

# 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](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://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.

## 4. La formación del espíritu pedagógico: contribución al análisis de experiencias evaluativas

**Juan Carlos Echeverri Álvarez**

*juan.echeverri@upb.edu.co*

*Historiador*

*Doctor en Educación*

*Profesor de la Facultad de Educación*

*Coordinador del Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los Saberes (PDS)  
y del Doctorado en Educación*

La filosofía no es solo original cuando acuña nuevos conceptos, sino también cuando descubre algo sorprendentemente significativo en expresiones bien conocidas.

Peter Sloterdijk, *Esferas*

### Intenciones

El epígrafe, tomado del prólogo al libro *Esferas*, de Peter Sloterdijk, corrobora lo que cualquier estudiante avisado ya ha reconocido con cierto asombro que presagia cotilleos y denuncias de plagio: el título es un calco

premeditado del libro *La formación del espíritu científico* del epistemólogo francés Gaston Bachelard (1884-1962). La idea, en parte, es mostrar que, desde el punto de vista de la pedagogía, hay algo sorprendentemente significativo en los conceptos bachelardianos a la hora de pensar, por ejemplo, la evaluación formativa. Por tanto, hablar de la formación del espíritu pedagógico no se refiere simplemente a la función contingente o forzada de enseñar en una institución educativa, sino al cultivo de una forma de ser profesional cuyo centro de interés pondera la relación entre el conocimiento propio y el esfuerzo por participarles de él, y más allá de él, a quienes el profesor acoge como sus estudiantes. Responsabilidad de acogida que contempla, entre otros asuntos fundamentales, evaluar los desempeños del huésped, con consecuencias inmediatas y futuras en la vida de este visitante contingente.

Realmente, el texto se compone de tres partes bien delimitadas e independientes, pero, al mismo tiempo, completamente implicadas las unas en las otras. En la primera, “De obstáculos”, como se ha dicho, se toma el apartado del libro de Bachelard “La noción de obstáculo epistemológico”, para, como con una plantilla, intercambiar el concepto de epistemología por el de pedagogía, lo cual lleva fácilmente a proponer la noción de obstáculo pedagógico, que, además, el mismo Bachelard usó de paso en ese apartado. La segunda parte, “De enemigos”, conserva este proceder, pero con un pequeño apartado del libro de Carlos Castaneda *Las enseñanzas de don Juan*. También allí el texto es asumido casi literalmente para poner los enemigos del autor en un terreno muy acotado: el de la docencia universitaria, donde el conocimiento pedagógico todavía es relativamente extraño. La tercera parte, “Claridad”, hace las veces de unas conclusiones que utilizan esta categoría como un punto más o menos central y compartido por ambos autores: la claridad obtenida ya ha vencido algún obstáculo y ha superado el miedo, pero poseerla hace correr el riesgo de cejar antes de tiempo en el empeño de conocer las posibilidades y limitaciones de la evaluación académica actual. La claridad es importante si se utiliza la poca visibilidad que otorga para buscar zonas cada vez más iluminadas. Las experiencias evaluativas del libro podrían llegar a ser *performances* de claridad para la potencia o impotencia de pensar la evaluación.

Cualquier cosa que el espíritu mezquino de la propiedad privada de la escritura, con su cancerbero Turnitin, considere que es de uno de estos dos autores y no mío, es porque, en efecto, de ellos son la mayoría de las palabras y los argumentos. Pero, en este caso, creo que ambos sabían que cualquier cosa que dijeran podría ser usada en favor del conocimiento, como he pretendido hacer aquí, tomando prestadas sus voces casi literalmente para motivar la evaluación formativa<sup>1</sup>.

## De obstáculos

Cuando se investigan las condiciones subjetivas de la construcción del pensamiento pedagógico en la universidad, en términos de innovación, se reconoce la necesidad de plantear el problema en términos de obstáculos, prejuicios y hábitos. La evaluación formativa, por ejemplo, es el territorio pedagógico donde con mayor facilidad aparecen “los entorpecimientos y las confusiones” (Bachelard, 2000, p. 15), los estancamientos y hasta los retrocesos, pues, si bien la historia de las ciencias ha demostrado que siempre se conoce en contra de un conocimiento anterior, en educación este precepto se convierte en abuso y se cree factible decretar que todo pasado es un error a superar; por tanto, se construye un presente evaluativo (que no supera conocimientos mal adquiridos que entorpecen la formación del espíritu pedagógico) con una absoluta ignorancia de precedentes que, inclusive por la necesidad de su superación, deberían fundamentar de mejor manera los nuevos conocimientos. Muchas veces, en los terrenos de la educación y de la pedagogía, más que superación de un pasado mal planteado, existe el tipo de ignorancia que *no sabe que no sabe*. Dicho en términos de la extensa paráfrasis que es este texto: frente a lo real actual de la evaluación formativa, “lo que cree saberse claramente ofusca lo que debiera saberse” (p. 16).

