

Experiencias de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Pontificia Bolivariana

Beatriz Elena López Vélez
Juan Carlos Echeverri Álvarez
Guillermo Echeverri Jiménez
Mateo Muñetones Rico
Mónica Uribe Ríos
Compiladores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

370

López Vélez, Beatriz Elena, autor
Experiencias de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Pontificia Bolivariana/ Beatriz Elena López Vélez y otros sesenta y nueve -- 1 edición -- Medellín: UPB. 2022 -- 462 páginas.

1. Formación docente 2. Educación Preescolar: transición (Colombia)
3. Educación

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Experiencias de evaluación de los aprendizajes en la Universidad Pontificia Bolivariana

Primera edición, 2022

Dirección de Docencia

Laboratorio de Aprendizaje, Tecnologías e Innovación – UPB Lati

Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial: Maricela Gómez Vargas

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: Geovany Snehider Serna Velásquez

Corrección de Estilo: Santiago Gallego

Imagen portada: Shutterstock - 734948962

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2239-28-10-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

3. Categorías, creencias y conflictos: consideraciones antropológicas de los procesos evaluativos

Mateo Muñetones Rico

mateo.munetones@upb.edu.co

Antropólogo de la Universidad de Antioquia

Especialista en Epistemologías del Sur del Consejo Latinoamericano

de Ciencias Sociales

Magíster en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB)

La ciencia, por entero, se ha construido apoyándose en la distinción de lo contingente y de lo necesario, que es también la del acontecimiento y de la estructura.

Lévi-Strauss (1964, p. 42)

Presentación

Más que un capítulo introductorio con función premonitoria para el lector, este aspira a dejar en evidencia las categorías, creencias y los conflictos que, identificados y comunes entre los y las autoras de este libro, posibi-

litan, por un lado, hacer un mapa de las herramientas categoriales con las cuales la evaluación está siendo discutida por los docentes de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB); y, por otro lado, entrever la génesis de la reflexión acerca de los procesos evaluativos que podrían definirse por vía de las creencias y los conflictos que la evaluación moviliza.

Asumir estos –las categorías, creencias y los conflictos– como preceptos antropológicos permite considerar la evaluación, primero, como un proceso agencial, esto es, que requiere de agentes para ser activada; segundo, implica considerar que sus agentes, antes que sujetos aislados, se relacionan en el envío y reenvío de informaciones que termina por conectarlos hasta provocar sintonías o fricciones. La evaluación, desde un punto de vista antropológico, no es más que el hecho social visible y, en ese sentido, el reto antropológico con ella consiste en descifrar las estructuras e interacciones que subyacen tras el hecho, hasta hacer visibles los fundamentos inconscientes que lo configuran (Lévi-Strauss, 1964). Asumimos, así, que aquello que subyace en la acción evaluativa puede ser definido en términos de sus herramientas de debate (categorías), de su sustento ideológico (creencias) y de las confrontaciones que se tejen entre sujetos, entre sujetos e instituciones, o entre sujetos e ideologías impuestas (conflictos).

Los esfuerzos que permitieron la sistematización de estas experiencias evaluativas han de ser considerados como procesos de asociación entre categorías que, ya sea por la vía de la vinculación o del deslinde, desvelan la posición de quienes escriben en torno al fenómeno evaluativo. Se aduce que las palabras, vueltas a categorías por vía de la reflexión –volver a pensar lo que antes ya se había pensado–, dejan al descubierto los engranajes mentales con los cuales los docentes de la UPB toman decisiones acerca de un fenómeno: en este caso, la evaluación. En otras palabras, ese conjunto de categorías configura una compleja plataforma que, al servicio del docente, le ayuda a depurar el *cómo* del relacionamiento evaluativo con sus estudiantes.

