

plagado de todas esas creencias y su origen se encuentra en el concurso de nuestros sentidos.

También, a modo de indicación, se presenta la polémica desatada desde la antigüedad por parte de los filósofos y hombres de ciencia, por separar esos dos ámbitos: A veces, despreciando las creencias del sentido común, por considerarlas no verdaderas, ni fidedignas ni poco aptas para el conocimiento, en la medida en que con ellas, no se puede pretender la universalidad debido a su referencia y concentración en los casos particulares, mientras que el carácter de universalidad se le asigna a la ciencia. Además, se reserva la dimensión del conocimiento a todos los aspectos que conlleva el ejercicio de la ciencia, por atribuírsele a ésta el predominio de la razón, con sus componentes lógicos, metódicos y resultados verificados. Estos aspectos reúnen la convicción acerca del poderío que va logrando el conocimiento científico, por ser seguro, cierto, indubitable, universal, y desde el siglo XIX hasta hoy, se van agregando otros, como son la predicción, el control de los procesos, la historicidad de la verdad y de las proposiciones científicas —que hace caer en la cuenta de la provisionalidad de las teorías y también de las leyes de la naturaleza.

Al abordar, entonces, las creencias que se tienen sobre la evaluación, es mi propósito hacer explícito lo que comúnmente se cree acerca de ella. Y aunque opte, inicialmente, por una perspectiva académica para presentar el asunto, dejando la impresión de que establezco la separación entre creencia=apariencia, es decir, no verdad, en oposición a la ciencia=verdad, en realidad esto es sólo un ropaje de lo que es mi genuina intención, a saber, la de

hacer unas indicaciones tales que constituyan una *sospecha*, frente a esa apariencia de realidad imbatible que hoy día ostenta la evaluación, y que, a parecer, se quiere extender hacia todos los ámbitos de la existencia humana, conformando una especie de *status quo* en la educación. Lo que yo veo operando bajo este velo de la evaluación, es todavía ese poder consolidado a través de la "racionalización", propio de la Razón Moderna, la cual se opone a una fuerza todavía más poderosa de la existencia humana, cual es el miedo. Frente a este tipo de racionalidad, me parece ver algo *diferente* a ella, en lo que aquí se llama "el pensar" (denominación ésta de corte heideggeriano) y que me parece ser el camino por el cual, no sólo se enrute la filosofía, sino que veo allí, pero todavía de manera difusa, un "objeto" posible para la educación futura del hombre. En vista de este "pensar", no veo la necesidad de seguir recurriendo a la evaluación, así como tampoco la veo dentro de la misma concepción de racionalidad moderna, y mi gusto prefiere erradicarla, de una vez por todas, tanto de nuestras vidas como de todas las instancias educativas en donde hoy día se pasea a sus anchas.

-“¡Evaluación!, ¿para qué evaluar profesor, si ‘eso’ ya lo sabemos?”. Esta expresión la profieren los estudiantes cuando sienten que han hecho un camino interesante y apropiado en la dinámica enseñanza-aprendizaje, sea en los distintos pasos que contempla el desarrollo de un curso universitario, o también, al final de un semestre. En esta situación, el estudiante ve lo innecesario de la evaluación. También se oye, cuando sienten que el curso ha sido demasiado informativo en los contenidos y que

trató en esa instrucción, de forma adecuada. Aquí la dimensión del "saber" entra en el acervo de las creencias. En segundo lugar, ubico en el profesor la tendencia a considerar la evaluación de forma cualitativa. De hecho en esa separación entre la evaluación cuantitativa, la cual refieren algunos al aspecto de la medición, en oposición a la cualitativa, en la que se cree que ya no se tiene en cuenta sólo el carácter de la anterior, se encuentra un aspecto que es importante, pero que ha sido pasado por alto. Este consiste en que se nota la insuficiencia de la evaluación frente a lo que en ese caso se manifiesta en la insuficiencia, a saber, la existencia de aquello que se indica como "cualidad". Esta palabra viene del latín *qualitas*, que a su vez indica la propiedad constitutiva de algo, aquello que lo hace ser lo que es. Para el caso, parecería como si ahora la evaluación se concentrase en lo más propio bien sea del estudiante, o de aquello que se le ha pretendido enseñar. Si se refiere a lo más propio del estudiante, de inmediato se toca el aspecto antropológico, para el cual se debe dar cuenta del fenómeno humano, de la manera más razonablemente posible, es decir, desde la problematicidad inherente a una comprensión adecuada del fenómeno humano. Sin estos datos, vemos que cojea cualquier tipo de evaluación cualitativa. De igual forma es sospechoso el intento por buscar algo propio y digno de ser enseñado, pues ¿qué sería lo propiamente enseñable?. Sin embargo, aquí hay algo positivo: Que por fin la evaluación detecta al ser humano, pero lo deja de lado, en el instante en que quiere atraparlo de nuevo, puesto que en la medición se le ha escapado. En

