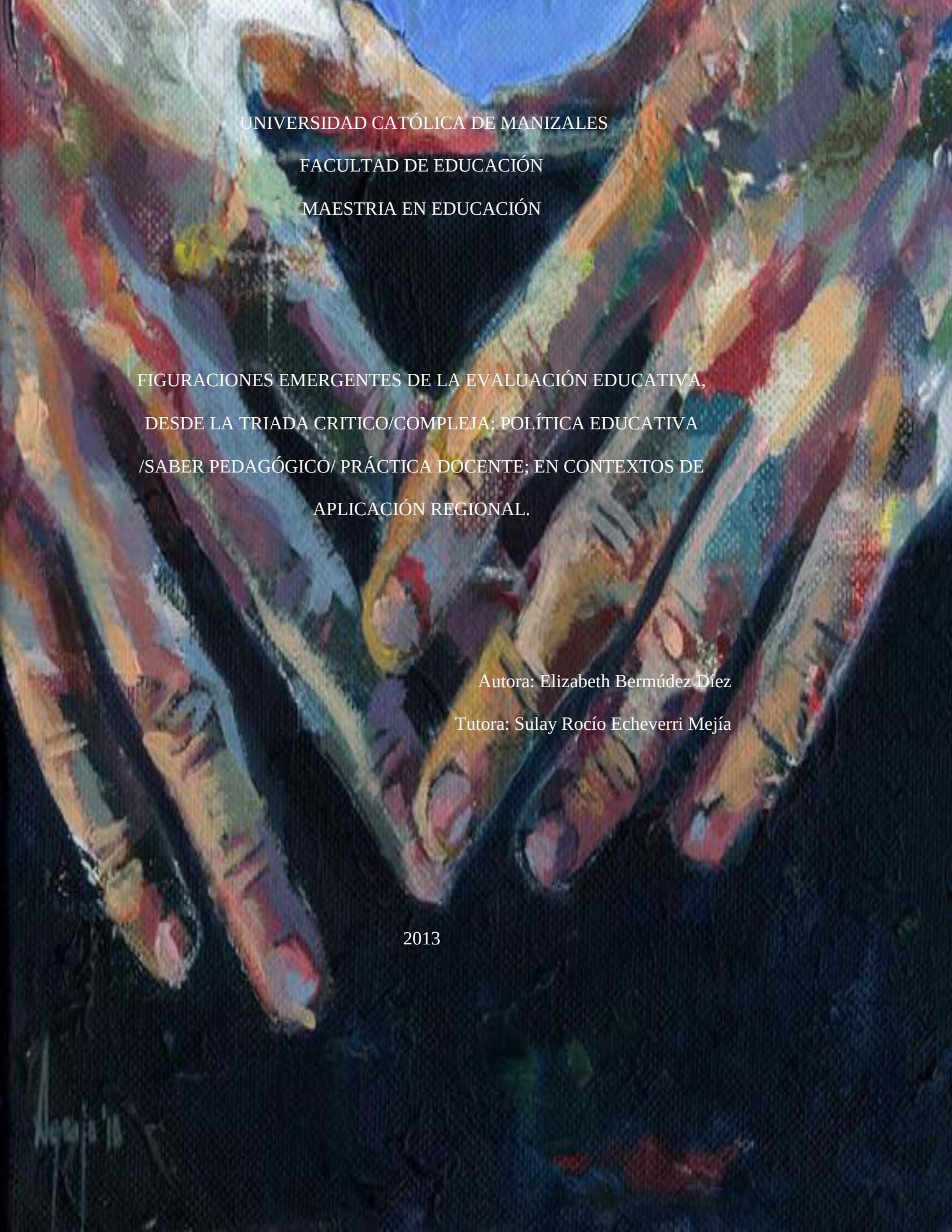


UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

FIGURACIONES EMERGENTES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, DESDE LA TRIADA CRITICO/COMPLEJA: POLÍTICA EDUCATIVA /SABER PEDAGÓGICO/ PRÁCTICA DOCENTE; EN CONTEXTOS DE APLICACIÓN REGIONAL.

Autora: Elizabeth Bermúdez Díez

Tutora: Sulay Rocío Echeverri Mejía

2013

Imagen 1: Agenjo David. (2012) Hands on Iv. Pintura de acrílico sobre lienzo. Recuperado de: http://www.artelista.com.

(La figura citada, busca representar la dimensión humana bajo la cual requiere pensarse la evaluación como figuración emergente de la contemporaneidad; de este modo lo humano, sería el elemento configurador de las nuevas semánticas evaluativas, a partir de los relacionamientos que se establecen entre las prácticas de los docentes, las políticas educativas y las pedagogías contemporáneas)

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

FIGURACIONES EMERGENTES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA, DESDE LA TRIADA CRITICO-COMPLEJA: POLÍTICA EDUCATIVA - SABER PEDAGÓGICO- PRÁCTICA DOCENTE; EN CONTEXTOS DE APLICACIÓN REGIONAL.

ELIZABETH BERMÚDEZ DÍEZ

2013

LA RUTA

A modo de provocación

Resumen

Presentación

Figuras ya conocidas

La Figura principal

Otras figuras en torno a la figura central

El camino recorrido para trazar las figuras (trayecto hologramático)

Figura 1: los conceptos de evaluación en la política educativa colombiana

Figura 2: los conceptos de evaluación en los planteamientos pedagógicos contemporáneos

Figura 3: los conceptos de evaluación que se deducen de las prácticas docentes en Colombia.

Figura 4: figuras tríadicas emergentes: Conceptos de evaluación a partir de los relacionamientos entre política/saber pedagógico/prácticas docentes

Cierre apertura

Bibliografía

LAS IMÁGENES

Imagen 1: La portada: Hands on Iv.

Imagen 2: Las figuras ya conocidas: ángel surrealista: o tempo.

Imagen 3: Conceptos de evaluación a través de la historia: Triangulaciones en encuentro.

Imagen 4: La figura principal

Imagen 5: Otras figuras en torno a la figura central: Triangulación.

Imagen 6: El trayecto hologramático. Laberintos simbólicos.

Imagen 7: La pregunta

Imagen 8: Figuras emergentes y contextos de aplicación: triángulos y un círculo.

Imagen 9: Cierre apertura. Cristalia.

A mi hija Mariana, el tesoro más grande de mi corazón y motor de mi existencia.

A mi esposo Joanny, un gran regalo que me tenía guardado la existencia para recorrer el mejor tramo de mi trayecto vital.

AGRADECIMIENTOS

A Dios pilar y centro de mi vida, la Gloria y el Honor son para Él.

