

ASUMIR EL DESVALOR DE LA EVALUACIÓN PARA COMPRENDERLA COMO FORMAS DE APROPIACIÓN DE LOS PROFESORES Y ESTUDIANTES

David Meza Buzzetti.
Mauricio Vergara Rodríguez.¹

*“Los profesores nos volvieron locos a preguntas que no venían al caso” (Nicanor Parra: 1985)
“¿Cómo te fue en la prueba?
No sé, pero le escribí todo lo que sabía” (Estudiante 2016)*

Resumen

El siguiente ensayo se presenta como una reflexión sobre las posibilidades de la evaluación considerando su pérdida de valor. Su opción de reflexión yace en pensar la evaluación como una forma de desvalorización en la medida que asume racionalidades que no reconoce al otro y su ser. Para ello, se posicionan las opciones narrativas y el habla de los profesores de diferentes contextos educativos en Chile. Se plantea que la evaluación debe asumir su des-valor para poder dar espacio a formas de apropiación desde el ser del profesor y del ser estudiante mismo.

Palabras Claves: Evaluación- Narración- Desvalorización-Apropiación

Summary

The following essay is presented as a reflection on the possibilities of the evaluation considering its devaluation. His option for reflection lies in thinking of evaluation as a form of devaluation insofar as it assumes rationalities that it does not recognize the other and its being. For this, the narrative options and the speech of the teachers of different educational contexts in Chile are positioned. It is argued that the evaluation must assume its value to be able to give space to forms of appropriation from the being of the teacher and of being a student himself.

Keywords: Evaluation- Narration-Devaluation-Appropriation

¹ Ambos profesores son Licenciados en Educación con mención en Historia, Geografía y Educación Cívica y Magister en Educación con Mención en Evaluación Educacional (UMCE)

I.- Introducción

Exponer sobre las problemáticas asociadas a las temáticas evaluativas en el contexto actual educativo es una tarea excesiva y llena de redundancias. Las diferencias o distancias entre los aspectos teóricos educativos con respecto de la práctica contextualizada e histórica del ejercicio de ser profesor indican que es una problemática no tan solo teórica sino que práctica, política y, más aún, que las propuestas de mejora han estado desvinculada con la comunidad docente. En ese contexto la sensación de sin sentido se profundiza cuando el tema es la evaluación.

Excesiva y redundante porque nada se puede decir sobre la evaluación sin hablar de valor y segregación, decisiones y mejora. Todos los ámbitos educativos cuando deben referirse a la evaluación la señalan con ideas claras y precisas, tanto que se termina el lector convenciendo que la evaluación es un proceso de valoración y segregación que toma decisiones para mejorar o excluir mediante la construcción de estándares, criterios, niveles de progreso, instrumentos e indicadores. Pero también es cierto que al hablar de evaluación dentro de estas definiciones se resalta un cierto sentido ético que le da significado, vale decir, de responsabilidad y cuidado por el otro y por uno mismo, aunque sin olvidarse de lo típico, de lo redundante: funciones

formativas, acciones de autoevaluación y decisiones para mejorar.

De hecho, si quisiéramos recoger en términos sintéticos lo que señalan los evaluadores, Robert Stake (2006) es un autor preciso para sintetizar las dos posturas evaluativas que se generan en la evaluación de programas y de los aprendizajes. Según el autor la evaluación se construye desde formas diferentes de comprender el mundo, puesto que la evaluación representa tipos de visiones de mundo. En estas visiones han predominado dos: la evaluación por estándares y la evaluación comprensiva. Ambas reflejan una percepción epistemológica. Su invitación, es justamente a eso, a combinar estas dos miradas generales sobre la evaluación, en un sentido conciliador, pues Stake plantea que estas dos miradas no se diferencian fundamentalmente en los métodos, procedimientos, ni en las preguntas de investigación, sino que son "*diferencias de mentalidad*" (Stake, 2006: 23) Tales miradas se expresan en un dominio de dos posturas epistemológicas con las cuales se dice conocer y valorar en el marco de la evaluación.

En primer lugar, la evaluación por estándares necesita que consideremos que existe un objeto en sí mismo, con cualidades y que se constituye como un ente con propiedades. Lo fundamental es el valor del objeto y, un objeto es bueno en la medida que representa las características pro-

pías del objeto expresada en estándares. El autor utiliza el ejemplo de un reloj, señalando que si lo evaluáramos desde los estándares nos interesaría lo que representa el reloj como objeto, sus partes, el tipo de número, si se atrasa o no, el tipo de material de sus partes.