tercer lugar, y siguiendo con la figura del profesor, éste hace insistencia en la evaluación por procesos. Este concepto es usado con frecuencia en el ámbito pedagógico y educativo, como si fuese claro lo que se significa con él. Pero, ¿qué se quiere decir con "proceso"? ¿Acaso debate, litigio o pleito? ¿Acaso hace referencia a la idea de un transcurso lineal del tiempo, y en tal sentido, a una serie de fases o etapas por las que se cree, va pasando un fenómeno? O tal vez, a la "evolución" de una serie sucesiva de fenómenos? ¿O a la transformación negativa dialéctica, en la cual una tesis se niega en su antítesis, la que a su vez, por una doble negación, se convierte en un síntesis, que a su vez, vuelve a postularse como una nueva tesis, y así de manera indefinida, conformando esa totalidad el movimiento mismo de la "realidad", constituyéndose todo ese movimiento en una poderosa espiral con pretensión de explicar la totalidad? O dentro de una noción de tiempo circular, ¿acaso es proceso la segmentación de las etapas que constituyen el ciclo? Si se opta por una de estas acepciones de lo que implica el "proceso", es lamentable que no se explicita la discusión de los supuestos que cada una conlleva, sino que se la adopta sin más. De ahí que algunos autores se refieran a este tipo de evaluación como si fuese la atención y cuidado que se adopta en ciertas instancias del acto educativo, pero con el fin de optimizar los recursos, para lograr de manera eficiente los resultados, que previamente, se han diseñado. Es cierto que allí entran unos ingredientes traídos de otros campos, como por ejemplo, el de la administración¹, cuyo fin sigue siendo la

1 DIAZ B, A. (1993). Problemas y retos del campo de la evaluación. *Aportes*, 39, 13-28.

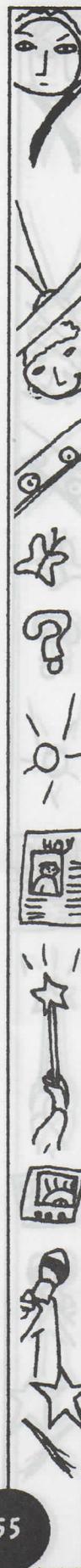
medición y el control, motivo por el cual se retoman conceptos tales como el de la *calidad* de los procesos, o la idea de hacerlos más *eficientes*. En cuarto lugar, pero insistiendo más en ese aspecto funcional de la evaluación, se habla de autoevaluación, apelando a la intervención del estudiante en su propia manera de evaluarse, en lo que sigue presente la idea de control, pero que ahora va a ser ejercitada por el mismo estudiante. Entonces se apela a unos aspectos valorativos como son la responsabilidad del implicado frente a "su propio proceso" de aprendizaje. A su sentido de bondad y transparencia, incluso, para que pueda ser efectiva la dicha evaluación. De aquí se desprenderá también la "co-evaluación", donde el estudiante estará capacitado para evaluar no sólo a sus profesores, sino también el currículo en el cual se encuentra inmerso. En quinto lugar, nuestro profesor abrirá el ámbito evaluativo hacia la esfera social, mostrando que para que sea mucho más apropiada se deben tener en cuenta los aspectos culturales, del medio social, de las prácticas de los saberes que se hayan implicados en una red poco aprehensible en la que se despliega la evaluación, y cree que éstos se deben tener en cuenta para que la evaluación sea más idónea. De igual manera, se introducen en esta perspectiva elementos propios de las ciencias sociales o hermenéuticas, lingüísticas y otras ciencias afines (como por ejemplo, la comprensión, o la apropiación crítica), para interpretar mejor ese hombre que, de nuevo se les escapa, y poderlo medir, solo que ya con