A Álvaro Rendón Echeverri, Gerente de Serfin Educativo S.A; gestor de este sueño vuelto realidad, quien me hace sentir orgullosa de pertenecer a mi Colegio Generoso.

Un agradecimiento particular a Sulay Rocío Echeverry mi tutora, quien me mostró las posibilidades reales de la investigación compleja a pesar de las turbulencias académicas en las que me encontró, generó un encuentro con mi ser y mi actuar docente, a partir de las resonancias desafiantes, generadas de los encuentros compartidos en los seminarios de Maestría, abriendo horizontes posibles de humanidad, en el "arte de enseñar"

A Luz Elena García y Samuel Patiño, Docentes de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, quienes silenciosamente me acogieron con su sabiduría impregnada de humanidad, enseñándome a pescar, cuando el caos era incontrolable y me mostraron las posibilidades de un trayecto hasta ahora desconocido para mí.

A mis compañeros maestrantes, con quienes compartí durante estos dos años momentos inolvidables y quienes de alguna manera me ayudaron a hilar este tejido inacabado e imperfecto.

A la Maestría en Educación, de la Universidad Católica de Manizales, por haberme brindado la gran oportunidad de ampliar mi conocimiento, conocer otras maneras de ver la vida, dejarme ver el gran tesoro que encierra la cotidianidad y ante todo comprender la más grande de las dimensiones posibles: la dimensión de humanidad.

A modo de provocación

El discurso de la pedagogía contemporánea requiere replantearse todos los asuntos relacionados con su puesta en escena por excelencia: la educación; en el marco de una realidad que necesariamente debe ser comprendida en función del cambio y la reconfiguración como los lenguajes que permiten comprender las nuevas lógicas de la cotidianidad actual.

El presente social, histórico, cultural y político se caracteriza por el cambio; lo que supone que la manera de relacionarse, vivir y entender el mundo son asuntos que requieren ser explicados desde esas mismas perspectivas de cambio. En este sentido, aparece la ingente necesidad de abordar desde un análisis crítico que desemboque en una nueva lógica semántica un asunto coyuntural de los diferentes actos educativos: la evaluación.

El primer paso para asegurar que este ejercicio reflexivo, estará a tono con los cambios necesarios dentro de los procesos evaluativos; es separar una unión que hasta ahora ha desvirtuado el sentido de los mismos. La evaluación es un proceso complejo, que supone diversos caminos, escenarios y lenguajes; dentro del cual el examen es solo una de sus múltiples manifestaciones y posibilidades.

"…El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado. Ahora bien, el examen permite al maestro, a la par que trasmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida —la "obra maestra" autentificaba una trasmisión de saber ya hecha—, el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma

del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela "examinadora" ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia.” (Foucault M. , 1993)

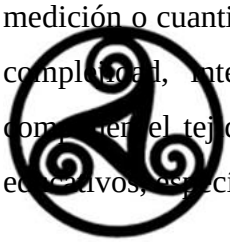
Desde esta perspectiva, La evaluación debe pensarse como un proceso inherente al saber, cuya principal ganancia es para quien aprende y no para otro externo; para trascender los simples asuntos de la medición o la cuantificación, identificar la pertinencia del saber construido y generar conciencia de los propios errores o aciertos por parte de quien aprende.

En un momento con el actual, en el que la educación debe y requiere estar en sintonía con los procesos globales, en donde los temas, los asuntos, los lenguajes y las realidades están interconectadas entre sí, emerge la necesidad de reorganizar los procesos educativos, desde asuntos tan sutiles o abarcantes como la creación misma de nuevos currículos, que permitan a los sujetos que aprenden, la comprensión de las nuevas lógicas surgidas del caos, es decir que se parta del caos para llegar a la organización; así como de maneras de evaluar que permitan a quien construye el saber, potencializar sus habilidades y encontrar caminos para superar sus dificultades antes que convertirse en un simple mecanismo de poder.

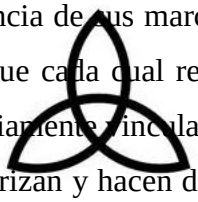
“…Gracias a todo este aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable; en modo alguno, sin embargo, para reducirlo a rasgos "específicos" como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la

estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una "población"…" (Foucault, 1993)

Desde esta perspectiva surgen entonces las preguntas ¿Qué lugar ocupa la evaluación en los procesos formativos contemporáneos? ¿Qué significa la evaluación en el contexto de la formación de la era planetaria? ¿Qué lógica subyace en el contexto evaluativo contemporáneo en relación con la necesidad de currículos orientados a la inclusión y el respeto por la diferencia y no a la medición o cuantificación del saber? El presente análisis crítico pretende vía de la complejidad, intentar establecer relaciones entre los diferentes asuntos que componen el tejido de la realidad actual y la lógica que subyace a los procesos educativos, específicamente los relacionados con el acto educativo.



"…El examen como fijación a la vez ritual y "científica" de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad (en oposición a la ceremonia en la que se manifiestan los estatutos, los nacimientos, los privilegios, las funciones, con toda la resonancia de sus marcas), indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las "notas" que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un "caso". Finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber…" (Foucault, 1993)



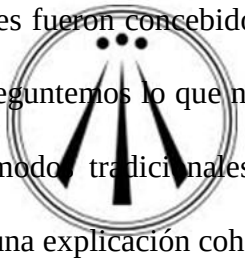
RESUMEN

La evaluación ha sido tradicionalmente concebida como un asunto coyuntural y ante todo, estructural de los procesos escolares y educativos; dado que permite saber que se aprendió, cuánto se aprendió y cuál es la calidad de dichos aprendizajes; se hace necesario analizar los factores que confluyen en este proceso para configurar su dicho significado.

Dado que la educación colombiana le apunta a una formación estandarizada basada en competencias; vale la pena reflexionar en torno al significado de la evaluación en este contexto, desde las prácticas evaluativas que hacen los docentes y desde los planteamientos de las principales pedagogías contemporáneas para potenciar las estrategias evaluativas coherentes con las características de los tiempos presentes, convirtiéndolas en posibilidades de formar en dimensión de humanidad.

PRESENTACION

Medir, valorar o saber que tanto o como adquirió sus saberes un sujeto que aprende, es un asunto que cuando se piensa con detenimiento ha tocado desde tiempos antiguos a quienes ejercen la tarea de formar a otros. (Foucault, 1995). Puede incluso hablarse de un asunto de lo inconsciente porque cuando se analizan los diferentes asuntos relacionados con la vida de los seres humanos desde la lógica del pensamiento abierto, crítico y complejo; se comprende que no son azar algunas situaciones, que así sean en la distancia del tiempo y los momentos históricos iníciales en los cuales fueron concebidos o abordados, han contribuido a que en este momento nos preguntemos lo que nos preguntamos, sólo que no era posible encontrar desde los modos tradicionales de hacer ciencia, una manera lógica y consciente de darles una explicación coherente.