En segundo lugar, en la evaluación comprensiva se considera que el conocimiento es una relación subjetiva, basada en la experiencia que tiene una persona con un ente, objeto o situación. Lo que vale son las relaciones de intersubjetividad entre situaciones y las personas que se implican en un programa o proceso de aprendizaje. Usando el mismo ejemplo del reloj, señala que aquí es importante el grado de satisfacción que tenemos al usar el reloj. Concretamente es lo que el autor llama evaluación comprensiva, que no se constituye en ningún modelo, sino más bien en un posicionamiento y una actitud hacia el proceso de evaluación. Según Stake (2006) que la evaluación sea comprensiva significa: *“guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores. Es basarse en gran medida, pues, en la interpretación personal”* (Stake, 2006: 141)

Sin embargo, ambas posiciones resumen en general las expresiones evaluativas actuales. Se establecen aún una estabilidad, suponen aún ideas con sentidos y relaciones significativas. Ambas afirman que el sentido de la valoración

siempre está *en determinar el qué tan buena es una acción, producto o situación*. El sentido de la evaluación es saber el qué tan bueno es algo y cómo y con qué debo modificar para que ese tan bueno siga siendo objetiva o subjetivamente valioso. Todas estas preguntas: el qué, cómo, con qué no se pueden responder sin saber primero para qué quiero saber qué tan bueno es algo. Las preguntas que las evaluaciones tratan de resolver o instalar como periplo informativo tienen como supuesto un para qué. Tal finalidad enmarca y tiende a reproducir el valor definido de antemano por lo que nos preguntamos qué, cómo y con qué medir siempre con el sentido resuelto. *Al tener el sentido resuelto, la evaluación se convierte en un sin sentido para la reflexión y la apropiación que realizan los profesores y estudiantes porque es un para qué impuesto, ajeno y extraño.*

Entonces ¿cómo poder posicionar a la evaluación desde lo que se hace, desde lo que realmente ocurre con ella, desde un punto de vista fáctico? ¿Cómo poder tensionar la evaluación en el contexto del modelo de medición, toma de decisiones y mejora? ¿Cómo podemos significar la evaluación con otros términos, que logren repensar la evaluación ya no como valor de cambio o valor de uso? Para intentar reflexionar, se propone la tarea de asumir el desvalor de la supuesta valoración que realiza la evaluación, de asumir desde la evaluación la caída de los fundamentos

de la Modernidad (Uribe Miranda, 2002); ideales de aprendizaje, progreso y el sujeto racional. Por desvalor asumimos al respecto del decir qué tan bueno es algo como una imposición sin nuestro ser y sin nuestro sentido. Que la evaluación sea una forma de desvalorar significa que anula toda opción de comprender el estar siendo de profesores y estudiantes (Stobar, 2010)

En ese sentido, el presente ensayo intenta reflexionar con la evaluación, reflexionar desde lo que experimentamos cuando somos evaluados y evaluadores. La reflexión permite comprendernos a nosotros mismo como comunidad, reconociendo que la evaluación es una forma de apropiación realizada por profesores y no como un conjunto de ideas, sentidos y técnicas a las cuales debemos dar cuenta.

Por eso en la primera parte se presentan las opciones de pensar la evaluación desde la narración, desde puntos de vistas poéticos y, luego asumimos la evaluación desde los propios *decir, hablar* de los profesores, fundamentalmente desde profesores en formación inicial y profesores de diversos contextos educativos.

II.- La evaluación como forma de apropiación

Parece un contrasentido que un concepto como el de evaluación sea un punto de partida para pensar la caída de la Modernidad, puesto que su objetivo de medir

y aportar al progreso de los aprendizajes, servicios y formas de vida de una comunidad la convierten en un componente que ayuda al logro de las metas previstas por instituciones y personas en la lógica de lo racional, útil y bueno. En ese sentido, la evaluación pertenece a toda la racionalidad moderna: racionaliza para progresar, señalar lo deseable y mejorar sin importar desde qué racionalidad se posicione (Stake, 2006, Stobar, 2010, Tadeu da Silva, 2001). Sin embargo, esas posiciones han generado en la evaluación, al igual como en otros ámbitos de las creaciones humanas, caras atroces, prácticas que invalidan formas de ser, formas de dominación veladas por las ideas de la meritocracia y la valoración de aquello deseable.

Así la evaluación se convierte desde la racionalidad moderna en una expresión que tiene fines ideológicos que se constituyen desde dos extremos y usos. El primero consiste en valorar y medir para segregar. El segundo se caracteriza en valorar para la autonomía y el reconocimiento del otro.

El primer extremo señalado es la puesta en práctica de la razón instrumental y, el segundo extremo, es la razón liberadora propia de los proyectos Modernos Críticos.

Para que la evaluación pueda responder a la crisis de la Modernidad, debe asumir la posmodernidad como “el fin” o el cuestionamiento de las razones instrumentales y críticas. La evaluación po-

dría **asumir que hoy tenemos una crisis de sentido y de lo que en el pasado se asumía como un valor. Es más, que no se debe suponer valor alguno.** Al suponer el valor, solo nos queda movernos en racionalidades caducas o valorizadas en la búsquedas de sus fines. En la evaluación todas sus preguntas y categorías asumen un fin, asumen un sentido. Cuando asumen un sentido pueden responder todas las preguntas clásicas (qué, cómo, con qué) y, que hoy, son esos sentidos los que han llegado a un cuestionamiento profundo (Uribe Miranda, 2002).