un instrumento más sofisticado, según el cual es más pertinente para aprehender lo propio del ser humano. Finalmente, nuestro profesor se inventa la evaluación por competencias. En ella se pretende capturar las habilidades y destrezas, los sentimientos y matices que se podrían haber quedado por fuera dentro de esa red que se ha venido "construyendo" a lo largo de todas estas habladurías sobre la evaluación —ésta es su historia—. Pero, por lo pronto, los mismos expertos discuten como inapropiado y hasta temerario afirmar que exista esa cosa llamada "competencias"², con lo cual el asunto de este tipo de evaluación se difumina.

Entonces, la pregunta es: ¿tiene sentido evaluar? Porque si la finalidad de la educación es la promoción de *lo más humano* que hay en el hombre, a saber, el pensar, nos damos cuenta que la evaluación se ha convertido en un obstáculo para resistir al pensamiento. Ella se ha convertido en un instrumento de sujeción, mediante el control y la vigilancia de lo más propio del hombre, en primera instancia cuando ataca su "intimidad" y luego, cuando lo busca en compañía de los otros, siendo el resultado el hecho de haberse magnificado el medio y no el fin.

Tengo la referencia de esa "vivencia" que percibo terrible, llena de inseguridades frente a "lo que se sabe" y de lo que se tiene que rendir cuentas en una previa, un quiz, un parcial, un trabajo escrito, la tesis de grado o una investigación. En ella parece como si el cuerpo se replegara en

2 HENAO W., M., y CASTRO, V., O. (comps.) **Estados del arte de la investigación y pedagogía en Colombia 1989-1999**. Bogotá: Colciencias-Socolpe. 2001. 2 Tomos. Tengo en cuenta aquí las "Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia. Comentario al estudio de Fabio Jurado" de Serrano O., E. pp.124-137, Tomo I.



"Ese prolongado y viejo miedo, finalmente refinado, espiritualizado, intelectualizado: -hoy, me parece, llámase: *ciencia*". -

"Así habló el concienzudo; mas Zaratustra, que justo en ese momento volvía a su caverna y había oído y adivinado las últimas palabras, arrojó al concienzudo un puñado de rosas y se rió de sus "verdades". "¡Cómo!, exclamó, ¿qué acabo de oír? En verdad, me parece que tú eres un necio o que lo soy yo mismo: y tu verdad voy a ponerla inmediatamente cabeza abajo.

"El miedo, en efecto, - es nuestra excepción. Pero el valor y la aventura y el gusto por lo incierto, por lo no osado, - *el valor* me parece ser la entera prehistoria del hombre.

"A los animales más salvajes y valerosos el hombre les ha envidiado y arrebatado todas sus virtudes: sólo así se convirtió - en hombre.

Ese valor, finalmente refinado, espiritualizado, intelectualizado, ese valor humano con alas de águila y astucia de serpiente: ése, me parece, llámase hoy".

"¡Zaratustra!", gritaron, como una *sola* boca, todos los que se hallaban sentados juntos, y lanzaron una gran carcajada; y de ellos se levantó como una pesada nube. También el mago rió y dijo con tono astuto: "¡Bien! ¡Se ha ido, mi espíritu malvado!