Partiendo de la idea que en el momento histórico, social, político y cultural actual emergen nuevas lógicas para explicar todos los procesos relacionados con el desarrollo de los seres humanos; es urgente entonces repensar la educación y todos sus aspectos fundantes como una de las aristas de esta figura educativa que requiere mirarse y volver a dibujarse desde nuevas perspectivas.

Ahora bien, dentro del gran escenario del acto educativo, ha aparecido siempre la evaluación como un elemento vital de la obra; cuya apariencia e importancia dentro del proceso se ha tornado vago, confuso y hasta excluyente.

Tal como puede verse en el texto presentado como provocación, a través de la historia se ha observado que la evaluación dentro del proceso educativo, si bien ha sido un asunto que ha variado en su intencionalidad real, en muchos casos en la intencionalidad implícita y en algunas de sus manifestaciones; sigue siendo una manifestación expresa del conflicto entre lo que se enseña, lo que se aprende y su utilidad.

Desde los siglos XVII y XVIII las formas de evaluación estaban orientadas a la disciplina de los sujetos, este mecanismo de contención servía para que tuviera efecto la enseñanza a través del aprendizaje. En esos siglos, las clases se impartían por medio de monitores, que permanecían de pie en un taburete para controlar a los estudiantes, quienes se encontraban sentados en el centro del escenario para recibir las instrucciones. La rigurosa disciplina dependía de la visibilidad que le permitía el taburete al monitor. Estas escuelas conocidas con el nombre de enseñanza mutua, fueron ejemplos de una arquitectura diseñada como Foucault dice: "…para permitir un control interno, articulado y detallado, que hagan visibles, a quienes están dentro de ella; en términos más generales, una arquitectura que operaría para transformar a los individuos para actuar sobre ellos, para proporcionar influencia a su conducta, para cargar los efectos del poder sobre ellos, para que se les conozca." (Focault, 1993)

En la contemporaneidad, cuando el mundo de la vida reclama nuevas lógicas en todos sus procesos y desarrollos, cuando las luchas que se libran ya no se limitan a meras manifestaciones masivas en las que se demanda por lo económico o por los derechos sino que trascienden hacia la necesidad que tienen todos los sectores (estudiantes, trabajadores, población afectada por el conflicto armado, artistas, deportistas, etc.) de reivindicar por sobre todas las cosas la condición más humana de todas: la dignidad; se hace necesario que todos los procesos que dan lugar a la estructuración de la condición de humanidad que ahora moviliza a los seres humanos, se desarrollen no solo para proveer a los hombres de conocimientos que los haga más sabios sino que les permitan una formación que los haga seres integrales capaces de usar el cuerpo, la mente y el espíritu para ser mejores ciudadanos ya no solo de su entorno inmediato, sino del espacio que ahora no está tampoco limitado al espacio físico que habita sino que también se expande (como sus demandas) a lugares inimaginados, cuyas fronteras fueron derrumbadas gracias a las posibilidades que les da el ser hijos, dueños y habitantes de un planeta interconectado, cuyo lenguaje común e imperativo categórico es la comunicación. En este sentido bien vale la pena recordar los planteamientos de Edgar Morin, cuando expone que la educación en la contemporaneidad, tiene como misión “fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria” (Morín, Ciurana, & Motta, Educar en la era planetaria, 2006); desde esta perspectiva, la evaluación es un asunto que necesita con urgencia repensar su

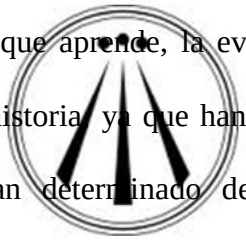
naturaleza, por que cuando se piensa en formar ciudadanos del mundo, la valoración de los saberes implica mucho mas que si sabe 1 ó 5 o si lo que sabe es superior o inferior; bueno o malo; para adentrarse como lo plantea Magendzo a "un ejercicio de investigación de la práctica docente y de los procesos de aprendizaje que genera" (Magendzo, Veneros, & Toledo, Visita a un lugar de la memoria, 2010)

Gracias a la racionalidad orientadora que privilegia el presente trabajo (abierta, crítica y compleja) es posible pensar que no es necesario dejar de lado múltiples visiones y lenguajes que pueden explicar desde sus miradas y posibilidades las comprensiones encontradas a través de los diferentes caminos recorridos. Es así como desde el lenguaje de la estética, pueden encontrarse múltiples manifestaciones que bien pueden describir las explicaciones abordadas en el proceso.

Desde esta perspectiva, bien vale la pena recordar que los celtas planteaban que la formación le apunta al desarrollo de seres integrales, que pueblan universos habitados como la tierra, el aire y el mar; siempre contemplando posibilidades (que para este caso, estaban pensadas en triadas) que llevaban a concebir las múltiples dimensiones de lo humano.

En este orden de ideas y tratando de encontrar el lugar y significado para la evaluación dentro de las nuevas lógicas discursivas de la educación y la pedagogía; puede decirse que la evaluación es un asunto que puede explicarse desde varios tópicos o procesos en los que se implica.

Desde la educación al ser uno de los principales escenarios desde los cuales se ha dado vida al proceso evaluativo; desde la pedagogía, ya que han sido las diferentes escuelas pedagógicas y sus orientaciones filosóficas las que han planteado también una u otra naturaleza e intencionalidad en los procesos evaluativos; desde el desarrollo humano, como posibilidad explicativa del alcance que tienen, podrían llegar a tener para el sujeto que aprende, la evaluación de los saberes que ese sujeto construye y desde la historia, ya que han sido los estados y sus intereses sociales los que también han determinado de algún modo, los alcances y características de sus procesos educativos y por ende de la valoración de los mismos.



Con respecto a la formación en la contemporaneidad, esta reclama imperiosamente pensarse en dimensión de humanidad, para permitir como lo plantea Morin “religar” temas, asuntos, núcleos que le permitan al ser humano dejar de pensar desde la especificidad de los temas, para comprender el mundo total, un mundo que es total y no fragmentado; que solo puede ser aprendido desde una formación que así mismo lo plantee, una formación “ que le permita atravesar fronteras

geográficas y étnicas, de clase y nacionalidad, de religión y de ideología" (Magendzo, Educar en la democracia, 2006)

A través de este recorrido teórico, se busca decantar los diferentes conceptos que ha tomado la evaluación, a partir de las relaciones de ella con tres asuntos coyunturales del proceso formativo como son las políticas educativas, el saber pedagógico y las prácticas docentes para que estos conceptos permitan futuros abordajes de la evaluación, explicarla siempre en dimensión de humanidad y en perspectiva de desarrollo de potencialidades y posibilidades antes que en términos de enjuiciamiento y calificación.