Así, en este ejemplar, el lector se encontrará con categorías que presumen las preocupaciones evaluativas de los docentes, ya sea porque vinculan o porque deslindan la evaluación de conceptos como “la rúbrica”, “el proyecto integrador”, “la formación investigativa”, “la gestión del conoci-

miento”, “la evaluación inclusiva”, “la práctica”, “el aprendizaje significativo” o “el desarrollo de competencias”. Aquí se asume el reto de reflexionar, concretamente, acerca de lo integrador y lo significativo de las prácticas evaluativas, pues en estas dos formas de adjetivar la evaluación (evaluación *integrada* o evaluación *significativa*) se perfila el “deber ser” de ella, el cual funge como directriz transformadora, previniendo que los discursos instructivos del “debería ser” que convocan con grito e insistencia la innovación en el aula, y por supuesto en la evaluación, ya no solo pertenecen a las altas direcciones universitarias, sino que ahora se revelan, con la misma insistencia, entre quienes obramos la labor docente.

Las palabras unidas para conformar una sentencia revelan creencias acerca de *cómo sí* y *cómo no* debería interpretarse el fenómeno o ejecutarse una acción. Preocupado por reconocer las creencias que orbitan y determinan los procesos evaluativos en la UPB, este capítulo se adhiere a la hipótesis de que aquellas (las creencias) no solo representan un complejo de ideas que activan el pensamiento y que se resguardan inofensivas, sino que, influenciados por ellas, los sujetos determinamos nuestro accionar en el mundo. Eso lleva a considerar que toda práctica –evaluativa– está justificada en al menos una creencia fija del sujeto que la acciona. Como ejemplo de estas creencias, en el transcurso de este libro se hacen visibles sentencias del siguiente tipo: a) la evaluación se potencia en el afuera; b) la evaluación no es el fin del aprendizaje, sino una acción pedagógica en sí misma; c) la evaluación debe dar oportunidad para que el saber sea aplicado; d) el proceso evaluativo es un aliado de la investigación por el nivel de creatividad que demanda; e) la evaluación exige, en todos los casos, un modo de hacer; f) la evaluación debe potenciar el autoaprendizaje; g) la evaluación debe contribuir al sujeto en todas sus dimensiones humanas; o, bien, h) la evaluación debe responder a la proyección social que tiene el estudiante como futuro profesional.

Entre estas, algunas coinciden con una preocupación institucional: la preocupación de crear un modelo orgánico de educación superior capaz de recoger los retos para los que *allá afuera* la industria y el sector organizacional está demandando soluciones; eso nos hace pensar que el formato de la universidad ya no representa una geografía de fronteras cerradas con el

saber, ya no se halla hermética a los acontecimientos del *afuera*, desde donde se sostienen serias presiones acerca de lo que debe ser enseñado y evaluado.

Las categorías y creencias representativas de la evaluación en este compilado pueden referir, engañosamente, al mundo subjetivo del docente, pero el fenómeno evaluativo en sí mismo se ve traducido en, mínimamente, una interacción: la interacción entre quien aprende y entre quien enseña y evalúa. Esa interacción hace pensar que, además del *adentro* posible entre la plataforma categorial y el sistema de creencias y decisional del docente, el fenómeno evaluativo también lo posibilita un *afuera* en el que influye alguien distinto a él; hay *afuera* en la evaluación, justamente, porque es un fenómeno con otredad, y eso conlleva que el complejo sistema de categorías y creencias del docente se perfile en disputa, por ejemplo, con el modelo evaluativo institucional, con la demanda social de profesionales de uno u otro tipo, o con los de quienes, para el caso, son los sujetos evaluados; ahí subyace el conflicto.

Entre los conflictos más referenciados en este libro, cabe resaltar las disputas entre la evaluación objetiva y la subjetividad docente; entre los contenidos enseñados y evaluados, y la demanda social para cada profesión; o entre el currículo ya formalizado y la demanda de los futuros empleadores, quienes podrían, ahora, sugerir transformaciones curriculares, alegando, quizá, que la evaluación ya no es un proceso que pertenece a los líderes educativos de los distintos programas académicos.

Entendemos que donde prolifera el discurso –este libro es ejemplo de que en lo que se refiere a la evaluación el discurso encuentra posturas, aunque comunes, abundantes– es posible la confrontación. Con frecuencia cometemos el error de considerar a los sujetos de la evaluación como operarios solitarios de ella y pensar que sus propias condiciones históricas, discursivas o institucionales no generan efectos ni se ven afectadas por los modelos de evaluación soñados y los modelos de evaluación instruidos.