---

<sup>1</sup> Procedimiento: pongo el nombre del autor en la primera cita de este, y los números de página donde haya comillas; donde no las haya, seguramente, se ha recurrido a una paráfrasis que haría insoportable la referencia de esas páginas; en otros casos se notará una libre interpretación y adecuación de los textos.

Es que el espíritu del docente, frente a la necesidad de evaluar los aprendizajes, casi nunca es joven, pero el esfuerzo constante de formar el espíritu pedagógico puede hacer “rejuvenecer espiritualmente” (Bachelard, 2000, p. 16) para aceptar las mutaciones que contradicen el pasado y cuestionan las propias prácticas evaluativas del presente. La evaluación formativa, tanto en su principio pedagógico como en su necesidad de realización, se opone diametralmente a la rutina de una *empíria* evaluativa inercial sin más fundamento que la opinión sobre lo que cree saberse sobre ella o lo que urge hacerse con ella para pasar semestres. En evaluación formativa, tal vez inclusive con mayor evidencia que en la ciencia, “la opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos” (p. 16). Al acopiar las herramientas básicas de la evaluación sumativa, útiles por su inmediatez cotidiana y por su contundencia operativa, el docente se evita el esfuerzo de conocer de modo riguroso el conocimiento evaluativo de vanguardia.

Nada en evaluación puede fundarse sobre la opinión, porque esta traduce inercias operativas, pero no incluye reflexión pedagógica. La opinión en evaluación solo debe servir para opinar que no se debe opinar sin el esfuerzo de rejuvenecer el espíritu pedagógico para reconocer en ella no tanto una práctica rutinaria del ejercicio de enseñar, cuanto un saber que expresa y produce subjetividades. Por tanto, en evaluación, un primer obstáculo a superar es la opinión que convierte en rutina la práctica evaluativa. El espíritu pedagógico se opone a sostener opiniones sobre asuntos que no comprende bien y que no son formulados de modo adecuado. La evaluación requiere ser asumida como un interrogante pedagógico permanentemente abierto. Por ello, el docente, siempre abocado a evaluar, tiene que aprender a plantearse la evaluación como problema y, también, a profundizar en los diversos problemas de la evaluación. En la docencia, formular problemas es la característica que permite reconocer el verdadero espíritu pedagógico, para el cual “todo conocimiento es una respuesta a una pregunta” (Bachelard, 2000, p. 16).

Sin embargo, es menester mantenerse alerta: también un conocimiento adquirido por un esfuerzo del espíritu pedagógico puede desaparecer en favor de las rutinas de lo cotidiano. Incluso en los casos en los que ha

mediado un problema bien formulado para dar paso a experiencias innovadoras, a la larga estas también pueden ser un factor que traba la inquietud evaluativa del docente, porque el espíritu tiende a considerar más claras las ideas que le son útiles con mayor frecuencia. De este modo, una tradición, un hábito o una experiencia exitosa se convierte en un valor evaluativo, *per se*, que se opone a la circulación de valores transformativos y, por tanto, lo que fue innovación se torna inercia del espíritu, que comienza a preferir “lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas” (p. 17).

Existe mucho de hábito y autoestima profesional en la formación inconsciente de los obstáculos en la evaluación. Pero hay que darse cuenta de que el conocimiento evaluativo compromete al docente a través de todas las expresiones de su tacto pedagógico. Cuando el conocimiento evaluativo se racionaliza, se requiere estar a la defensiva de que los valores sensibles primitivos no afecten negativamente las nuevas reflexiones. Cae en un vano optimismo el docente que “piensa que saber sirve automáticamente para saber”, que la evaluación se torna más fácil cuando las modas están más extendidas y que experiencias exitosas en la universidad se transforman definitivamente en capital formativo. Aunque un docente con buena cabeza escape al narcisismo intelectual pedagógico frecuente en la dinámica universitaria, puede decirse que una “buena cabeza es desgraciadamente una cabeza cerrada: es un producto de escuela”. Una crisis del crecimiento del pensamiento exige refundar todo el sistema del saber y exige que también las cabezas bien formadas sean reformadas para que se opongan total o parcialmente a lo que había sido hasta entonces. A través de las transformaciones espirituales que exige la innovación pedagógica, el docente se convierte en un profesional que necesita mutar: el espíritu pedagógico necesita necesidades.