"Y no os puse yo mismo en guardia contra él al decir que es un embustero, un espíritu de mentira y de engaño?"⁸

Weber, Adorno y Horkheimer, también comparten esa tesis ilustrada por Nietzsche en su *Zaratustra*, según la cual el hombre frente a su sentimiento de miedo originario, inventa como medio protector frente a éste: la *razón*. Para Weber, por ejemplo, aquello que impulsa los procesos de racionalización es el miedo. Con este contexto de surgimiento del asunto de la evaluación, se muestra más su inoperancia y su nulidad: Porque en todas las instancias en las que se la ha planteado, se la toma como "algo", como si fuese una *entidad*, como si tuviese "ser", y resulta, para decepción de todos los que han escrito acerca de ella y los que en estos momentos pierden sus neuronas tratando de darle "realidad", que la evaluación como tal, no es una entidad, no es algo "consistente", cual si fuese una sustancia metafísica. ¡No es tal! Porque tan sólo es una especie de mecanismo, de instrucción, al modo como se tienen las instrucciones de manejo de cualquier artefacto. Ella es como un destello, un reflejo o una apariencia minúscula, de algo que está anclado en nuestro ser de occidentales. La evaluación tan sólo es un grano de arena de una playa inmensa para los occidentales, como es la Razón Moderna. Bueno, ya quedó al descubierto mi pensamiento. Ahora veamos, cómo llegó a adquirir esa apariencia.

Origen religioso de la evaluación

¿Se acuerdan de los pitagóricos? - ¡Tranquilos! ¡No los estoy evaluando!. Ya vemos que esa apariencia se refiere en

8 NIETZSCHE, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. (Trad. Sánchez Pascual, Andrés). 21ª. reimprisión. Madrid: Alianza. 1996. p. 403

últimas, también al recuerdo, a nuestra frágil y casi extinta memoria. Pero ¿qué es lo interesante para esclarecer? Quizás la manera como un concepto se fue llenando de significado. Pues bien, los pitagóricos tenían la costumbre diaria de hacer al final del día un examen de las acciones que habían realizado. Es evidente que en ese repaso de cada una y todas las acciones que realizó durante el día, y a partir de ahí, lo que iba mirando en el transcurso de su vida consagrada, es decir, del *seguimiento* de sus acciones, el religioso pitagórico se daba cuenta si había actuado acorde o no con la *armonía* del universo, la cual debía ser la norma de su conducta.

Ese acto de examen con un profundo carácter religioso, se transformó en un mecanismo purificador a través del cual es probable que se filtrase en las doctrinas filosóficas, bajo la acción poderosa ejercida por el *lógos* sobre el mito, tratando de "depurarlo". A modo de ilustración es conocida la oposición de Jenófanes frente a la antropomorfización de los dioses hecha por los poetas. De igual manera, las tendencias expuestas por los primeros filósofos griegos para dar una interpretación (que por supuesto, rayaba más en "explicación") más satisfactoria acerca del *arjé* de la *physis*, oposición ésta que se va a radicalizar mucho más con las doctrinas de los sofistas (en cuanto la razón es el instrumento guía del hablar bien, bellamente y con una finalidad: *persuadir*), Sócrates (para quien la razón sopesa los conceptos en búsqueda del Bien Moral), Platón (en el sentido de que la razón permite la elevación del alma, a través de la purificación en el conocimiento, y en grado último, *contemple* las Formas) y Aristóteles (en cuanto piensa que la razón

es la diferencia específica, con respecto al género, y que lo más propio de los seres racionales es el *Nous*), obviamente, en favor de un pensamiento "racional", guardando los matices propios de cada doctrina filosófica.

Con Agustín, el asunto del examen de las acciones de vida se convierte en un *examen de conciencia* hecho por el creyente sobre su propio "hombre interior". Aunque la conciencia moral propiamente se pudo haber originado de la búsqueda socrática de la virtud, como bien moral.

Lo cierto es que con Agustín y otros contemporáneos suyos aparece el tema de la conciencia, habiéndose desprendido de la *synderesis*, de San Jerónimo. Esta es entendida como esa disposición a preferir el bien sobre el mal, claro está, que es el tipo de bien propio de la religión cristiana, predicado por sus exponentes. El hombre tiene que hacer un examen de conciencia para ver si está actuando según los preceptos del Dios cristiano. Con lo cual se trata más de regular las prácticas de vida del hombre.