Esto significa que todos los para qué que dieron cuenta de la escuela moderna: para el progreso, para la meritocracia, para la igualdad, para el bien y el desarrollo del individuo, para la capacitación en capital humano y el reconocimiento de la comunidad (Ruiz y Pacheco, 2005) se convirtieron en expresiones de la dominación de un grupo sobre otro, una forma de dominación y supresión del otro.

¿Por qué es importante decir esto? Porque la evaluación ha sido pensada bajo esta controversia de tres racionalidades (Grundy, 1987) o tradiciones que están enmarcadas en el devenir del pensamiento moderno: desde el positivismo y sus revisiones, involucrados con Tyler en la perspectiva educacional y evaluativa, pasando por las posturas críticas, hasta aquellas que declaran el todo vale del relativismo posmoderno o post-críticas, dando cabida ya no

tanto a la identidad del conocimiento con la realidad, sino a la pluralidad de voces constituidos en él (Tadeu da Silva, 2001)

Pero, si la evaluación se queda en ese ámbito, es decir, aquella que señala que el mundo y la evaluación se comprende en función de las racionalidades, y se acepta como verdadera y no se problematiza, no se pregunta por qué se ha conceptualizado así tales racionalidades, ¿no será que se está otra vez en la postura de aquella relación sujeto-objeto que señala que esa descripción, efectivamente, está dada en la realidad? *¿Desde qué punto de vista pensar? ¿Asumimos las racionalidades? Definitivamente no.*

Si se quiere salir de tales formas de dominación se puede asumir la posmodernidad desde la hermenéutica de la facticidad del primer Heidegger no como una respuesta, sino como una opción provisional de instalar a la evaluación como reflexión y desde la ausencia, crisis o cuestión de la razón moderna.

Antes de cualquier racionalidad, fin y sentido, está el *ser-estar-en-el mundo* constitutivo del *Dasein*, de él surgen estas posturas, estas comprensiones del ser de lo humano. O como señala Jorge Acevedo *"todo conocimiento se basa en principio en la comprensión del ser"* (Acevedo, 1999: 24), constitutivas de esta forma particular de ser en el mundo.

El conocimiento es una forma de ser del *Dasein*, y por ello, Heidegger critica a esta

relación sujeto-objeto como un *subjectum* (Heidegger, 2010), como una representación que no toma en cuenta esto, es decir, que no toma en cuenta que el “*conocimiento es un modo de existir que se funda en el estar-en-el-mundo*” (Acevedo, 1999:41).

El estar-en-el-mundo y el Dasein son apertura significativa, el mundo está abierto como tal en un comprender. Que el Dasein sea comprensión –originaria y no como tradición del conocimiento– significa que se lanza, se arroja a las posibilidades de su poder ser, de sus posibles determinaciones. Comprender es siempre comprender en torno a posibilidades estando en un mundo y en apertura hacia... como un horizonte indeterminado.

Con la propuesta de Heidegger se permite reconocer que para comprender y crear un espacio para la evaluación que asuman el fin de la legitimidad de las racionalidades modernas se debe tener en consideración:

1. El conocimiento está fundamentado en el estar-en-el-mundo del Dasein.
2. Que el conocimiento tiene una relación fundamental con el comprender, con la apertura y las proyecciones de sus posibilidades de parte del Dasein.

Heidegger es fundamental en cuanto se posiciona ontológicamente frente a las teorías sobre las racionalidades. Vale decir, permite pensar asumiendo una perspectiva fáctica desde el análisis del Dasein. Y desde ahí, considerar que la evaluación tiene mucho

que ver con la apertura y comprensión del Dasein. Desde las perspectivas educativas, Maurice Tardif (2004) plantea desde otras categorías comprensivas una situación que se puede vincular a estas formas de comprensión, cuando señala que el ser docente depende de las identidades configuradas por los profesores.

Asumir esa perspectiva fáctica permite alejarnos de los supuestos teleológicos de la evaluación. Según Luis Uribe Miranda (2003) este Dasein como comprensión viene de la palabra en alemán *Verstehen*, como *com-prender*, como *tomar algo*. El Dasein comprende porqué tiene que tomar algo. Y *el tomar algo* se da en la relación con otro, por lo común, por la comunicación, una acción que se toma del logos comprendido como palabra. En ese sentido, la opción narrativa para la evaluación puede ser un espacio de apropiación y comprensión del acto de evaluar.