Hablar de *los sujetos de la evaluación* es considerar la condición agencial de esta; esto quiere decir que ella se define a la luz de interacciones, por ejemplo, entre enseñantes, aprendices y el proceso de evaluación institucional que se ve activado por los contenidos, las competencias o las capacidades humanas según el modelo de la UPB. Esa interacción permi-

te la discrepancia, así el relacionamiento entre los agentes se dicte como obvio y, por lo tanto, ausente de reflexión. Volcar la reflexión a dichas interacciones, sin embargo, permite dislocar los espacios de aprendizaje y evaluación, que ya no se limitan al salón de clases. Ya no es necesario enunciar dónde se produce el debate en torno a la evaluación, sino que se hace imperativo, más bien, elevar la discusión evaluativa en torno a quiénes la dinamizan, entre quienes, consecuentemente, se *probabiliza*¹ el disentiimiento y la interferencia.

Tales categorías, creencias y conflictos, hasta aquí apenas enunciados, y en ocasión de que sirven de insumo para orientar la reflexión, activar la práctica y mantener el debate, permiten contemplar, paradójicamente, la condición lineal y caótica de la evaluación. Lineal, porque aquí se verá la evaluación como una práctica de la que se demanda sentido de planificación y con la que se emiten continuamente sentencias que llaman la evaluación a la estricta formalidad, piénsese en enunciados como “una evaluación que se planifica sale mejor que una que no”, lo que recrea la concepción de que la evaluación responde a una secuencia de pasos predefinidos y posteriormente verificados (lo procesual). Caótica, porque entre las experiencias narradas también habrá lugar para la anécdota y la narración de encuentros informales entre docentes y estudiantes, lo que quizá ilustra un encuentro en algún corredor de la universidad que propició, a su vez, una conversación súbita y apresurada mediante la cual algún docente pudo verificar la comprensión que tuvo su estudiante en relación con un concepto u operación de la disciplina, esto es, aunque no diametralmente opuesto a la condición procesual, una posible variante que luego tendrá que ser profundizada: la evaluación puede ser producto del relacionamiento inesperado entre sus agentes y, por lo tanto, se perfila como acontecimiento (lo fenoménico). Así, viable por aconteceres procesuales y fenoménicos, la evaluación, como la ciencia, podría apoyarse en la distinción entre lo contingente y lo necesario, como lo refiere el epígrafe inicial.

En resumen, estas parrafadas han sido convocadas por tres intenciones: problematizar las categorías comunes de la evaluación, en este caso lo

¹ Voz portuguesa que connota que una cosa, una idea o un sujeto tiene probabilidades de desarrollarse en función de alguna intención o condición particular.

significativo y lo integrador; explorar la creencia común de que la evaluación está al servicio de algún *afuera*; y reconsiderar la actuación subjetiva del profesor universitario ante un proceso que demanda objetividad.

Debate categorial: lo significativo y lo integrador

Asumimos que los paradigmas representan modelos que, valorados por masas directivas, están llamados a ser replicados. Los sistemas educativos no son ajenos a ellos, la reglamentación de una educación inclusiva o la reiterativa lectura –diría uno también: la machacada lectura– de la educación nipona o finlandesa son intentos por instaurar los paradigmas a seguir; son aquello que educativamente no somos, pero aspiramos a ser. La UPB ha hecho esfuerzos curriculares por definir una serie de paradigmas “propios” –es entonces cuando referimos la enseñanza a partir de capacidades humanas (UPB, 2019)–, afincados en el pensamiento de Amartya Sen y Martha Nussbaum, de las cuales se espera cada vez más un prospecto evaluativo dada la vieja pregunta que hace eco en los pasillos de todas las escuelas: ¿cómo calificarlas?; o bien, hace presencia entre nosotros el paradigma de la investigación y el de la enseñanza mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC)², el primero, una herencia de más de treinta años reforzada con la Ley 30 de 1992 y la posterior configuración conceptual de la universidad en el mundo; el segundo, una consecuencia del exacerbado proceso de globalización que ha expuesto nuevas capacidades entre quienes aprenden y que ha exigido, por lo tanto, didácticas que coincidan con las maneras en que hoy los aprendices interpretan los aconteceres humanos.

