Rodríguez Simón (1975b) *Luces y virtudes sociales, en obras completas*. Universidad Simón Rodríguez. Caracas.
- Rodríguez-Gómez, G. e Ibarra-Sáiz, M. S. (2015). *Assessment as Learning and Empowerment: Beyond Sustainable Learning in Higher Education*. In M. Peris-Ortiz, J. M. Merigó Lindahl.
- Roig, A. A. (1998). *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, EDIUNC, Mendoza.
- Rousseau, J. J. (1991) *Emilio*. Editores Mexicanos Unidos. México.

- Sáenz, R. (2009). *Creación y Producción en Diseño y Comunicación. Trabajos de estudiantes y egresados*. Universidad de Palermo. http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/138_libro.pdf.
- Sánchez, M. y López, M. (2005). *Pígalión en la escuela*. Galatea. Prensas de la Universidad Autónoma de México.
- Sánchez, M., Corte, F. (2013). Evaluaciones estandarizadas: Sus efectos entre países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43 (1), 97-124.
- Schunk, D. (2016). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, Pearson educación, México. Sexta edición.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- UNAD (2011). *PAP Solidario*, Bogotá.
- UNAD (2021). *Documento maestro Maestría en Comunicación*. Bogotá.
- UNESCO. (2008). *Pruebas de Aprendizaje en el Diseño de las Políticas Educativas en América Latina*. IPE UNESCO, Oficina para América Latina.
- Urraco, M., y Nogales, G. (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la modernidad. *Anduli*(12), 153-167. http://institucional.us.es/revistas/anduli/12/art_9.pdf
- Valenzuela, R., y Pino, C. (2011). *Michel Foucault. La sociedad de control y su impacto en las instituciones sociales e individuos*. https://proyectosinetgrados.wikispaces.com/file/view/foucault_control_RVP.pdf
- Vélez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas. *Nuevas Políticas Públicas. Anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*. (3), 145-170.
- UNAD <https://www.unad.edu.co>
- Universidad del Azuay (2020). *Especialidad en Docencia Universitaria*.

Universidad del Azuay (2019). Estatuto de la Universidad del Azuay.

Universidad del Azuay (2018). Modelo Educativo: Resumen Ejecutivo.

Universidad del Azuay (2018). Reglamento de Facultades.

Universidad del Azuay (2015). Reglamento de estudios de Posgrados.

Universidad del Azuay (2016). La evaluación en la especialidad.

Universidad del Azuay (2012). Proyecto de la Especialidad en Docencia Universitaria.

Universidad de las Américas (2020). Modelo Educativo.



ISBN: 978-9942-618-75-7



9 789942 618757



UNIVERSIDAD
DEL AZUAY

open
UNIVERSITY