FIGURAS YA CONOCIDAS

Imagen 2. Dali, Salvador. (1969). Ángel surrealista: o tempo. 1969. Recuperado en: http://www.ottogribel.com/2009/06/angel-surrealista-o-tempo-quando-estou.html.

Pensar la evaluación como un asunto neurálgico de la tarea formativa de la contemporaneidad, puede encontrar una posibilidad explicativa a la luz del planteamiento moriniano cuando habla de la necesidad de un conocimiento pertinente como semántica configurativa de la educación en tiempos presentes.

Así las cosas, tal como lo plantea la figura, se hace necesario pensar en un conocimiento religador y problematizador; que contrarreste el pensamiento simplificador propio de la modernidad. Este conocimiento tiene su asiento, como puede interpretarse también desde la imagen; en la triple reforma planteada por el mismo autor: la reforma del pensamiento, la reforma del conocimiento y la reforma de la sensibilidad. (Gregori, 1981)

ANTECEDENTES

Existen en relación con la evaluación, una serie bastante amplia de investigaciones y rastreos hechos, aunque no se encuentran registros específicos en donde se aborden de manera relacional las categorías que se busca indagar a través del presente proceso (evaluación y su relación con política educativa/ saber pedagógico/prácticas docentes). Sin embargo se presenta a continuación un breve recorrido por aquellas que más se acercan a los relacionamientos que se establecen en medio de estas categorías.

Desde el contexto mundial, la cubana Miriam Gonzales Pérez, en artículo: "la evaluación del aprendizaje.- tendencias y reflexión crítica" hace una breve referencia a su indagación por la concepción de la evaluación del aprendizaje, las funciones que desempeña y el contenido u objeto a evaluar, desde una perspectiva histórica y de proyección futura. (Pérez, 2000)

En el contexto latinoamericano, Elena Martín y Felipe Martínez Rizo (Rizo, 2008), presentan una visión global de los distintos niveles, ámbitos y dimensiones que se incluyen dentro del amplio campo de la evaluación educativa. A pesar de este objetivo de globalidad, obviamente ha sido necesario acotar el enfoque y el contenido de la obra. Un primer foco se refiere al ámbito geográfico que abarca el libro. La reflexión se centra en el contexto iberoamericano. Se trata de analizar los modelos y actividades que tienen mayor presencia en la región, lo que no quita,

desde luego, que se presenten en algunos casos experiencias que se realizan en otros países.

Así mismo la profesora Sulma Perrazi, trata a través de su investigación, de hacer un estado del arte de la evaluación educativa dentro de los sistemas educativos latinoamericanos e instala la evaluación como una práctica productora de realidad y sentido, instituyendo la subjetividad correspondiente en los distintos actores que integran el proceso educativo. (Perazzi, 2008)

Juan Guillermo Ferrer analiza específicamente el asunto de las políticas educativas relacionadas con la evaluación educativa y plantea que en este sentido, se presentan dos tipos de lógica bajo las cuales se han llevado a cabo las reformas curriculares: la lógica tecnocrática-economicista, y la lógica democrática-participativa. El análisis de los procesos de elaboración, implementación y evaluación de los nuevos marcos curriculares en los cuatro países estudiados (Perú, Colombia, Chile y Argentina) permite avanzar en algunas conclusiones sobre las lógicas imperantes en cada caso y para el conjunto de los países en cuestión. (Ferrer, 2010).

Concretamente en nuestro país, el profesor Rafael Reyes Galindo, hace un fuerte cuestionamiento a los alcances de la política de las competencias en educación, en la que cuestiona, el porqué de la escuela y describe las competencias como un problema por negociar. (Galindo, 2010)

CONCEPTOS DE EVALUACION A TRAVÉS DE LA HISTORIA

Imagen 3: Rama, Jorge. (2007) Triangulaciones encuentro. Recuperada en: http://itinerantedearte.com

Para comprender las configuraciones de los hechos del presente, sea cual fuere su naturaleza; es preciso conocer aquellos asuntos que los antecedieron en el pasado. Es por esto, que tal como lo plantea la figura y de acuerdo a los planteamientos del pensamiento complejo, se hace necesario provocar encuentros en aquellos asuntos compatibles, pero aun en torno a aquellos que no lo son.

Según los datos indagados por algunos teóricos (Escorza, 2003) con respecto a la historia de las prácticas evaluativas, puede decirse que estas se remontan a épocas muy antiguas, en la china hace 3000 años cuando se realizaban exámenes para seleccionar altos empleados. También se habla de que en la biblia se citan algunos pasajes que hacen referencia a la medición de los saberes y que así mismo, San Agustín y Ciceron hicieron planteamientos a este respecto.

En la edad media, la evaluación estaba asociada con "exámenes" que cesti[illegible]aban los estudiantes de las universidades ante un tribunal que calificaba y en el renacimiento se introduce la observación como una posibilidad evaluativa. En el siglo XVIII se incrementa el número de instituciones educativas y con este fenómeno, se aumenta la necesidad de verificar los avances de cada persona, lo que lleva a las instituciones a establecer procedimientos evaluativos.

Finalizando el siglo XIX, aparecen como parte de los sistemas educativos, los títulos y con ellos los diplomas que se entregaban como recompensa ante la presentación exitosa de exámenes de estado, además en estados unidos se dan aplican las primeras técnicas evaluativas tipo test, a través de las cuales se evalúan temas específicos y algunas destrezas de lecto escritura. También en esta época y mediante relacionamientos establecidos entre la pedagogía y otros procesos formativos, aparecen los test psicométricos como manifestación de un marcado interés por la medición de las conductas humanas; los cuales están relacionados con los trabajos de autores como Thorndike, Binet, los trabajos de este ultimo

fueron revisados en la Universidad de Stanford, conviertiendose el test de Stanford-Binet, como uno de los tests más conocidos en la historia de la psicometría.

La educación no escapo a la tendencia de los test y fue así como aparecieron en la misma época pruebas como las escalas de escritura de Ayres y Freeman, de redacción de Hillegas, de ortografía de Buckingan, de cálculo de Wood, de lectura de Thorndike y McCall y de aritmética de Wood y McCall; los cuales buscaban medir toda clase de destrezas escolares con referentes objetivos externos y explícitos, basados en procedimientos de medida de la inteligencia, para utilizar con grandes colectivos de estudiantes; espíritu que en muchos espacios educativos sigue vigente y que deja ver el sentido de medición que en muchos momentos de la historia y contextos educativos se ha le otorgado a la evaluación. Sin embargo, en los años 20, se promovió un cambio en los procesos de evaluación, el cual buscaba mediante procedimientos tales como: la formulación de objetivos, el desarrollo de exámenes, expedientes académicos, técnicas de repesca y test, la unificación de criterios de corrección y la revisión de los juicios de valoración; que las valoraciones emitidaos a través de las evaluaciones dejaran de ser un simple concepto personal del docente y fueran pruebas cada vez mas objetivas.