Además, (re)aparece “lo significativo”, específicamente el aprendizaje significativo vinculado a la práctica docente –que, a propósito, puede ser una práctica evaluativa–, ya no como un contenido que se promulga y reflexiona exclusivamente entre quienes ofician en las escuelas de educación,

² Esto se ve referenciado en la definición institucional del eje transversal de investigación e innovación (UPB, 2019a) y del eje articulador de las tecnologías de la información y la comunicación (UPB, 2019b).

sino como un paradigma llamado a ser replicados a lo ancho y largo de la institución universitaria, lo que implica que sus discursos consecuentes ya no son propiedad peculiar de licenciados, pedagogos y educadores, sino que “lo significativo”, no sabemos si como palabra vaga o cargada de sentido, se convierte en estrategia comunicativa y en una aclamación masiva de “cómo sí debemos enseñar y evaluar”.

Apoyada en Moreira y Ausubel, la UPB (2022) define el aprendizaje significativo como

[...] aquél en el que ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe. Sustantiva quiere decir no literal, que no es al pie de la letra, y no arbitraria significa que la interacción no se produce con cualquier idea previa, sino con algún conocimiento específicamente relevante ya existente en la estructura cognitiva del sujeto que aprende (Moreira, 2012, p. 30).

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983).

Ambas definiciones clarifican el lugar de lo significativo respecto a la enseñanza, pero, sin ánimo de separar tajantemente lo que se enseña de lo que se evalúa, ¿qué es aquello que vincula lo significativo con los procesos evaluativos, más allá de que ocupe un lugar en la tabla de contenido de un documento cuyo eje de discusión es la evaluación? Podríamos asumir, primero, a riesgo de equivocarnos y con escasa profundización, que “evaluar bien” es, entonces, producir herramientas³ que provoquen en el estudiante una fina capacidad para demostrar las relaciones que estableció entre las

³ Las herramientas evaluativas no son necesariamente distintas a las herramientas didácticas con las que un saber se enseña, verbigracia, el aprendizaje basado en problemas, tan vendido como “didáctica para la enseñanza”.

nuevas informaciones suministradas por el enseñante y sus informaciones o saberes previos. Segundo, que “evaluar bien” ya no refiere tanto a la interacción entre docente y estudiante, sino a la interacción del estudiante consigo mismo y con sus propias informaciones, y, en ese caso, “significar” es, ante todo, integrarse a sí mismo. Veremos, sin embargo, que esa no es una consideración institucional.

Aparece, entonces, uno de los llamados “principios curriculares”, la integración, pero ¿qué es aquello que la integración está llamada a integrar? Parece un simple juego de palabras, pero no lo es; su definición, incluyendo la institucional, resulta tan convenientemente amplia que puede representar desde la compleja unión curricular de dos cursos que eventualmente compartirán la evaluación hasta la conversación casual entre estudiantes de distintos niveles o cursos. Si bien podemos apelar con relativismo al argumento de que no hay definición definitiva respecto a la integración, también hemos de cuidarnos de su exagerada amplitud semántica, capaz de nombrar todo acto educativo como acto integrador.

El proyecto educativo institucional de la UPB, por ejemplo, define la integración (curricular) como

[...] la capacidad del currículo y del plan de estudios para pensar en la persona, sus necesidades e intereses, como el centro del proceso formativo; profundizar la comprensión de sí mismo y del mundo; propiciar una relación significativa con la vida, ayudar a construir significados personales y sociales en torno a problemas vitales; integrar áreas de conocimiento con la intención de resolver los problemas del contexto; promover el aprendizaje activo; propiciar el vínculo entre experiencias de aprendizaje y esquemas de significado; ayudar a la construcción de un nuevo perfil del profesorado; permitir el ejercicio de innovaciones educativas, pedagógicas y didácticas; generar transformaciones científicas y tecnológicas; facilitar el paso más fluido de un grado a otro, o de un nivel a otro. En síntesis, el currículo integrado se entiende como una propuesta de formación con la fuerza para construir vínculos entre el ser, el saber, el hacer y el trascender en contextos personales, disciplinarios y sociales (UPB, 2016, p. 41).