Saltando, mucho más adelante en una línea imaginaria de tiempo histórico lineal, diremos que con la aparición de los jesuitas y su tipo de educación ejercitante de la *interioridad*, el examen ya es puesto como uno de los pasos de ayuda para la obtención del discernimiento de una vida auténticamente cristiana. Pero lo que ha ocurrido no es más que la aparición de algo así como lo que Nietzsche llama un "instinto" o una fuerza que va dominando, allí, poco a poco, y en el que se ha ido perfilando el tipo de Razón Moderna.



Me parece importante hacer estas indicaciones de corte religioso, porque en el mismo devenir histórico del pensamiento, con estos conceptos de la interioridad y de la conciencia, se van a introducir en la reflexión sobre el hombre, estos aspectos que van a ser incluidos, posteriormente, en el ideal del humanismo del siglo XIX, cuyos contenidos vendrán orientados por los conceptos de formación del hombre, por el *sensus communis*, por la capacidad del juicio, y por el gusto. En ese ideal se aprecia del hombre su dimensión trascendente, su dimensión política y ética y su dimensión estética. Aunque aquí uso el concepto "trascendente" sólo para señalar la manera como se va presintiendo que el hombre no es aprehensible por ningún tipo de instrumento, mucho menos, en nuestro caso, por la evaluación.

Secularización de la evaluación

He llegado al punto donde se da el paso de lo religioso hacia lo secular de la evaluación. Es sabido que Descartes, habiendo sido educado por los jesuitas, aprendió también sus ejercicios de reflexión, de adentrarse dentro de sí, pero a ese procedimiento, Descartes le quita su carácter religioso, o tal vez eso fue lo que él creyó, de tal forma, que en la Segunda Parte de su **Método**, enuncia los pasos que se deben dar para la investigación científica⁹, a saber: la

evidencia, la inducción, el orden y la *enumeración=revisión*, del camino recorrido en esa investigación. Estas son las reglas o preceptos que da Descartes sobre su método de investigación en las ciencias:

"Era el primero, no aceptar nunca cosa alguna como verdadera que no la conociese evidentemente como tal, es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención y no admitir en mis juicios nada más que lo que se presentase a mi espíritu tan clara y distintamente, que no tuviese ocasión alguna de ponerlo en duda.

"El segundo, dividir cada una de las dificultades que examinase en tantas partes como fuera posible y como se requiriese para su mejor resolución.

"El tercero, conducir ordenadamente mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y fáciles de conocer para ascender poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más complejos, suponiendo, incluso, un orden entre los que no se preceden naturalmente.

"Y el último, hacer en todas partes enumeraciones tan completas y revistas tan generales que estuviera seguro de no omitir nada"¹⁰.

9 Creo que se puede hacer aquí la distinción entre lo que es para Descartes el orden del conocimiento científico, al cual hacen referencia estos pasos, mediante los cuales se pretende la intuición de la verdad propia de las ciencias. Y el otro orden corresponde al de los "fundamentos de la metafísica" o, sea, el orden ontológico, para el que es válido la duda metódica y sus respectivos pasos, expuestos en la Cuarta Parte, del **Discurso**, a saber: Parte del principio según el cual, aquello que en la investigación de la verdad le apareciese a su imaginación con la más pequeña duda, sería motivo suficiente para dudar en forma absoluta de él. Enseguida, lo aplica a la primera instancia de lo que se cree produce el conocimiento: los sentidos. Como éstos nos engañan, duda radicalmente de ellos y de las creencias que en ellos se presentan. Luego, duda de la razón y sus verdades, debido a que los hombres se pueden equivocar al razonar, cometiendo los paralogismos, cuando se ha cometido algún error en la demostración. Después, y por si algo quedase en pie, luego de haber aplicado esta duda metódica, Descartes, enuncia su hipótesis del sueño: "resolví a fingir que nada de lo que hasta entonces había entrado en mi mente era más verdadero que las ilusiones de mis sueños" (ibid. p.72). Inmediatamente, ocurre la intuición: "pienso, luego existo", punto en el cual Descartes suspende la duda metódica.

10 DESCARTES, René. **Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente.** (Trad. del **Discurso**: Rodríguez Huéscar, Antonio). Barcelona: Orbis, S.A. 1983. pp. 59-60.