Se repite frecuentemente que la pedagogía “busca la sencillez o la economía en los principios y en los métodos”, que es para facilitar los aprendizajes. Esa utilidad la encontraría si su intención fuera complacerse con hacerlo. Por el contrario, el progreso pedagógico marca sus hitos cuando renuncia a estas suposiciones populares que ven pedagogía en toda intención que fuerza facilitar las acciones. El espíritu pedagógico del docente

actual, “frente a una experiencia bien determinada que pueda ser registrada como tal, verdaderamente como una y completa”, no considera que le esté impedido cuestionar incluso las buenas propuestas para “salir de la contemplación de lo mismo y buscar lo otro, (para) dialectizar la experiencia”. En toda docencia rigurosa, un pensamiento formativo desconfía de las identidades más o menos aparentes para reclamar incesantemente ocasiones de precisar, rectificar, diversificar, esto es, un pensamiento pedagógico dinámico que no confía totalmente en las certidumbres; pensamiento que sin duda desea saber, pero es un deseo de saber para interrogar cada vez mejor.

La noción de obstáculo pedagógico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento educativo y en la práctica de la enseñanza, y, además, coadyuva a reconocer las potencias y los límites de la evaluación. Todo lo que se encuentra en la historia del pensamiento pedagógico no sirve por completo a la evolución de este pensamiento. Ciertos conocimientos, aun justos, detienen muy pronto investigaciones que podrían ser útiles. El pedagogo debe seleccionar los documentos recogidos por el historiador para juzgar desde el punto de vista de la formación razonada que requiere el presente y qué demanda el futuro. Es la interpretación racional la que ubica los hechos en su lugar preciso; por tanto, la práctica de la evaluación debe estar siempre en el eje experiencia-razón como dupla de constante transformación en la cual giran de manera aleatoria “el riesgo y el éxito”. La reflexión pedagógica es necesaria porque demanda, más allá de la experiencia común evaluativa, la experiencia dirigida teóricamente. Es el esfuerzo de racionalidad y construcción el que debe atraer la atención del pedagogo-docente.

Es posible que, mediante la incorporación de la noción espejo de obstáculo pedagógico, se pueda otorgar todo su valor espiritual a la historia del pensamiento educativo y se valore mucho más adecuadamente la reflexión evaluativa. La preocupación por la objetividad, que lleva al historiador de la educación a seguir ciertas secuencias cronológicas pletóricas de datos, no se detiene lo suficiente en “las variaciones psicológicas”, en la interpretación de un mismo fenómeno educativo extendido en el tiempo: “¡En una misma época, bajo una misma palabra, hay conceptos tan



diferentes! Lo que nos engaña es que la misma palabra designa y explica al mismo tiempo. La designación es la misma; la explicación es diferente” (Bachelard, 2000, p. 20).

Por ejemplo, pedagogía, examen y evaluación. El pedagogo-docente tendrá que esforzarse en captar los conceptos pedagógicos estableciendo derivaciones, mostrando cómo un concepto produce otro, cómo se vincula con otro. Así, frente a la evaluación *rutinizada* tendrá alguna posibilidad de apreciar una eficacia pedagógica según la cual el pensamiento reconocerá dificultades vencidas, obstáculos superados y transformaciones necesarias. No puede el docente en ejercicio olvidar el pasado de los conceptos y de las prácticas, pero mucho menos está autorizado para que aquellos y estas se conviertan en obstáculos de su enseñanza presente. Gaston Bachelard había denunciado hace mucho tiempo que, en la educación, la noción de obstáculo pedagógico era desconocida. Los profesores “no comprenden que no se comprenda. Son poco numerosos los que han sondeado la psicología del error, de la ignorancia y de la irreflexión” (2000, p. 20).

Los profesores suponen que el espíritu pedagógico comienza como una lección y que siempre se puede rehacer de forma creativa una idea educativa repitiendo una clase (Bachelard, 2000, p. 21). No reconocen suficientemente, aunque todos lo sepan de hecho, que los estudiantes llegan a los cursos con conocimientos empíricos ya constituidos y, por tanto, no pueden encontrar en el profesor un espíritu convencido y terminado; por el contrario, el espíritu pedagógico debe estar dispuesto a derribar los obstáculos amontonados por la mera vida de los estudiantes que llegan, pero también los que elevan las rutinas cotidianas de la docencia. Un ejemplo: la evaluación es un objeto que carga sin resistencia la intuición del estudiante como la de los profesores: no se discute su existencia y necesidad, sino sus procedimientos y resultados. Intuitivamente se reconoce la evaluación para que evaluadores y evaluados participen de ella de una manera un tanto nebulosa. Pero, ciertamente, este conocimiento intuitivo de la evaluación está plagado de errores que, si no se aclaran, las intencionalidades actuales de evaluar los aprendizajes (que dejaron de ser de inclusión y de exclusión en una sociedad disciplinaria, y pasaron a ser de competencias y capacidades

en sociedades de gerenciamiento), será muy difícil una comprensión de este elemento constitutivo de la educación institucionalizada.