El cambio más significativo en las concepciones históricas que se desarrollan de la evaluación se da entre 1932 y 1940 cuando el pedagogo Ralph Tyler hace un planteamiento curricular revolucionario, que descentra el proceso educativo de los

resultados y da a los objetivos un lugar protagónico, teniendo como ganancia del proceso evaluativo la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la planeación, en función de los resultados de los estudiantes.

Durante mucho tiempo, incluso en algunos contextos educativos contemporáneos, las propuestas Tylerianas, tuvieron y tienen una vigencia importante en diversos espacios educativos, tanto así que incluso hacia los años sesenta y en épocas posteriores se valoraban las propuesta de Tyler en la medida que sus ideas y propuestas estaban estrechamente relacionadas con la eficacia de los programas y el valor intrínseco de la evaluación para la mejora de la educación.

Es en esta época de los años sesenta, que se introducen nuevos conceptos de los procesos evaluativos; que explican una nueva lógica de los mismos, que supera el simple dictamen inicial y que aunque tiene en cuenta los objetivos como criterio principal para emitir la valoración que propone Tyler, tiene en cuenta otros asuntos como el proceso, los asuntos afectivos, quien oye o hace de espectador en la evaluación y además el proceso que el mismo evaluado sigue en la misma teniendo en cuenta además la necesidad de aportar datos sobre la congruencia o discrepancia entre las pautas de instrucción diseñadas y la ejecución de las mismas en la realidad del aula; y fue así como surgieron en esta época un gran número de modelos evaluativos en los que se expresan diversas intencionalidades, funciones, enfoques e interpretaciones que variarán según el tipo de decisión buscada; Se

trata, por tanto, de una época caracterizada por la pluralidad conceptual y metodológica.

Puede decirse que tal como sucede con muchos de los asuntos del mundo y la realidad contemporánea, las palabras que mejor describen la evaluación en la actualidad son diversidad, conexión, interdependencia y cambio, como lo plantea Giddens “La globalización impone una mayor dependencia mutua” (Giddens A. , 2000)

En lo conceptual se caracteriza por la diversidad de los conceptos en torno a la misma, que incluyen tanto los planteamientos de Tyler como los de otros autores que hacen referencia a los objetivos y la valoración como punto inicial y final de la evaluación.

En la actualidad la evaluación es además considerada un proceso en el que se contemplan los criterios para utilizar de una manera o de otra la información extraída de la evaluación que parten tanto los objetivos como estándares profesionales externos para determinar la validez o no de lo planteado en la evaluación como respuesta; también hacen parte de la evaluación los efectos de los programas educativos, los resultados como descripciones del proceso desarrollado, las ganancias cognitivas y afectivas que permite, sus funciones socio-políticas y administrativas, el papel del evaluador y de los informes que emite y la metodología la cual le apunta a comprender la evaluación como práctica de investigación evaluativa.

Ahora bien, estos conceptos siempre a través tanto de su aparición como de su desarrollo histórico, han estado asociado con los modelos pedagógicos de los que hacen parte y que configuran a su vez un concepto determinado de educación.

Las primeras prácticas evaluativas ya mencionadas, relacionadas con exámenes para medir el saber y escoger empleados la cual tendía hacia la memorización y repetición de conceptos hace parte del modelo pedagógico de corte academicista o tradicional, en el cual el estudiante es considerado como un recipiente vacío de cultura, que debía ser llenado por un profesor que asumía la figura de maestro y modelo a seguir. Las prácticas evaluativas de este modelo, estaban relacionadas con la repetición exacta de las definiciones que el docente daba en las clases, y en este sentido la evaluación equivale a la calificación de una única práctica, el examen en la cual no se contempla el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sino que se está simplemente corroborando la acumulación de conocimientos lograda en un determinado periodo de tiempo.

El lugar del maestro en este modelo con respecto a la evaluación es de preponderancia puesto que es el encargado de transmitir a sus estudiantes los contenidos; los estudiantes aprenden como un receptor pasivo la información emitida por el profesor. Aprender consiste en repetir lo más fielmente posible las enseñanzas del profesor. Por esta razón, se valora la capacidad del estudiante para reproducir los conocimientos transmitidos por el profesor durante un proceso de

enseñanza y de aprendizaje. Esta evaluación esta centrada en los resultados más que en los procesos y se apoya en pruebas que diseña el docente con el propósito de decidir si el estudiante está en condiciones de ser promovido o no al siguiente curso.

En los años 60 aparece el conductismo como práctica pedagógica; en la cual el saber se describe como conocimiento ‘puro’ u ‘objetivo’; el aprendizaje se entiende como la automatización de secuencias estímulo-respuesta: el estudiante repite muchas veces una misma operación, que terminará respondiendo automáticamente frente un estímulo determinado. En el marco de este modelo, la evaluación sigue una línea similar al modelo tradicional en tanto es entendida como producto y como equivalente a una calificación. De esta época provienen las denominadas preguntas "cerradas" u "objetivas", muy utilizadas en nuestro país incluso hoy (preguntas con opciones, verdadero o falso, términos pareados, etc.), cuyo objeto son las conductas de los estudiantes y evaluar consiste en medir periódicamente tales conductas que se expresan en comportamientos observables, el dominio de estas conductas por parte de los estudiantes determina su promoción al aprendizaje de una nueva conducta.

En el año 1967, Michael Scriven acuña el concepto de *evaluación formativa*, rompiendo con la idea de evaluación como equivalente a medición; implica comprender la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, ya que el docente puede utilizarla para entregar información a los estudiantes acerca de aquello en lo que están fallando y, a la vez, tomar decisiones pedagógicas

adecuadas de acuerdo a los problemas detectados. De esta manera, la evaluación deja de ser necesariamente una calificación y se transforma en un indicador de avance en el proceso de aprendizaje; concepción que guarda estrecha relación con el modelo pedagógico cognitivo-constructivista, el cual describe como propósito principal de la educación el acceso de los estudiantes a niveles superiores de desarrollo intelectual.