"evaluación permanente". Y no contentos con esto, se aprovechen las vacaciones para seguirse evaluando como cuerpo profesoral, es decir, se imponen la necesidad de la "autoevaluación", o de la "heteroevaluación" o también de "coevaluación". Qué extraño fenómeno este, de querer buscar mantener vivo un instrumento, del cual, quizás, la misma racionalidad prescindiera, pero que no por ello se extinguiría a sí misma. Es posible que no sea más que un "distractivo" mental, para que esas cabezas no se concentren mejor en apuntar hacia el meollo del asunto, y que tiene que ver con el fundamento mismo de la cultura actual. En cierta forma, la evaluación también ha sido un obstáculo para dejar desplegar todo el potencial de la misma racionalidad moderna de la que es hija, en cuanto se la ha considerado por algunos, más como un fin que no como un medio, dentro de esta mentalidad.

Hacia un nuevo horizonte...

Bomba de intuición: ¿Qué ocurriría si a la mañana siguiente, usted, como Gregorio Samsa, se encontrase convertido en un insecto?...

No se trata, entonces, de seguir reproduciendo los esquemas y modelos mentales que brotan de la racionalidad moderna, tampoco de empeñarse en mantener su aspecto formal a través de la evaluación como un instrumento idóneo para garantizar el conocimiento. ¿Qué garantiza la evaluación? ¿acaso en la misma línea de la más alta configuración del pensamiento, con Descartes, no se buscó, justamente, que el distintivo de la razón fuese la "certeza"? ¿no son la "claridad" y la "distinción" la forma de la verdad? ¿no

es esa la condición necesaria que implanta a la razón moderna en forma definitiva?.

Pero volvamos con nuestro estudiante, y ahora que le hemos mostrado lo inoperante e insignificante de su temor frente a la evaluación, digámosle que como humanidad que es, lo que se oculta en su temor no es más que un indicio de aquello que, originariamente, sintió el ser humano frente a las mismas fuerzas de la naturaleza: miedo. Fue el miedo el que desencadenó el conocimiento. Pero a esta altura de ese desenvolvimiento, desarrollo, auge, consolidación e implantación planetaria del conocimiento racional, es probable que el miedo ahora se dirija no ya hacia esas extrañas y poderosas fuerzas, sino más bien, hacia el medio inventado para vencerlas, para ejercer el dominio pleno sobre ellas, es decir, sobre la razón. ¿Por qué sentir miedo ante la razón? Es miedo frente al poder que ella ha desencadenado, es miedo frente a su pretendido saber que creyó haber controlado la Naturaleza, mientras que ésta siempre se ha fugado de su pretendido control y dominio, demostrando la fragilidad de aquélla. Es miedo frente a la pretensión de inmiscuirse en la intimidad del ser humano para ofrecerle la seguridad ilusoria que antes se tuvo ante el control de la Naturaleza, pero es miedo, en suma, ante la misma sabiduría cosechada en el ejercicio mismo de la razón, que con sus mismos argumentos nos muestra que aún si ella lograra permear, en forma plena, su dominio sobre la interioridad humana, ésta como la Naturaleza, también sabrá escapársele de su control.

El "nuevo horizonte" es todavía un presagio de algo venidero para la Humanidad. Existen "indicios" de él,



impetuoso de la razón por saberlo todo para dominarlo, se requiere, por el contrario, un temple de ánimo de libertad (que significa aquí: "dejar-ser"). Frente a una concepción dualista propia de la racionalidad, es preferible, por el contrario, no ya la unidad, sino más bien la diversidad, la multiplicidad, el amor al caos. En contra de una mentalidad fijadora, para luego disponer de ello, propia de la racionalidad, el pensar por el contrario, se fija más en el "olvido", mediante el cual es posible siempre una nueva invención, una búsqueda creativa de nuevas orientaciones, de intrépidas interpretaciones, en las que, en últimas, el mismo hombre sienta una profunda transformación de sí, en la medida en que se ensancha el pensamiento. Es probable que en este nuevo horizonte, se necesite mucho más del potencial creador del artista. Pero sobre todo, de esa "fuerza" innovadora, instintiva y original para crearse a sí mismo, y convertirse siempre, en una nueva criatura. Desde esta mirada, es posible que sea más arrollador y se perciba con mucha más dinamicidad, el movimiento de la cultura, que es en fin de cuentas, aquello que se propone la educación en cuanto formación del hombre.