De ahí que toda cultura pedagógica-evaluativa deba comenzar por una catarsis intelectual y afectiva que permita reconocer lo que se cree saber para denunciar lo que debería saberse apropiadamente para formar conceptos nuevos o reinstalados, con el propósito de formar personas para sociedades distintas. Se ve, entonces, la dificultad de la tarea que se avecina: poner la cultura pedagógica “en estado de movilización permanente, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico”: construirle a la razón pedagógica motivos para evolucionar en un ámbito donde el cambio no se nota con facilidad: “En el transcurso de una carrera ya larga y variada, jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se cree un maestro. Quien enseña manda. De ahí una oleada de instintos” (Bachelard, 2000, p. 21).

Bien cita Bachelard a Von Monakow y Mourgue para referirse a la dificultad de superar las inercias en los hábitos de enseñanza. Docentes para los cuales “todo consejo relativo a los errores de educación que cometen es absolutamente inútil porque esos llamados errores no son sino la expresión de un comportamiento instintivo”. La relación de maestro a alumno puede pasar fácilmente a ser patógena y, por tanto, la evaluación sería igualmente anormal. Es que el docente y el estudiante participan de una psicología particular. Esta relación psicológica no debería ser descuidada si se desea caracterizar los elementos de la energía espiritual para el progreso del espíritu científico y pedagógico. Discernir los obstáculos psíquicos es contribuir a fundar los rudimentos de una contundente pedagogía de la evaluación.

Ahora bien, habría que profundizar un poco en los obstáculos pedagógicos para una reflexión sistemática de la evaluación que la libere de su paradójica doble condición: la visibilidad de su existencia omnímoda en la educación legalizada en prescripciones y formatos, y el anonimato de las individuales prácticas docentes. El hábito es un obstáculo para el espíritu pedagógico. Este hábito se construye como una paulatina decantación de cierta sensibilidad con el influjo de una memoria selectiva sobre

el modo en que vio y sintió evaluar desde la propia formación escolar. Según esa memoria, evaluar es simple: solo hay que hacer como hicieron con uno mismo para esperar resultados similares. Esa misma memoria hace suponer, además, que se comprende a cabalidad lo educativo, séase licenciado, médico o abogado. Sin embargo, es necesario comprender que entre la experiencia de ser educado y la experimentación de educar no hay continuidad, sino ruptura. “Es necesario que el pensamiento abandone al empirismo inmediato” (Bachelard, 2000, p. 23). El pensamiento requiere adoptar un sistema para alejarse prudentemente del mero conocimiento sensible y movilizar la potencia de pensar de otro modo lo evaluativo. Entonces el espíritu, organizado como sistema, insiste en volver a la experiencia con interrogantes.

En educación y pedagogía, mucho más que en las ciencias, los obstáculos a la formación de espíritu pedagógico se presentan como oposiciones. A tal punto que podría hablarse de una obsesión psicológica del profesor por la oposición como fundamento de los errores. En cuanto una dificultad se presenta, esta se intenta superar mediante una crítica más o menos gratuita a un pasado decretado como culpable de perjudiciales continuidades. A nuestro entender, proviene de la actitud polémica del pensamiento científico frente al mundo de la ciencia. Como en la enseñanza se debe improvisar, responder a la contingencia, los fenómenos requieren ser asumidos desde otro punto de vista. En educación suele ocurrir que los docentes, para legitimar sus prácticas y propuestas, en vez de esforzarse en mostrar la innovación de sus transformaciones, recurren al mecanismo fácil de minimizar el fenómeno ajeno y acusar al pasado. Por esa vía, se conduce a convertir esas minimizaciones en objetos y en procedimientos legítimamente decantados. Es sobre todo en la pedagogía que “podrá reconocerse esta originalidad de mala ley que no hace sino reforzar los obstáculos contrarios” (Bachelard, 2000, p. 24).