Como podrá observar el lector, la definición visible en el proyecto educativo institucional es tan amplia que deja la sensación de una integración omnipresente capaz de aproximar la universidad a los objetivos formativos (formación de enseñantes y formación de formadores), interdisciplinarios, científicos y didácticos, así como al cumplimiento de la promesa innovadora. Esta definición se precisa en el documento “Principios curriculares. Integración en el currículo en los programas de la UPB” (UPB, 2019c), a partir del cual se refieren las estrategias institucionales y concretas de integración: currículos integrados, integración de cursos, integración de capacidades humanas y competencias e integración de contextos, y, entre estas, la evaluación solo se menciona entre las estrategias de integración de cursos e integración de contextos (y eso que como un concepto marginal que no requiere hacer evidente su vinculación con el proceso de enseñanza, puesto que la vinculación se da por sentada). Pasa lo mismo con el concepto de “integración” cuando se revisa su inclusión en los documentos institucionales que refieren la evaluación; por ejemplo, en el documento “Sistema institucional para la evaluación de los aprendizajes” (UPB, 2022), la aparición de “integración” se reduce a menciones sin ejercicio reflexivo de vinculación. Eso pone la integración, en materia evaluativa, más como una categoría demandada por el cuerpo docente –esta vez representado en los autores y autoras de las experiencias que contiene este libro– que como una consideración institucional de cara a la evaluación de los aprendizajes.

De este modo, resulta lógico cuestionar las categorías, entre otras cosas, porque la intención de significar e integrar parece suficiente frente a la incapacidad de hacerlo. Y cuando se “alcanza” –permítanse las comillas– lo significativo o lo integrado, se hace a riesgo de presentarse como discursos fantasmagóricos que difícilmente pueden ser ejemplificados con prácticas docentes y que, de hacerlo, lo hacen a la sombra de prácticas que no germinaron con la intención de ser integradoras o significativas, sino que, por la necesidad de hacer explícita la innovación educativa (que también ocupa un lugar en la lista de paradigmas demandados), las prácticas mismas son forzadas a compartir las asociaciones didácticas y los principios que, desde las altas direcciones, se instruyen a ver si alcanzan un mínimo de formali-

zación para que eventualmente se les destinen recursos, se contemplen en el sistema de méritos o se integren en los planes de estudio.

Objetividad, una creencia; sujeto, un conflicto⁴

Subjetividad y objetividad permiten un juego metafórico que se concreta en *el adentro* y *el afuera*, respectivamente. Podemos proponer que *el afuera* implica el relacionamiento del “[...] cuerpo, del espacio, de [extender] los límites de la voluntad, de la presencia indeleble del otro” (Foucault, 2014, p. 23) y que, por lo tanto, conlleva un abandono decidido de la mismidad. En el caso de los procesos evaluativos, queremos defender que, si bien el sujeto profesor aparece como remanente, su posición jamás se enuncia con neutralidad, sino en la continua negociación de influjos interiores y exteriores (Foucault, 2014).

El afuera arriba con precepto antropológico, pues reclama para los procesos de enseñanza y evaluación, así como para los agentes que los dinamizan, una mínima sensibilidad etnográfica, ya que, asumiendo la existencia de un *afuera*, se perfilan agentes activos, como son los organizacionales –el llamado sector externo–, hasta disponer de la continua tensión entre mismidad y otredad⁵.

Larrosa, Rechia y Cubas (2020) citan a la lingüista Sofía Nestrovski, con quien se puede asumir que el sujeto que enseña –para el caso de esta referencia, *el profesor*– es el sujeto que educa, es decir, el que *ex-ducere*, quien *lleva hacia afuera*: “[...] el profesor o el educador es aquel que lleva a otro más allá. Entramos así en el dominio de la palabra-movimiento y del gesto” (p. 142).

Esto nos hace reconsiderar la creencia de que la enseñanza y la evaluación empiezan y terminan en las prácticas docentes o en las prácticas de

⁴ La reflexión que soporta este apartado combina el conflicto entre subjetividad y objetividad expresado en este libro con la reflexión que el autor hace acerca de la subjetividad del sujeto profesor universitario en su tesis *Profesor universitario: condiciones de (im)posibilidad para la configuración intelectual* (2021).