En resumen, la propuesta hasta ahora es que la evaluación se las tiene que ver para poder dar cuenta del cuestionamiento de la racionalidad moderna con la posmodernidad. La posmodernidad no significa que la evaluación tenga que resolver su sentido, sino que la misma categoría *sentido* pierde razón de ser, en la medida que se constituye como una perspectiva fundamental del pensamiento Moderno. Por lo mismo, la evaluación debe asumir el des-valor.

Asumir el des-valor es tratar de pensarse des-capitalizado, o ya no más en las perspectivas de los valores de uso o valo-

res de cambio evaluativos (Santos Guerra, 2003). Asumir el desvalor significa que las preguntas fundamentales de la evaluación solo son la expresión de racionalidades que tienden a dominar. Y que la evaluación debe alejarse de las finalidades para abrirse a la comprensión y al otro. Una de las opciones es reflexionar sobre el conocimiento que produce y la información que recoge en términos de: reconocer su estar-en-el mundo como apertura, proyección y comprensión. Por ello, la evaluación es una apropiación puesto que necesita habitar, necesita tomar algo en función de un mundo y de otros en el contexto educativo. Pero este tomar no tiene que ver con la valorización técnica o de decisiones. Este tomar tiene que ver con habitar, cohabitar y narrar. Puede ser que la opción de la poesía y la narrativa como construcción de lo qué es la evaluación sea la opción para la comprensión tratando de romper los marcos de la valorización técnica²

III.- La evaluación: una forma de argumentación con formas narrativas

¿Pero cómo habitar mediante la evaluación? ¿Cómo hacer de la evaluación

una forma de apropiación? Ernest House (2000) nos presenta una forma de acercarnos a la evaluación de una manera diferente. El autor señala: “Yo estoy dispuesto a sostener que, por sí mismas, las evaluaciones no son sino actos de persuasión [...] Si se someten a un examen serio, las evaluaciones siempre resultan equívocas” (House, 2000: 70).

Esta propuesta rompe con el consenso sobre el sentido de la evaluación puesto que *la evaluación es una persuasión porque es equívoca*. Equívoco viene del latín *aequivocus* que significa de doble sentido o de varios sentidos. Cuando una evaluación es equívoca necesita de la persuasión que hace de ella algo “creíble, plausible, probable” (House, 2000: 70), ya que A puede ser B o C o D. ¿Pero entonces cuál es? Aquí viene lo sobresaliente de la propuesta de House, sin dejar las pretensiones de validez, confiabilidad e inclusive de información más o menos objetiva que entrega la evaluación, esa respuesta es la articulación entre la información que valora algo y el destinatario de la evaluación mediante la persuasión. Sin embargo, la evaluación que valora algo no es, necesariamente, porque tenga valor, sino porque ha generado un significado en el destinatario que ha sufrido el proceso

² El concepto de evaluación es polisémico, pero eso no significa que no exista una propuesta común, tal como dice Gianni Vattimo al respecto de la hermeneútica de los años 1980 (Vattimo, 1994) considerándola como un lenguaje común, pero en este caso un lenguaje consensuado para la evaluación; *una koine evaluativa*. La *koine evaluativa* se expresa en decir que aquello que le da un corpus y un significado a la evaluación es señalar que se define como un proceso de recogida de información para tomar decisiones con fines pedagógicos. Entonces, hay un cierto consenso en los documentos oficiales chilenos en reconocer la importancia de la evaluación en estos términos y en función de establecer la coherencia y pertinencia en el desarrollo de los aprendizajes (Manzi, 2011)

evaluativo; se ha abierto al otro.

Por ello, necesitamos saber qué significados están implicados en una evaluación y por cuáles mecanismos esos significados se entienden como compartidos por una comunidad que acepta una evaluación:

“La evaluación aspira a persuadir a un público concreto del valor de algo o que ese algo es lo que interesa, apelando a la razón y la comprensión del público [...]. En la evaluación, los contextos social y psicológico cobran especial relieve y el conocimiento se hace menos seguro. En tales condiciones, la argumentación orientada a lograr la adhesión y argumentar la comprensión de destinatarios concretos resulta más adecuada” (House, 2000:71).

¿Cómo persuadimos cuando evaluamos? Cuando se dice que algo tiene valor, lo que se realiza es posicionarse en la lógica de lo creíble y probable. Y el valor que afirmamos es creíble y probable porque logramos articular significados que le son creíbles a otros, a una comunidad que ejercerá su propio juicio. La validez de ese juicio de valor no se da por estrategias metodológicas específicas, sino porque está articulada en función del destinatario a la cual está dirigida. Y como su persuasión está en relación directa con la comunidad o los destinatarios, la evaluación se vuelve eficaz.