Ahora bien, la expresión del espíritu científico en la enseñanza es conservar siempre la vitalidad del impulso de problematizar; el modo de hacerlo, según nuestra mirada, es desarrollar un espíritu pedagógico que comparta este compromiso formativo de dar y, sobre todo, mantener, un interés vital en la investigación desinteresada, hasta el punto de conside-

rarlo el primer deber del educador en cualquier etapa formativa (Bachelard, 2000). Para formar ese espíritu es menester decantar la paciencia pedagógica –que es diferente de la paciencia de la disciplina, entendida como orden–. Pero para que esta paciencia no se convierta en prolongado sufrimiento, es necesario que el interés investigativo y formativo se mantenga constante. Los espacios de evaluación formativa son, precisamente, lo que más requieren la paciencia pedagógica, es decir, se requiere que el espíritu pedagógico se convierta en tacto pedagógico.

El tacto pedagógico permite comprender la evaluación como una potencia de la exigencia al educador de despertar y mantener viva la chispa de la inquietud humana y científica. Por eso, las experiencias evaluativas innovadoras o exitosas no pueden autojustificarse por su impacto inmediato, por su novedad o disrupción. Desde cierta perspectiva, podría pensarse que las experiencias evaluativas son más ricas mientras menos estén atravesadas por el espíritu pedagógico, puesto que es la práctica y experticia del saber específico la que les da su validez inmediata en contextos educativos institucionalizados. Sin embargo, no es así. En la educación, como en la ciencia, también es menester sentenciar que “más valdría una ignorancia completa que un conocimiento privado de su principio fundamental” (Bachelard, 2000, p. 24). Lo cual, en su transposición pedagógica, interpretamos como que evaluar no es una práctica protocolaria de la labor contingente de la enseñanza, más o menos enriquecida por un esfuerzo transitorio de novedad, ni por cierto interés personal o para responder una exigida evidencia de los aprendizajes, sino parte esencial de la sinergia vitalista que significa formar.

En fin, tal vez haya que, otra vez como durante todo el texto, apropiarse de las palabras de Bachelard para sacarlas de su propio nicho y ponerlas a decir cosas sobre las cuales ninguna responsabilidad se les puede endilgar. Y decir, entonces, que hay que tener cuidado con las experiencias evaluativas a primera vista muy impactantes: “las experiencias demasiado vivas, con exceso de imágenes, son centros de falso interés” (Bachelard, 2000, p. 47). Pero no es su atractivo por el que han de ser juzgadas de modo negativo; por el contrario, es lo que las convoca; sin embargo, lo que se espera en términos pedagógicos no es la *performance* de su presentación, sino el

efecto positivo para revitalizar un espíritu pedagógico capaz de ver en las propias experiencias solo experimentos parciales en la continua problematización de la evaluación formativa.

Ciertamente, sería difícil, ante la pregunta por el espíritu pedagógico y el conocimiento evaluativo, seguir la secuencia de los obstáculos para formar el espíritu científico en la estela epistemológica de Bachelard: experiencia básica, conocimiento general, *verbalidad*, extensión abusiva de las imágenes familiares, conocimiento unitario y pragmático, obstáculo sustancialista y obstáculo animista, por ejemplo. Habría que decir, sin embargo, que, en términos de continuar esta paráfrasis desde el punto de vista de la pedagogía, habría que cambiar un poco el enfoque y, en vez de plegarse a los argumentos para mostrar cercanía e identidad en la formación de los espíritus científico y pedagógico, decir que algunos obstáculos pueden ser abordados también como enemigos del conocimiento evaluativo.

## De enemigos

Lo que sigue aumenta la evidencia de que no he cometido una irreverencia desprevenida, sino que he premeditado una verdadera profanación al texto de Gaston Bachelard, es decir, he querido restituir para el uso académico de profesores y estudiantes lo que parece mantenerse en una especie de sacralidad constante, texto que se invoca y se reverencia en el acto ritual de la enseñanza: en cierta forma, el mismo Bachelard es un obstáculo epistemológico para la formación del espíritu científico, pues se ha convertido en un valor que impide la circulación de otros valores. Es menester profanar la palabra de Bachelard para incorporar a la cotidianidad de nuestro trabajo académico lo que, por distante, parece hacerse casi sagrado. Según Agamben (2005), los juristas romanos sabían que “consagrar” hacía referencia a las cosas que por vincularse con los dioses eran consideradas sagradas y, por tanto, eran sustraídas al uso de los hombres: salida de las cosas de la esfera del derecho humano; profanar, por el contrario, significaba restituirlos al libre uso de los hombres: “Profano se dice en sentido propio de aquello que, habiendo sido sagrado o religioso, es restituido al uso y a

la propiedad de los hombres” (p. 97). No es lo mismo usar que profanar: se usa lo corriente, se profana lo escatimado por los dioses.