⁵ Queda pendiente una reflexión acerca de la tensión entre otredad y mismidad durante procesos de autoevaluación.

aula, pues puede ser que lo que suceda en la geografía limitada del salón de clase no responda a las problemáticas planteadas por quienes se proyectan como potenciales empleadores de los aprendices o, también, que nuestros estilos de enseñanza, por la misma acción de enseñar la disciplina sin accionarla en entornos reales (enseñamos aquello que no ejercemos) nos ciegue de la demanda social que se hace a la respectiva área del saber. Y como *cegar* nos incluye, tendríamos que asegurar que el sujeto profesor, quien enseña o quien educa, en palabras de Netrovski, es responsable de llevar(se), para el caso de la evaluación, más allá: por ejemplo, de llevar(se) más allá de su propia realimentación para que las devoluciones sean de origen plural; o, por ejemplo, de llevar(se) más allá de su comprensión limitada de las problemáticas disciplinares.

En el robustecimiento de las plataformas informativas que de manera generalizada se dinamizan a lo largo y ancho del globo –Instagram, Facebook y Twitter–, además de en las millonarias inversiones de las universidades en bases de datos, más las distintas y masivas estrategias de mercadeo que viralizan desde los contenidos más triviales hasta los más academicistas, reconocemos (no necesariamente valoramos) que el relacionamiento entre agentes sociales se multiplica y tiende a acrecentarse, de modo que el enseñante y el aprendiz surgen como actores insuficientes para accionar procesos de enseñanza y evaluación, lo que implicará una primera y urgente movilización: el salón de clases necesita ser quebrantado, literalmente es preciso salir de él; ya no será el lugar santificado donde se verifiquen comprensiones, ni el enseñante será el evaluador privilegiado y llamado a posicionarse en el atril para dar su cátedra, ni serán los aprendices los eternos oyentes del saber a sabiendas de que en su cotidianidad –justamente por la avalancha de información a la que están expuestos–, más que oyentes, ahora son sujetos de conversación, y eso exige un segundo movimiento: el aprendiz se puede perfilar como par académico de quien oficia la enseñanza, y eso ya no solo es un desafío para la *enseñabilidad* de las ciencias, sino también para quienes diseñan y operan, desde las oficinas curriculares, los sistemas institucionales de evaluación.

Existe un consenso más o menos generalizado de que el centro del proceso de aprendizaje debe ser el estudiante; de hecho, la UPB lo contempla

en su modelo pedagógico (UPB, 2016) y con ese motivo se discute la inclusión constante de la subjetividad; se afirma que el aprendiz

[...] es activo, no hereda apenas la cultura, pero tienen la capacidad de transformar y reconstruir; es social, pues es un ser de relaciones, no vive en el aislamiento y su mente influye y es influenciada por el medio; es histórico, pues su sentido de ser, comprender y reconstruir la realidad también es influenciado por conocimientos y factores históricos; [...] es individual, pues cada uno tiene su historia, su cultura, su modo propio de comprender y de ser; es afectivo, necesita estar bien consigo y con los otros para motivarse y estar abierto a lo nuevo [...] (Hengemühle, 2005, p. 69).

Sin embargo, poco o nada se discute acerca de la subjetividad del enseñante que, debe ser dicho, posee su propia complejidad, así constantemente aparezca dissociada del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, a riesgo de ser removida y reemplazada por imaginarios educativos determinísticos e imposibilitados para la intervención (Hengemühle, 2005).

El argumento con el que se define un *adentro* y un *afuera* de las relaciones evaluativas sugiere que en escena aparece, en representación del *adentro*, la subjetividad del sujeto profesor universitario, y en representación del *afuera*, la objetividad, la demanda externa que insta y difunde lo bueno y lo malo del proceso; este *afuera*, sin embargo, nunca será un *afuera* absoluto; planteamos que no será posible “salirse” de las condiciones de posibilidad institucionales, pero sí sortearlas y habitar entre ellas.