La evaluación se relaciona directamente con una comunidad que significa la información que entrega la evaluación como atingente y útil. Cuando se considera que la evaluación depende del destinatario o

comunidad, se quiere decir que es un conocimiento construido socialmente. Por estar en juego una persuasión entre un destinatario o comunidad y la información entregada, House (2000) destaca cómo son las premisas del acuerdo entre la información del valor de algo y el destinatario que recibe esa información. El acuerdo se basa en las premisas de la argumentación que pueden ser de diferente carácter ya sean reales o preferibles. Las premisas reales corresponden a *“hechos y las verdades son datos e ideas que se consideran aceptados por la audiencia en general, es decir, compartidos por los seres pensantes, sin necesidad de justificación”* (House, 2000: 75). Una premisa real es un dato que se considera indiscutible e incontrovertible. Por ejemplo, la fuerza de gravedad como una constante de 9,8 en física o en la evaluación el rol de las escalas de graduación para las calificaciones.

En cambio las premisas de carácter preferible son aquellas que *“reclaman la adhesión de grupos concretos”* y se articulan desde la jerarquía de valores del destinatario. Esa adhesión se puede reclamar desde una persuasión que apela a lo cuantitativo o que apela a lo cualitativo. Entonces, la evaluación se vuelve válida desde el punto de vista de la adhesión que logra en una comunidad y destinatario.

Por otra parte, House también reflexiona y evidencia algunas características de la evaluación desde temáticas estéticas, en concreto, afirma que la evaluación está

compuesta por un tipo de estética, por la belleza que logra transmitir, de representación del valor de algo, a tal nivel que considera que la trama³ “*constituye una estructura básica, subyacente a la evaluación*” (House, 2000:98):

“Existen al menos dos formas convencionales de contar la trama. Una consiste en presentar al evaluador como observador neutral, científico [...]. La segunda forma importante de llevar a cabo la trama consiste en que el evaluador permanezca próximo al desarrollo del programa, como refleja su voz de narrador y cuenta la trama describiendo los hechos con detalle” (House, 2000: 98-99).

Mediante esa trama el evaluador ordena la exposición de los hechos, se presentan de diferentes maneras y le otorgan una coherencia expositiva a los acontecimientos que cuenta el evaluador. La trama, ahora bien, se expresa en la creación de una estructura dramática y presencia de imágenes para comunicar los significados que el evaluador dirige a su audiencia. Entonces la persuasión se expresa de una forma estética, donde no solo se argumenta, sino que se tiene en consideración la coherencia expresada en una trama que ordena y da significados a lo que un evaluador cuenta y en una estructura dramática y con la

presencia de imágenes. La evaluación al ser equívoca y al tener que persuadir y hacerse creíble y plausible, utiliza de forma directa los rasgos de inteligibilidad de las tramas literarias: trama, estructuras e imágenes. Se podría decir que la evaluación es un artificio literario con formas y reglas precisas de presentación.

En este sentido, House linda con las posturas posmodernas en la medida que deja abierto el valor a las interpretaciones y formas de validación comunitarias. Así se lo puede emparentar con Walter Mignolo (1981) quien considera que una producción literaria se basa en un conjunto de reglas y normas de composición que articulan lo propio de cada producción textual, y en este caso, sobre lo que significa la evaluación, no en términos de modelo, sino en términos de reglas de confección de un artificio, de un meta-texto⁴. Sin embargo, House también reconoce que la evaluación recoge información para tomar decisiones, pero que estas decisiones tienen componentes que vislumbran la jerarquía de valores de un evaluador, su experiencia, sus argumentos, su valentía y que, tal como sostiene en el libro, las decisiones que tomamos como evaluadores no están solo asociadas a razones probadas,

³ Expresión tomada prestada de Kelly y su crítica literaria asociada a la evaluación.

⁴ Mignolo considera que *el conocimiento se define en un marco de producción cultural*. Citando a Foucault señala que *cada disciplina define un lugar o lugares desde donde fija reglas, principios y fuerzas de control*. (Mignolo, 1981: 361-362). En ese sentido, cada disciplina orienta el tipo de preguntas y tipos de textos que produce en una formación discursiva que luego llamamos economía, literatura, educación y, desde luego, evaluación.

sino que también y más importante, están asociadas a la persuasión y los criterios admisibles desde un enfoque y en relación con la comunidad.

House abre así la posibilidad de pensar la evaluación asociada con el rol de la narrativa, con la jerarquía de valores de una comunidad y con el sentido ético que tiene la evaluación al ser para y por la comunidad en que está inserta. Desde House, ¿asumir el des-valor de la evaluación es considerar la jerarquía de valores de una comunidad? ¿O la jerarquía de valores no es más que instalar la racionalidad moderna subyacente a la evaluación?

De todas maneras, no se logra salir de la necesidad del valor. La pregunta es entonces ¿cómo dar cuenta de la evaluación en una época des-valorizada, fragmentada y lábil? Si bien el autor no deja de pensar *en el valor de*, sí logra decir que lo que valoramos en un proceso evaluativo es una forma de expresión persuasiva y equívoca con ciertas formas estéticas. En ese sentido, la evaluación se abre a formas de apropiación, comunicación y representación de profesores y estudiantes. El tema ya no trata sobre qué valor asumir, sino sobre qué forma de interpretación y apropiación ocurre mediante la evaluación. Que sea la evaluación equívoca es que está abierta a las significaciones que, en el presente en-

sayo, un profesor y estudiante le otorgan. Ese el tema que se presenta a continuación.