“Religio(n) no es lo que une a los hombres y a los dioses, sino lo que vela para mantenerlos separados, distintos unos de otros” (Agamben, 2005, p. 99). A la religión, por tanto, no se opone la incredulidad, sino la “negligencia”: la actitud libre y distraída, desligada de normas y formas de separación. Así, pues, profanar es la posibilidad de una forma especial de negligencia que ignora la separación o hace de ella un uso particular (p. 99). Esa negligencia es la excusa que me permite usar el texto de Bachelard e, ignorando la separación “sagrada” entre ciencia y saber, restituir al uso corriente académico el libro *La formación del espíritu científico*. La negligencia radica en hacer, como sigue, una interpretación desde referentes que le son desconocidos al epistemólogo, y posiblemente se asuman por el lector como pertenecientes a los profundos terrenos de lo sacrílego.

La negligente idea profanadora consiste en transformar, como en un juego (dada la cercanía de este con la profanación)<sup>2</sup>, los obstáculos epistemológicos de Bachelard en enemigos del conocimiento de Carlos Castaneda (1974). La primera pregunta sería la más lógica para un iniciado: ¿cómo se puede convertir un docente en un “profesor de conocimiento”, en “alguien que ha seguido de verdad las penurias de aprender?” (p. 81). Un docente que, sin apuro y sin vacilación, ha ido lo más lejos que puede en desenredar los secretos del poder y la evaluación. Y, por supuesto, a esa pregunta seguiría esta: ¿qué debe hacer un docente para volverse profesor de conocimiento? La respuesta es sencilla: para convertirse en profesional de conocimiento pedagógico y evaluativo debe desafiar y vencer a sus cuatro enemigos naturales. Cualesquiera profesores universitarios pueden tratar de llegar a ser docentes de conocimiento (pedagogos), aunque “muy pocos llegan a serlo, pero eso es natural” (p. 81), porque los enemigos que el docente encuentra en el camino para llegar a ser un hombre de conocimiento son poderosos, por lo cual la mayoría de estos docentes se pierde en el camino.

---

<sup>2</sup> “El juego como órgano de la profanación está en decadencia en todas partes. Que el hombre moderno ya no sabe jugar más lo prueba precisamente la multiplicación vertiginosa de juegos nuevos y viejos” (Agamben, 2005, p. 101).

Ser docente de conocimiento pedagógico no tiene permanencia, es una cosa temporal. Un docente no es nunca en realidad un docente de conocimiento pedagógico. Cada profesor se hace docente de conocimiento pedagógico por un breve instante después de vencer a los cuatro enemigos naturales. Cuando un hombre empieza a enseñar, nunca sabe lo que va a encontrar. “Su propósito es deficiente; su intención es vaga” (Castaneda, 1974, p. 82). Espera recompensas que no llegan, pues no sabe del trabajo que representa aprender para enseñar. Sin embargo, el docente aprende así, poco a poco, con obstáculos: lo que se aprende no es nunca lo que en principio creía. “El conocimiento no es nunca lo que uno se espera” (Castaneda, 1974, p. 82). Por eso comienza el enfrentamiento con el primer enemigo, el miedo. Si corre ante él, si convierte en rutina su enseñanza para esconderse de él, ya estará perdido como docente de conocimiento. Por supuesto, no dejará de ser docente, pero jamás aprenderá: será profesor de contenidos, expositor de temas, recaudador de tareas, pero nunca llegará a ser hombre de conocimiento. Por eso, no debe correr, sino desafiar al miedo, debe continuar hasta que llega un momento en que el primer enemigo se retira. Una vez que un hombre ha conquistado el miedo, está libre de él por el resto de su vida, porque a cambio del miedo ya ha adquirido la claridad: “Nuestro espíritu tiene una tendencia irresistible a considerar más claras las ideas que le son útiles más frecuentemente. La idea conquista así una claridad intrínseca abusiva. Con el uso, las ideas se valorizan indebidamente. Un valor en sí se opone a la circulación de los valores. Es un factor de inercia para el espíritu” (Bachelard, 2000, p. 17).