El estudiante como sujeto que aprende ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza y aprendizaje por que construyen su propio conocimiento, desarrolla la curiosidad para investigar, la capacidad de pensar, de reflexionar y adquirir experiencias que posibiliten el acceso a estructuras cognitivas cada vez más complejas, propias de etapas superiores, mientras que el maestro es un facilitador; aquí la evaluación de los procesos que realiza el profesor tiene prioridad dentro del proceso (no exclusividad) y su función es recoger oportunamente evidencias acerca del aprendizaje a partir de un proceso de búsqueda y descubrimiento de información previstos por el profesor.

Aparece como punto intermedio entre estos modelos en los que el concepto de evaluación parece contrario, el modelo social cognitivo en el que el trabajo productivo y la educación están íntimamente relacionados, el propósito esencial la educación en este modelo es el desarrollo de las capacidades fundamentales en los procesos de interacción y comunicación desplegados durante la enseñanza, el debate, la crítica razonada del grupo, la vinculación entre la teoría y la práctica y

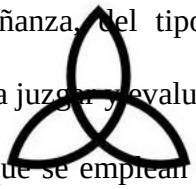
la solución de problemas reales que interesan a la comunidad, que en muchas ocasiones no forman parte del currículo (escrito). La comunidad es la protagonista y la que se involucra con la situación problemática, el profesor y los estudiantes tienen el compromiso de participar con sus opiniones para explicar su acuerdo o desacuerdo con la situación o temática estudiada.

En este modelo el enfoque de la evaluación es dinámico, su propósito es determinar el potencial del aprendizaje. Tiene la función de detectar el grado de ayuda que requiere el estudiante de parte del maestro para resolver una situación. Vigotsky ha definido el concepto de zona de desarrollo próximo para referirse a lo que potencialmente el estudiante es capaz de hacer sin la ayuda del profesor. (Coll & Marchesi, 2000)

Hoy, la perspectiva pedagógica sicología cognitiva reconoce que, además de las tradicionales pruebas escritas y prácticas, se requieren nuevas formas de evaluar los logros de los estudiantes. De la mano con el desarrollo de las teorías sobre cómo se aprende; los nuevos sistemas de evaluación intentan reflejar la diversidad de procesos mentales que se activan en orden a facilitar el aprendizaje. De hecho los métodos de evaluación históricamente han reflejado el estado del arte sobre la forma en que se cree que la gente aprende.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, desde un punto de vista general, estamos asistiendo a un cambio de paradigmas. Hemos pasado desde el modelo pedagógico tradicional, el cual enfatiza en la formación del carácter de los estudiantes para modelar, a través de la voluntad y el rigor de la disciplina, el modelo pedagógico conductista, el cual es en esencia, el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa, el modelo cognitivo (constructivista), hasta llegar al modelo pedagógico social cognitivo el cual propone el desarrollo máximo de las capacidades e intereses de los estudiantes por medio de la influencia de la sociedad.

Por otra parte, al contrario, de los que se piensa la evaluación de la enseñanza y la evaluación del tipo de aprendizaje que ella pretende lograr, forman una unidad indivisible. Es imposible separar la evaluación de la enseñanza, del tipo de aprendizaje que la enseñanza pretende lograr. Los criterios para juzgar y evaluar el aprendizaje se busca que sean consistentes con los criterios que se emplean para valorar la enseñanza y con el enfoque y perspectiva pedagógica.



Una de las posibles críticas que puede hacerse reside en que se ha cambiado el paradigma de la evaluación, sin embargo, el lenguaje y la definición de los términos relacionados siguen siendo los mismos. Este hecho en la práctica se refleja por ejemplo, en el énfasis que se hace para la evaluación de indicadores

(señales observables, confundidas a menudo con los objetivos conductuales), en lugar de evaluar las competencias desde el punto de vista holístico.

En conclusión la evaluación del aprendizaje no es sólo una parte de la didáctica como estrategia operacional de la pedagogía que se extiende en la ejecución de la enseñanza real, sino que es también su conciencia crítica que analiza desde el diseño de programas y del currículo hasta los logros de aprendizaje de cada estudiante según las expectativas de cada perspectiva y modelo pedagógico.

LA FIGURA PRINCIPAL

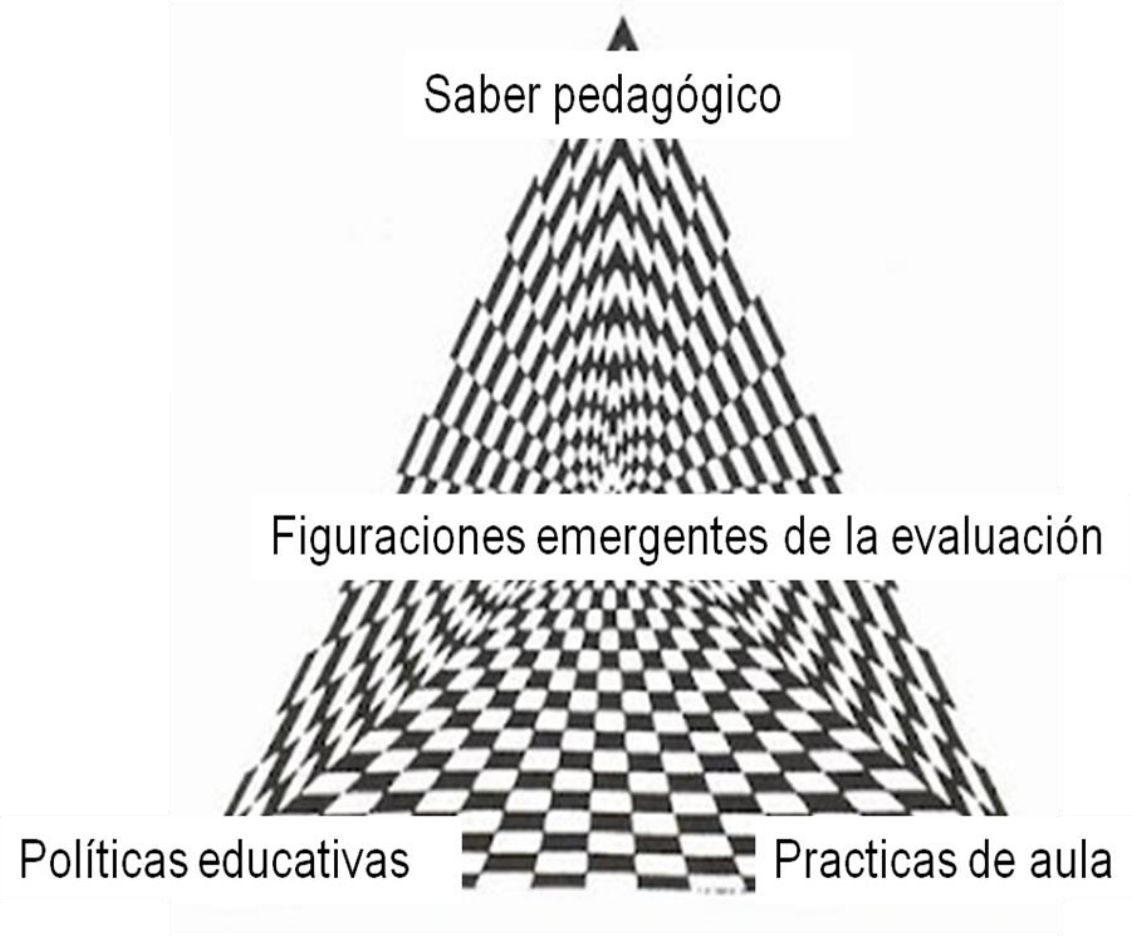


Imagen 4: Bermúdez Díez, Elizabeth (2012) Figuraciones emergentes de la evaluación