IV.- La voz de los profesores⁵ para asumir el desvalor y la re-valorización

Mediante el proceso de investigación sobre los significados de la evaluación de profesores formados, formadores y en formación se originaron ciertas ideas que van considerando que los profesores cuando evalúan lo hacen porque tienen formas de apropiación que asumen ciertas características que, a veces, se escapan de la mirada técnica de la evaluación.

Los profesores cuando evalúan se mueven en un contexto educacional que va orientando sus significados e interpretaciones. Desde la adecuación a los valores de una institución hasta tensiones y quiebres en instancias concretas de ellos. Desde ahí se generan mecanismos de ayuda mutua, de sobrevivencia y de re-conceptualización de lo que es ser profesor y la evaluación. Todos los profesores entrevistados muestran cierta tensión entre lo que piden los contextos y lo que tienen que hacer y cómo re-significan sus actuaciones como por ejemplo frente a sus contextos diversos. En ese sentido, el valor pre-sumido no significa lo que entiende los profesores por evaluación y tienden a poner los propios.

⁵ Las siguientes aseveraciones de profesores son producto de la tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención Evaluación llevado a cabo en la UMCE el año 2016 titulada <<Los significados sobre la evaluación de los profesores formados, en formación y profesores universitarios de una Universidad Pública>>

Parafra­seán­do­los di­cen:

- a. Yo evalué de forma informal (contexto pre-universitario), frente a un contexto que no da el espacio y en el cual no se ponen notas.
- b. La evaluación es un proceso, pero debido a que me evalúan y debo demostrar lo que mis estudiantes han aprendido Yo fraccio la evaluación.
- c. Yo formo para las competencias declaradas en un perfil de egreso y modelo educativo, pero reconozco lo que no es declarado como competencia si el estudiante demuestra que será un profesional eficaz, es decir, domina saberes.
- d. Yo rescato el ideal de aprendizaje y el rol de las actividades didácticas dentro del marco de formación basado en competencias.
- e. Yo establezco un currículo real donde es importante el qué, cómo y para qué digo y hago las cosas, tratando de romper la reproducción que también está instalada en la Universidad.
- f. Yo sobrevivo en el contexto de selección y calificaciones. Paso el ramo y luego aprendo.

En los profesores entrevistados asumen un valor y significan actuaciones en la medida en que el contexto va solicitando cierto tipo de valoraciones. Sin embargo, ese asumir un valor en algunos casos representa el sin sentido de partir de valores que no son los propios y, por lo tanto, re-articulan o, simplemente, sobreviven

a valores entendidos como hegemónicos. Los profesores resumidos en la letra F son aquellos profesores que estando en formación inicial, entienden que la evaluación nada tiene que ver con el aprendizaje y, por lo tanto, hacen lo que se les pide. Eso es el desvalor profundo de la evaluación.

En los profesores entrevistados las relaciones sociales, vínculos de cercanía o lejanía marcan la interacción entre estudiantes y profesores que posibilitan entender la evaluación desde un profesor que me va castigar y retar hasta un profesor que me ayuda, me genera confianza; generándose lazos afectivos que les permiten conversar con él. Eso ocurre cuando existe retro-alimentación y se permite llegar a un consenso al respecto sobre qué es lo que se espera de un estudiante en términos de su aprendizaje. Todos los profesores entrevistados destacan estas interacciones entre los profesores y alumnos dentro de los marcos pedagógicos y evaluativos.

Cada profesor y profesora se apropia de la evaluación de acuerdo a su particular forma de estar-en-el-mundo y con los otros. La apropiamos porque estamos en una habitar desde nosotros mismos y en contextos sociales y culturales determinados.

En ese sentido, las apropiaciones están realizadas desde el Dasein que Heidegger utiliza para el estudio del ser a través del tiempo, pero que describe la existencia humana; el cómo somos. Algunos de los

aspectos por los cuales los profesores se apropian de la evaluación de una forma particular son el rol que le otorgan al conocimiento disciplinar y el rol del conocimiento, comprendiendo la evaluación como la expresión y comparación a partir de una lógica científica objetiva. La comparación es graduar la capacidad de análisis que el estudiante desarrolla:

“Yo evalúo que el alumno maneja un contenido, que a partir de ese contenido maneje una conceptualización básica o un lenguaje común y entendiendo esa conceptualización, entendiendo esos hechos, la conceptualización. Entonces es capaz de extrapolar el conocimiento a situaciones diversas, y que les sirva de herramienta de análisis de la realidad [...] Yo evalúo para que los alumnos tengan capacidad de análisis, de crítica, la necesidad de formar, yo evalúo para ver si logran eso, y para re afirmar el contenido”.