La claridad de mente borra el miedo. Para ese momento, el docente prevé los nuevos pasos del aprendizaje, porque una claridad nítida lo rodea todo. Pero esa claridad de mente es otro enemigo porque dispersa el miedo, pero ciega por completo: el docente ya no duda nunca de sí mismo; cree que siempre puede hacer como mejor lo prefiera porque todo lo que mira lo ve con claridad: “Y tiene valor porque tiene claridad, y no se detiene en nada porque tiene claridad” (Castaneda, 1974, p. 83). Pero ese docente está en un error, porque la claridad permite ver algo, pero de modo incompleto. Dejarse vencer por este enemigo significa ser torpe para aprender: se apurará si se requiere paciencia y será paciente cuando

es menester apurarse. Y así son esos docentes que van tonteando con el aprendizaje no para enriquecer el conocimiento, sino para no aprender nada más. Pese a todo, la claridad no volverá a transformarse en oscuridad y miedo: el docente será claro mientras enseñe, pero ya no aprenderá ni ansiará nada. Por eso, debe desafiar la claridad y usarla solo para ver, esperar con paciencia y medir con tiento antes de dar otros pasos; debe suponer que su claridad es casi un error.

Así, cuando comprenda que la claridad era solo un punto delante de sus ojos, habrá adquirido poder. Ahora puede hacer con él lo que se le antoje. “Su deseo es la regla” (Castaneda, 1974, p. 84). Pero este poder es el más fuerte de cuatro enemigos. Sin darse cuenta, este enemigo lo convertirá en un docente caprichoso que nunca podrá resolver cómo manejar su poder y este solo será “una carga sobre su destino” (p. 84). Un docente así no tiene dominio de sí mismo, ni puede decir cómo ni cuándo usar su poder: la evaluación será solo un mal instrumento de ese poder.

La derrota a manos de cualquiera de estos enemigos es definitiva. Por ello, lo fundamental es nunca rendirse, mantenerse en la batalla por convertirse en docente de conocimiento pedagógico. El docente, tal vez, estará para entonces “al fin de su travesía por el camino del conocimiento, y casi sin advertencia tropezará con su último enemigo: ¡la vejez!” (Castaneda, 1974, p. 85), el más cruel de los enemigos que no logrará vencer por completo:

[...] este es el tiempo en que un hombre ya no tiene miedos, ya no tiene claridad impaciente; un tiempo en que todo su poder está bajo control, pero también el tiempo en el que siente un deseo constante de descansar. Si se rinde por entero a su deseo de acostarse y olvidar, si se arrulla en la fatiga, habrá perdido el último asalto, y su enemigo lo reducirá a una débil criatura vieja. Su deseo de retirarse vencerá toda su claridad, su poder y su conocimiento. (Castaneda, 1974, p. 85)

Si el educador ignora el cansancio y vive su destino hasta el final, puede ser llamado “docente de conocimiento pedagógico”, aunque sea tan solo por esos instantes en que ahuyenta al último enemigo, el enemigo inven-



cible. Esos momentos de claridad, poder y conocimiento son suficientes para abordar las preguntas por la evaluación como elementos constitutivos de una buena enseñanza.

## De obstáculos y enemigos

Sloterdijk (2012), en el libro *Has de cambiar tu vida*, rememora una no muy frecuentemente nombrada –por lo chocante a la sensibilidad actual– “pedagogía de los minusválidos” que, a la postre, terminó por convertirse en una lógica formativa de incesante superación de los impedimentos y, por supuesto, en el fundamento de la vida ejercitante. En palabras del autor, una “antropología del ser lisiado se trueca espontáneamente en una antropología de la obstinación. En ella el hombre aparece como el animal que tiene que avanzar porque hay algo que se lo obstaculiza” (p. 70). De la analítica de los impedimentos físicos surgió un sistema de puntos de vista de las leyes de esa existencia lisiada que, pese a ser innostrada, todavía continúa existiendo como el fondo soterrado y oscuro de todas las pedagogías de la superación.

Esa vieja antropología del lisiado, olvidada por filósofos y pedagogos, tuvo en el libro *Romped las muletas*, de Hans Würtz, el inicio de la pedagogía de los minusválidos. Sin profundizar social, pedagógica o filosóficamente en ello, el mensaje necesario aquí es este: “El impedimento superado es la madre de todo movimiento desarrollado” y, más aún, “de la superación de los impedimentos desembocan en una dinámica que empuja hacia delante” (Sloterdijk, 2012, p. 75). De la pedagogía de los discapacitados surgió la pedagogía del ejercicio para la sociedad en general, entrenadores y docentes que repiten sin cesar: “Tú podrás lo que quieras”, “Debes querer lo que hayas de querer”, “Debes poder querer y eres capaz de ello”. En fin, el entrenador, esto es, el docente, es quien posibilita que otros quieran y repite constantemente la voz de que se pueden superar los obstáculos y vencer los miedos, primero los suyos, por ejemplo, con la evaluación y, primordialmente, los de sus estudiantes para alcanzar el éxito.