Plantear la educación como un campo, supone pensarla como un terreno amplio en el cual se fundan múltiples posibilidades de ser, de desarrollo así como de tensión que a partir de cuyas relaciones emergen figuraciones de los procesos naturales que allí tienen lugar.

Tal como lo plantea Estanislao Zuleta: “la educación es el campo de combate de los educadores, tienen un campo abierto allí y es necesario que tomen conciencia de su importancia y posibilidades” (Zuleta, 1995)

Dentro de las múltiples figuraciones posibles que emergen en el campo de la educación, aparece una que llama particularmente la atención por lo intrincado de su semántica a través de los contextos y la historia; así como por las confusiones y al mismo tiempo posibilidades que ha permitido en el escenario por excelencia de la educación como lo es la escuela. Estamos hablando de la evaluación; una figura tan vertiginosa como potente que permite y limita los alcances del aprendizaje en quien aprende y de la enseñanza en quien orienta.

A través de la historia se ha observado que la evaluación dentro del proceso educativo, si bien ha sido un asunto que ha variado en su intencionalidad real, en muchos casos en la intencionalidad implícita y en algunas de sus manifestaciones sigue siendo una manifestación expresa del conflicto entre lo que se enseña, lo que se aprende y su utilidad.

El modelo de trabajo con monitores, el diseño arquitectónico y la organización del tiempo que permanecían los estudiantes en la escuela, constituyó un sistema de observación jerárquica que Foucault lo identifica como una de las técnicas definitivas para llevar a cabo el poder disciplinario. Este sistema de observación jerárquica, dio origen a las distintas clasificaciones de los estudiantes, a seleccionarlos según sus habilidades y su comportamiento y a imponer castigos y recompensas.

Sin embargo, hubo educadores como Robert Owen, Kay-Shutle Worth y David Stow, que plantearon posturas críticas a estas manifestaciones por porque se alejaban totalmente de los objetivos de la educación, los cuales según sus planteamientos debían apuntar al entendimiento y no de la memorización.

Con el surgimiento de las ideas pedagógicas de destacados filósofos y educadores como Juan Jacobo Rousseau, Immanuel Kant, Juan Enrique Pestalozzi, entre otros muchos filósofos y pedagogos, anteriores y posteriores a ellos, puede decirse que dentro de sus principales aportes al campo de la Educación y de la Pedagogía, se encuentra el conocimiento del niño para que pueda ser educado, es decir, le dieron especial importancia al concepto de formación, por ejemplo, Rousseau argumentó que "...el niño vive en un mundo propio que es necesario comprender; para educar, el educador debe hacerse educando de su educando; el niño nace bueno, el adulto, con su falsa concepción de la vida, es quien lo pervierte." Rousseau en ningún momento está preocupado por la evaluación, él está preocupado por la

comprensión de la naturaleza del niño, porque en la medida en que el educador conozca está naturaleza, estará en condiciones de ayudarle a formarse. (Rosseau, 1987)

La historia de la evaluación se ha centrado en el poder del profesor, dado que a través de la evaluación se ha venido controlando el conocimiento y la disciplina de los estudiantes. El poder es la imposición de las actividades impuestas a los estudiantes sin importarle al profesor, si estas actividades son interesantes para ellos. Así el poder se refuerza a cada momento, por medio de amenazas y sanciones, convirtiéndose el poder en fuerza y coerción.

En la evaluación, el profesor ejerce su poder cuando determina el número de reactivos de un examen, mantiene la disciplina y califica la conducta, esperando que los estudiantes obtengan las más altas calificaciones conforme a las escalas establecidas; ya que tradicionalmente se ha confundido que cuando los estudiantes obtienen estas calificaciones, el profesor es capaz de mantener el orden en el grupo y que además, posee una alta calidad didáctica. Desde el punto de vista de las supervisiones y del sistema educativo, el profesor es juzgado por su comportamiento y por los resultados que consiguen sus estudiantes.

Si bien es cierto que el mundo contemporáneo, desborda los conceptos de desarrollo y humanidad que hasta ahora se conocían, también es cierto que la

realidad actual reclama que se vuelva la mirada a los seres humanos que habitan este *planeta* y que sea en esta dimensión (la dimensión planetaria) en la que sean entendidos y explicados todos los procesos que se desarrollen, una visión glocal, en la que el mundo no se reduce a las cuatro paredes que se habitan cotidianamente sino que sus lógicas están dadas en tanto aldea global, entendida en lenguaje universal interconectada realmente.

Según Abraham Magendzo: "Se trata es de asumir una actitud pedagógica frente a un conocimiento que necesariamente conlleve incertidumbres, imprecisiones, más preguntas que respuestas, cuestionamientos, tensiones, conflictos"; esta postura sustenta la formación de sujetos planetarios, interconectados, habitantes de la aldea global, quienes necesariamente requieren pensar todos los asuntos de su formación en esta misma dimensión, por lo que el autor plantea un tipo de evaluación que: "…implemente un diseño curricular problematizador el empleo de metodologías activas y de participación democrática ya que estas son congruentes con el mensaje de la educación para la democracia, en el cual se liguen la evaluación diagnostica con la evaluación moral y cognitiva de los estudiantes, que así como sus intereses y motivaciones" (Magendzo, Transversalidad y curriculo , 2005)

Lamentablemente, resulta increíble pensar como dentro de este universo que tiende a formar seres integrales, hacia donde avanzan todos los procesos humanos, la educación como posibilidad de formación humana por excelencia, esté aun anquilosada en prácticas que desvirtúan estos propósitos. En la actualidad, un asunto educativo tan decisivo y neurálgico como la evaluación; a pesar de estar enmarcada en un campo que ofrece tantas posibilidades como lo educativo, desdibuja esta naturaleza y se pierde en interpretaciones erradas de lo que implica una evaluación para obtener ganancias de humanidad.