La evaluación como adecuación entre un ideal, ideal basado en las experiencias que articulan el saber disciplinario y la definición de un actuar en un contexto determinado frente a lo mostrado y observado en los estudiantes. Por ejemplo, señala un profesor de escuela al respecto de la evaluación:

“Es un proceso, pero ¿cómo lo llevamos a la práctica, cómo lo aterrizamos los profesores? Mediante herramientas que están constantemente sirviendo de muestra. El cuaderno de los estudiantes puede ser el reflejo en sí mismo de la clase, por lo tanto refleja la clase, y puede ser tomado

como una forma, eh, puede ser evaluado”

Otros profesores señalaron que la evaluación está unida, que es consustancial al proceso de enseñanza y aprendizaje y que es para la toma de decisiones que ayudan al aprendizaje de los estudiantes. De los ocho profesores entrevistados todos señalaron tomar decisiones, realizar cambios a partir de sus observaciones, de la información recogida, impresiones, etcétera. Pero desde diferentes apropiaciones de la evaluación: desde evaluar para certificar competencias, para dominar el conocimiento determinado, hasta para aprender y para equiparar las desigualdades. Todos toman decisiones. Entonces, lo fundamental, lo diferenciador no es el tomar decisiones, sino que en las apropiaciones que se realizan de lo que supuestamente se nos pide.

Evaluar es reconocer el sin sentido inicial del valor dado, para asumirlo desde nuestro propio ser. Y ese en *qué sentido* lo asumo, es una respuesta personal de cada profesor, es una apropiación (para qué lo hacen que re-articula la evaluación). Por lo mismo, no se puede salir de la necesidad del sentido. Definitivamente no. Sin embargo, se puede apropiarse y tensionar al respecto de las racionalidades modernas.

El sin sentido de la evaluación se puede perfilar en los profesores en formación, puesto que se apropian de sus experiencias felices o traumáticas evaluativas, como

una moneda de cambio, puesto que re-significan la evaluación como calificación, como la nota necesaria para pasar. En ese sentido, ellos comprenden y han vivido la evaluación para calificar, es un valor de cambio, porque se convierte en la validación numérica con una finalidad de aprobación, de pasar y no aprender. La evaluación se convierte en un número para saber cuánto necesito para pasar:

“Si uno lo piensa igual, es lamentable porque al final prima la calificación y la nota, más que lo que uno aprende. Por ejemplo, si estoy leyendo algo y me causa interés y quiere seguir leyendo y profundizar de aquello que me gusto, queda postergado, y después queda en el olvido, porque tampoco lo considera la evaluación”.

La evaluación no se considera una instancia de aprendizaje, sino que todo lo contrario. Lo más importante de esto es que al considerar la evaluación como un pasar, un valor de cambio, seguramente lo que estoy generando, como lo dice un profesor en formación, es un aprendizaje superficial. Un sujeto que actúa dentro de una lógica instrumental de la evaluación, es decir, la evaluación es útil en tanto cuanto puedo adquirir con ella un valor de cambio por el cual puedo pasar y se vuelve decisivo pues de no pasar existen consecuencias económicas y sociales importantes.

V.- Consideraciones finales

El presente ensayo intentó señalar que para poder realizar una reflexión evaluativa debemos asumir el desvalor que significa evaluar. Decir que evaluar implica des-valorizar significa que lo que somos en un contexto educativo queda asumido desde racionalidades que proponen un fin o un sentido que no es propio. Por lo mismo la evaluación debe asumir su desvalor para poder significar e interpretar lo que ocurre cuando evaluamos. Y lo que ocurre cuando evaluamos no es ninguna racionalidad propiamente tal, sino que una forma de persuadir al otro y persuadirnos a nosotros mismos para poder dar cuenta de aquello que se nos solicita y no tiene sentido o aquello que se nos pide y re-significamos.

Puede ser que, cuando se re-significa el qué se hace y el para qué se hacen las acciones en un proceso evaluativo, se encuentre la forma de apropiación que puede dotar de sentido (significado) a la evaluación. Dotar de sentido a la evaluación significa sacarla de las racionalidades e implicarla en qué somos en conjunto con otro, ya no en las relaciones sujeto-objeto o sujeto-sujeto (Uribe Miranda, 2002). La narración como espacio de construcción de tramas e imágenes puede ser una opción para la evaluación y, por lo mismo, se dio espacio sintéticamente a lo que dicen algunos profesores.

Y cuando se dio ese espacio la evaluación comportó muchos significados considerando las relaciones sociales y los contextos como aspectos que re-significan la evaluación y su supuesto valor. Entonces, evaluar tiene que ver con establecer el mérito o valor de algo. Pero ese mérito o valor queda asumido como forma de apropiación en el que los valores son equívocos. Aún no se puede salir de la necesidad del sentido, pero éste es un sentido asumido, propio.