Los obstáculos epistemológicos para la ciencia, los obstáculos pedagógicos para la formación, los enemigos del conocimiento para la vida y los enemigos del conocimiento pedagógico para el docente no son la evidencia de una imposibilidad, sino el acicate para una superación. La evaluación es el territorio, al mismo tiempo, de lo evidente y de lo aparentemente insondable. O, por lo menos, de lo que, como decía el inglés Walpole, de su forma de gobernar: *Quieta non movere* (“No hay que tocar lo que está tranquilo”) (Foucault, 2007, p. 36), un consejo de prudencia que resuena en las cabezas bien ordenadas de los docentes. Si como he evaluado siempre las cosas se dan sin tropiezos, sin revueltas, sin impugnaciones graves, para qué le voy a sumar a la carga docente el apremio de alborotar el cotarro por la vía de improvisar otras prácticas evaluativas para seguir modas generales o caprichos institucionales.

Las experiencias evaluativas muestran que, por el contrario, según la noción operativa de innovación, aunque caída en cierta banalidad insoportable por abuso, las cosas no pueden quedarse quietas; la quietud no es la simple tranquilidad de una suave inercia que mantiene el *statu quo*, sino la zona del olvido, del miedo, del conocimiento básico, de la aparente claridad, del poder. La evaluación no puede dejarse tranquila. Antes bien, debe, como en el caso de las experiencias aquí presentadas, mostrar la voluntad de los docentes de convertirse en docentes de conocimiento evaluativo, que no se arredran ante los retos ni se aminoran frente a los avances precarios, sino que siempre están allí acopiando información para mejorar su conocimiento. Seguramente, los docentes de estas propuestas ya están en un lugar diferente del que nos presentaron para el libro y se esfuerzan en experiencias cada vez más ricas que les otorgan el título, privado y personal, de docentes de conocimiento evaluativo.

## Claridad

Hasta aquí llega este juego para restituir el uso profano de símbolos, como el del espíritu científico, que recorren el camino hacia cierta sacralidad

académica. Un juego con intención didáctica en el campo de la enseñanza universitaria. Entre otras cosas, intenta mostrar que la evaluación no es un protocolo momificado de la enseñanza; no es un accesorio contingente de la pedagogía ni un universal para explicar con él la totalidad de la historia de la educación. La evaluación es un tipo de conocimiento de la pedagogía que tiene que ser aprendido por un docente responsable con su profesión.

Una de las cosas que tiene que comprender este docente es que la evaluación comporta una historicidad y exige una hermenéutica, es decir, requiere referirse a la historia para comprender de mejor manera las formas posibles y necesarias de evaluar en el presente de los estudiantes. La historia demuestra que no es lo mismo un examen en la sociedad disciplinaria que una “prueba objetiva” en la sociedad del gerenciamiento. Más importante aún es reconocer que la historia es importante, pero que es mucho más importante la vivencia real inmediata de los estudiantes en un momento determinado. El docente, entonces, es el hermeneuta que interpreta la historia para comprender mejor el presente de sus estudiantes en clave evaluativa.

Las experiencias evaluativas en la Universidad no son cosa ni menor ni común. Por el contrario, poseen toda la extraña evidencia de que se está produciendo una transformación epistemológica en la sociedad y, consecuentemente, en la cultura universitaria. Imposible recorrer la historia del “examen” para explicarlo aquí, pero puede decirse, para esquematizar viejas concepciones y prácticas, que calificar era una expresión del poder docente, mientras evaluar es la expresión de la “preocupación docente” por los aprendizajes de los estudiantes. Esta transformación transita hacia la evaluación como conocimiento pedagógico que restituye la autoridad al docente por la doble vía de un conocimiento profundo de las ciencias, las disciplinas o los saberes, pero puestas en el escenario de la enseñanza con un mayor conocimiento de la evaluación para lograr mejores aprendizajes.

Por ello, este texto no es una clase erudita sobre la evaluación, ni un estado del arte de sus corrientes actuales, ni el llamado institucional para lograr las adecuaciones entre las políticas y las prácticas (eso está en otros textos en el mismo volumen). El objetivo es mucho más modesto: hacer pensar que lo evaluativo es una parte del conocimiento que un docente

debe gestionar, pero que es uno de los que más se le escapa, que se le enfrenta, que lo desgasta o lo aburre. Es decir, un conocimiento plagado de obstáculos y enemigos.

## Referencias

- Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Castaneda, C. (1974). *Las enseñanzas de don Juan. Una forma Yaqui de conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pretextos.