Esta perspectiva, peligrosamente dicotómica, resulta útil para diferenciar la subjetividad, el deseo o la voluntad del sujeto profesor, de otras voluntades ajenas a él, y sugerir de paso la posibilidad de que sean los sujetos del poder, los mandos ministeriales y altas direcciones, quienes ordenen las formas y formalidades de la evaluación en una voz, a veces tan sutil que el sujeto profesor creería estar deseando de manera libre, sin enterarse de que contempla su herramienta evaluativa como una herramienta –por ejemplo *integrada*– en coacción de los discursos institucionales. Y cuando la directriz es lo suficientemente instruida y, por lo tanto, visible, siempre

se corre el riesgo de que la evaluación, como fuera también con la didáctica, no represente más que un programa que cumplir (Hengemühle, 2005).

La subjetividad, o el *adentro*, hemos de encontrarla cuando el profesor universitario narra de sí y para sí mismo sus experiencias, sean anecdóticas (pasadas), inminentes (presentes) o imaginativas (futuras); cuando puede enunciarse a sí mismo. El *afuera* representa la institucionalidad que, a su vez, es la figura que gobierna y define lo incluido y excluido en la evaluación⁶, concretamente, define su *enunciabilidad*; es la figura que pone a disposición las reglas de existencia a través de las cuales ejercer la censura (no necesariamente explícita) o de eliminar la peligrosidad e inadecuación de lo que los agentes de la evaluación piensan y dicen a propósito de ella. Cabe cuidarse de usar el *adentro* y el *afuera* como marcadores de distancia absoluta (Siskind, 2006) entre los agentes de la evaluación y la institucionalidad que la instruye; de ahí que la cuestión importante sea reconocer las condiciones que los acercan.

Si se apela al rescate histórico de las instituciones de educación superior y de los sujetos que las han operado, se encontrará que no existe un *adentro* y un *afuera* en el sentido dual de las categorías, pues hemos de aceptar el influjo recíproco entre ambas;

[...] la persona construye su sentido de vida en el constante ejercicio desafiador entre comprender las situaciones y resolver los problemas de su contexto, apoyado en las teorías ya constituidas y, al mismo tiempo, teniendo la posibilidad de construir nuevas teorías, o sea, nuevos referenciales que posibiliten la comprensión de situaciones y la solución de problemas siempre más complejos. (Hengemühle, 2005, p. 65)

Sabemos que no todo lo que caracteriza al *adentro* surge en él o se queda exclusivamente en él, sino que constantemente se imbrica con las condiciones expuestas desde *afuera*. Por eso reconocemos en los agentes de la evaluación, como poseedores de sujeciones superpuestas (Spivak, 1998),

⁶ La UPB apela, por ejemplo, a los que ha llamado "principios de la evaluación" (UPB, 2020), entre los que menciona la participación, la justicia, la transparencia, la ética, el impacto, la validez del contenido, la confiabilidad, la viabilidad, la interacción y la globalidad.

un sentido común “sugerido” y al mismo tiempo parcial. La subjetividad, así, podría convertirse en el insumo que se alterna para individualizar y hallar los flujos de la desobediencia respecto a aquello que ha sido institucionalmente impuesto para la evaluación.

Los agentes de la evaluación podrían presentarse como sujetos entrecuillados (Cusicanqui, 2010) asociados a centros de poder y anclados al otro lado de las decisiones institucionales, en una suerte de pensamiento abismal (Santos, 2006) que los aparta del debate. Pero no permanecen enteramente bajo ordenanza, pues, aunque su subjetividad se configure con las condiciones de *afuera*, sí puede haber una comprensión del yo y de las emociones que en sí mismo han sido tejidas, y una revisión y reflexión constante de las propias identidades (Sánchez, 2015), de las propias prácticas y de los efectos que ellas han tenido en mí y en los otros. Este ir y venir entre el *adentro* y el *afuera* se explica con la expresión de ser, hacer, decir, saber y pensar como *nos-otros*, es decir, como seres singulares-plurales (Becerra, 2011), o, bien, coexistentes, “[...] siendo unos con otros; y a la vez como ya siempre otros, atravesados por la finitud y por la pluralidad de nuestra existencia” (p. XXVI).