La tarea del hombre es el pensar. Lo cual deja de lado, entonces, el tema de la racionalidad y sus distintos medios para seguir imperando, uno minúsculo de los cuales es la evaluación. Sin embargo, lo cierto es que todavía este pensar futuro no está en la cabeza de todos los hombres, sino por el contrario, es claro que aún impera la razón. Ella es una Hidra que se resiste a su muerte por su propio potencial para revivirse. ¿Seguiremos presos en esa "jaula de hierro" como la llamó Weber? Aquí está entonces, planteado el reto que tiene la

educación de los hombres, y desde ella, la tarea de los profesores o educadores, de las instituciones y demás estamentos que estén comprometidos con la cultura humana. Por ahora, la salida, se nos presenta como los "indicios" que va señalando el mismo pensar soterrado.

Una pregunta práctica: ¿cómo hacer para ir propiciando esos agenciamientos del pensamiento, dentro de la mentalidad del control racional? Una sugerencia: por ahora tomemos los trabajos escritos de los estudiantes como "ensayos", es decir, como un atreverse a pensar distinto de lo que ha sido la tradición y la historia de la racionalidad, en sus distintas expresiones de estudio como son las distintas ciencias. Es válido aquí, el "ensayo y el error", para ir captando esos destellos del pensar que se van suscitando en el estudiante. Y el profesor tendrá aquí sus sentidos bien afinados para mostrarle al estudiante, las posibilidades que se generan desde el discurrir propio del pensar. ¿Qué tan agudos, profundos o superficiales (en el sentido de recorrer una planicie) se van haciendo los pensamientos? ¿cómo se va propiciando en una idea perseguida, rastreada y por decirlo así, "capturada", el agenciamiento del pensamiento? ¿qué tan "malévolo" e insólito es "eso" que allí se piensa? ¿qué tipo de vida nueva se está gestando en una ocurrencia? Aquí ya no se tratará de cuantificar ni de evaluar el trabajo, sino de incitar al pensamiento a tomar su propio camino en la "individualidad" de un estudiante. Es posible que la lectura del trabajo del estudiante por parte del profesor, tenga en cuenta aspectos formales para la expresión adecuada de lo que se piensa, y es posible, también que tenga en cuenta los contenidos (si usa aún este esquema), pero no ya con la mira puesta en un resultado, sino más

REFERENCIAS

Bacon, Francis. "Novum organum". (Trad. Litrán, Cristóbal). Barcelona: Fontanella, S.A. 1979.

Comte, Auguste. "Discurso sobre el espíritu positivo". (Trad. Marías, Julián). Madrid: Alianza. 1988.

Descartes, René. "Discurso del método. Reglas para la dirección de la mente". (Trad. del Discurso: Rodríguez Huéscar, Antonio. La traducción de las Reglas, es de Samaranch, Francisco de P.). Barcelona: Orbis, S.A. 1983.

Díaz B, A. (1993). "Problemas y retos del campo de la evaluación". En: Aportes, 39, Santafé de Bogotá, Oct.

Estévez S., C. Evaluación integral por procesos. Una experiencia construida desde y en el aula. Santafé de Bogotá: Magisterio. 1996.

Flórez O., R. "Evaluación pedagógica y cognición". Santafé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A. 1999.

Henao W., M., y Castro, V., O. (comps.) "Estados del arte de la investigación y pedagogía en Colombia 1989-1999". Bogotá: Colciencias-Socolpe. 2001. 2 Tomos.

Nietzsche, Friedrich. "Así habló Zaratustra". (Trad. Sánchez Pascual, Andrés). 21ª. reimpresión. Madrid: Alianza. 1996.

Pérez A., M., Bustamante Z., G. (comps.). "Evaluación escolar ¿resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico". Santafé de Bogotá: Magisterio. 1996.

Zubiri, Xavier. "Cinco lecciones de filosofía". 5ª. reimpresión. Madrid: Alianza. 1994.