Lo que se quiere decir en los epígrafes iniciales; puesto que representan las formas de apropiación desde el desvalor en que está sumida la evaluación: “*los profesores nos volvieron locos a preguntas que no venían al caso*” (Parra, 2013: 276) y, las racionalidades que proponían la felicidad del ser humano y reconocían el valor de algo caducan en la medida que son locuras en situaciones y temas que nada tienen que ver con lo que somos. Y frente a esas preguntas, los estudiantes *escriben todo lo que sabían* sin saber para qué.

El asumir la evaluación desde la reflexión del sin sentido, sin establecer los para qué, tiende a instalarnos en la necesidad de interpretar qué es aquello que asumimos como valor. Entonces, decir que la evaluación debe asumir su des-valor, es considerar que todo mérito de algo asume expresiones hegemónicas y que esa posición solo ha considerado a la evaluación como un conjunto de ideas que poco tienen que ver con lo que los profesores

hacen y con lo que profesores son. Puesto que cuando los profesores evalúan, persuaden y consideran las relaciones éticas con otros. Desde ese punto de vista la evaluación podrá considerarse como una instancia para reposicionar la belleza y la narración como formas de expresión que reconfiguran todas las perspectivas modernas y transformar lo valioso dado, por lo valioso compartido tan alejado de las orientaciones sobre la formación docente.

Santiago, Chile.
Primavera del 2017

Bibliografía

- Acevedo, J. (1999). “*Heidegger y la época de la técnica*”. Santiago, Chile: Universitaria.
- Flores González, L. (2000). “*Lenguaje, ciencia y hombre: un desafío para alcanzar competencias pedagógicas*”. Santiago, Chile.: UCSH.
- Grundy, S. (1987). “*Producto o praxis del curriculum*”. Madrid, España: Morata.
- Heidegger, M. (1997). “*Ser y Tiempo*”. Santiago, Chile. Universitaria.
- Heidegger, M. (2010). “*Caminos de Bosque*”. Madrid, España. Alianza Editorial.
- House, E. (2000). “*Evaluación, ética y poder*” (Tercera edición ed., Á. Gallardo, Trad.) Madrid, España: Morata.
- Manzi, J. (2011). “*Evaluación Docente en Chile*”. Santiago, Chile: MIDE UC.

Mignolo, W. (Marzo de 1981). *“El Meta-texto Historiográfico y la Historiografía Indiana”*. Obtenido de http://www.jstor.org/ww.jstor.org/stable/2906354?seq=1#page_scan_tab_contents.

Parra, N. (2013) *“Poemas para Combatir la Calvicie”*. Santiago, Chile. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Rivera, J. E. (2003). *“La filosofía como vocación”* (C. Warnken, Entrevistador). Otro Canal. <http://www.unabellezanueva.org/jorge-eduardo-rivera/>, Santiago, Chile.

Rivera, J. E. (2008). *“Comentario a Ser y Tiempo”* Vol. 1. Santiago, Chile. Ediciones UC.

Ruiz, D. & Pachano, L. (2006). *“El Nihilismo en la escuela contemporánea.”* *Educere*, 10(32), 83-90. Recuperado en 22 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100012&lng=es&tlng=es.

Santos Guerra, M. (1998). *“Evaluar es comprender”*. Buenos Aires, Argentina: Magisterio.

Santos Guerra, M. (2003). *“Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres”*. En *Revista de Enfoques Educativos*. Páginas 69-80

Stake, R. (2006). *“Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares”*. Madrid, España: Grao.

Stobar, G. (2010). *“Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación”*. Madrid, España. Morata.

Tadeu da Silva, T (2001) *“Espacios de Identidad: nuevas visiones sobre el curriculum”*. Barcelona, España. Editorial Octaedro.

Tardif, M. (2004). *“Los saberes del docente y su desarrollo profesional”*. Madrid, España: Narcea

Uribe Miranda, L. (2002). *“Hermenéutica, posmodernidad y ética: aproximaciones a partir de Gianni Vattimo”*. *Revista Chilena de temas sociológicos*, 41-55.

Uribe Miranda, L. (2003) *“Curso sobre epistemología y las Ciencias Humanas”* UCSH. Cátedra del plan de formación común. Primer Semestre del año 2003.

Uribe Miranda, L (2005) *“La recepción Vattimiana de Nietzsche: hacia un filosofar sin sujeto”* *Revista Morpheus-Estudios Interdisciplinarios en Memoria Social*, 4(6). Recuperado de: www.seer.unirio.br/index.php/morpheus/article/download/4736/4227

Vattimo, G. (2002). *“Introducción a Heidegger”*. Barcelona, España. Gedisa.

Vattimo, G. (1994). *“Más allá de la interpretación”*. Barcelona, España: Paidós.