En calidad de sujeto, el docente, durante el proceso evaluativo, se pone fuera de sí y se obliga, al mismo tiempo, a considerar(se) en función de sus propias creencias, una suerte de *evaluador específico* que puede ser limitado y limitante (Crespi, 2012), influido por su entorno más inmediato y capaz, además, de influir en él.

Este compilado proyecta el ejercicio de sistematización como un ejercicio naciente de la tensión entre el sujeto y lo llamado a ser objetivo (lo instruido); surge, entonces, la narración de acontecimientos que refieren el relacionamiento entre agentes como herramienta de enseñanza y reflexión acerca de los retos, ya no de la existencia, a secas, sino de la existencia evaluativa, ahora proyectada como paradigma (“la educación debe ser medida”, dicen en el capitolio). Sin esta narración, el sujeto profesor será incapaz de problematizar su práctica evaluativa y, por lo tanto, para él mismo, perderá sentido. Entonces, el pensamiento, el discurso y la actuación acerca de la evaluación están sujetos a la demanda y al acto prescriptivo, ante las cuales, sin un mínimo de subversión, se corre el riesgo de actuar en

la frontera de la subjetividad, en resistencia consigo mismo, como si cada prescripción, de no ser confrontada en la narración, pudiera sacarme de mí.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.
- Becerra, M. V. (2011). *La comunidad de nos-otros*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Congreso de Colombia (1992). “Ley 30 de 1992 (diciembre 28). Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior”. Disponible en https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-391237_Ley_30.pdf.
- Crespi, M. (junio de 2012). Jaime Rest, intelectual específico. *Anclajes*, XVI(1), pp. 1-16.
- Cusicanqui, S. R. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires.
- Foucault, M. (2014). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- Hengemühle, A. (2005). “Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación”. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(1), pp. 65-75.
- Larrosa, J.; Rechia, K. C. y Cubas, C. J. (eds.) (2020). *El elogio del profesor*. Barcelona y Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moreira, M. A. (2012). “¿Al final, qué es aprendizaje significativo?”. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (25), pp. 29-56.
- Muñetones, M. (2021). *Profesor universitario: condiciones de (im)posibilidad para la configuración intelectual*. Tesis para optar al título de magíster en Educación. Escuela de Educación y Pedagogía. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Nestrovski, S. (2018). “Professor”. *Léxico. Nexo Jornal*. Disponible en <https://www.nexojournal.com.br/lexico/2018/05/06/Sobre-aquele-que-fala-e-educar-e-capaz-de-levar-o-outro-al>
- Sánchez, M. L. (2015). *Elementos de las historias de vida que influyen en la elección profesional de los maestros de educación infantil en formación*. Madrid.
- Santos, B. D. (2006). *Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes*. Nueva York: Biblioteca CLACSO.
- Siskind, S. M. (2006). *Poética de la distancia: adentro y afuera de la literatura argentina*. Buenos Aires: Norma.

- Spivak, G. C. (1998). “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”. *Orbis Tertius*, (6), pp. 175-235.
- UPB (2016). “Proyecto Educativo Institucional. Consejo Directivo General. Acuerdo No. CDG No. 08/2016 (25 de mayo de 2016)”. Universidad Pontificia Bolivariana.
- _____ (2019). “Capacidades humanas y competencias. ¿Cómo se entienden para el currículo de la UPB?”. *Portal Moodle UPB, Comunidad 2036*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- _____ (2019a). “El eje transversal de investigación e innovación. Gestión curricular por capacidades humanas y competencias”. *Portal Moodle UPB, Comunidad 2036*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- _____ (2019b). “El eje articulador de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Gestión curricular por capacidades humanas y competencias”. *Portal Moodle UPB, Comunidad 2036*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- _____ (2019c). “Principios curriculares. Integración en el currículo de los programas de la UPB. Gestión curricular por capacidades humanas y competencias”. *Portal Moodle UPB, Comunidad 2036*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- _____ (2020). “Los proceso de evaluación. Gestión curricular por capacidades humanas y competencias”. *Portal Moodle UPB, Comunidad 2036*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- _____ (2022). “Sistema institucional para la evaluación de los aprendizajes. Gestión curricular por capacidades humanas y competencias”. *Portal Moodle UPB, Comunidad 2036*. Universidad Pontificia Bolivariana.