Lo evaluativo, se ha limitado en el mundo de la productividad a medir las competencias intelectuales de los sujetos, donde priman los aspectos memorísticos. No se le da importancia a la reflexión y a la crítica, se desconoce que la crítica, como señala Paulo Freire, es un imperativo ético de la más alta importancia en el proceso de aprendizaje. "Es preciso aceptar la crítica seria, fundada, que recibimos, por un lado, como esencial para el avance de la práctica y de la reflexión teórica, y por el otro para el crecimiento necesario del sujeto criticado." (Freire, 1996)

En este sentido, surgen entonces en torno a este asunto varios cuestionamientos que pueden orientar el análisis de los fenómenos evaluativos; dichos cuestionamientos son:

- ¿En dónde confluyen el discurso oficial en relación con los currículos, el cual está dado en términos de lineamientos, estandarización y homogenización del saber desde la valoración del mismo y las tendencias pedagógicas actuales en las cuales se plantea un aprendizaje basado en las propias posibilidades y ritmos de cada estudiante?

- ¿Cuáles son las confluencias entre el discurso oficial en relación con los currículos y las tendencias pedagógicas que plantean un aprendizaje basado en las posibilidades y ritmos del estudiante?

- ¿Cuál es el sentido del discurso oficial en relación con los currículos y tendencias pedagógicas que plantean un aprendizaje basado en las posibilidades y ritmos del estudiante?

A partir entonces de las relaciones entre estos tres asuntos educativos, se establece el cuestionamiento radical de este proceso, la cual es ¿Cuáles son las figuraciones emergentes de la evaluación educativa, desde la triada critico/compleja: política educativa /saber pedagógico/ práctica docente; en contextos de aplicación regional? para cuya indagación, ha servido como ruta orientadora un proceso de análisis desde la racionalidad abierta crítica y compleja.

Abierta porque no se circunscribe a una figura limitada; se proyecta como una obra estética, figural, representacional, con una alegoría da cuenta de un nuevo planteamiento; el concepto de evaluación circunscrito a movimientos, relacionamientos de los elementos que conforman la triada política educativa-saber pedagógico-prácticas docentes.

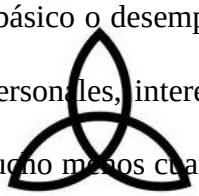
Crítica porque de-construye, construye y re-construye a partir de la función interrogadora de la realidad; se cuestionan asuntos vitales como planteamientos de las políticas educativas, los saberes pedagógicos y la lectura que se hace en las prácticas docentes, en relación con la evaluación; no para dejarlos de lado, para confrontarlos y reconfigurar a partir de ellos una nueva semántica para la evaluación.

Compleja en tanto requiere del encuentro multidimensional de saberes, autores y contextos para comprenderla como una realidad en movimiento fluctuante; dado que requiriere el concurso de los saberes y conceptualizaciones que otros han realizado en torno al asunto evaluativo para visionar a partir de ellos, una nueva conceptualización del asunto en cuestión.

Este abordaje plural del problema ha permitido, establecer a manera de triada, indagaciones que a su vez, atendido a la naturaleza compleja del proceso; ha permitido establecer conexiones con otras posibilidades conceptuales.

Estableciendo una relación entre estos planteamientos y el campo de educación y democracia, puede plantearse el siguiente cuestionamiento, como planteamiento orientador del despliegue teórico que se desarrollara posteriormente: ¿Cómo potenciar la formación de un sujeto político a partir de las proya quetas evaluativas del sistema educativo colombiano?

De otro lado, se plantea desde un ente externo (que en este caso es el Ministerio, y que para el caso cotidiano del aula de clase será el docente como administrador del sistema evaluativo institucional) una escala de "valoración" que imprime a este proceso un carácter enjuiciador en el cual, es contradictorio pensar en la posibilidad que a través de un saber encasillado dentro de la estrechez de los parámetros desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico o desempeño bajo pueda verdaderamente identificarse las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante; mucho menos cuando, como en el 70% de las instituciones educativas del país estos parámetros tienen una correspondencia con un sistema numérico.



Esta situación corrobora o en algunos casos agudiza las contradicciones que supone la práctica docente dentro del aula y lleva entonces a pensar en la necesidad de encuadrar el asunto educativo, el saber construido y la valoración de ese saber como un asunto de sensibilidad, como ganancia de humanidad.

Se plantea como último recodo del camino trazado por el mapa de las figuraciones emergentes en la evaluación educativa en la contemporaneidad, el binomio educación y desarrollo como campo en el cual puede encontrar el contexto de aplicación para las posibilidades del pensar abierto crítico y complejo en la generación del conocimiento en educación y es la evaluación en la contemporaneidad educativa. Y surge entonces, un nuevo cuestionamiento, que también orientará posterior despliegue teórico, desde el campo de educación y desarrollo: ¿Qué relaciones se establecen entre la evaluación de los saberes propios del sistema educativo colombiano y las posibilidades de desarrollo humano del sujeto educable?

Si bien es cierto, que el discurso y el universo epistemológico de la pedagogía contemporánea llevan a pensar y a replantear todos los asuntos relacionados con la tarea educativa, desde la comprensión de las nuevas lógicas que contemplan el devenir actual de la humanidad, cuyos imperativos categóricos son el cambio, el desarrollo y el progreso, se hace necesario hilar muy fino la relación que puede establecerse entre esta manera de entender la contemporaneidad y las ideas económicas que tradicionalmente se han asociado al concepto de desarrollo.

El presente social, histórico, cultural y político se caracteriza por el cambio, el movimiento, las fluctuaciones y por ende, las nuevas maneras de relacionarse, de vivir, de acercarse, de entender el mundo; los cuales son asuntos que reclaman ser explicados desde esas mismas perspectivas de cambio; que si bien es cierto están

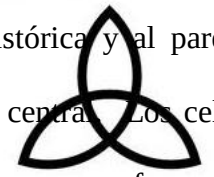
determinadas por los modos de producción y consumo del entorno que les es propio a un determinado grupo humano, no es el único ni principal factor que explica las nuevas lógicas que imperan en la cotidianidad de los seres humanos.

LA METAFORA

Lo estético, lo simbólico, lo representativo siempre será una valiosa posibilidad para mostrar lo sensible que en ocasiones se escapa al discurso de la racionalidad académica; ya que como seres en dimensión de humanidad; somos un todo sensible y racional de naturaleza indisoluble.

Esta reflexión en torno a la evaluación educativa busca plantear para ella una configuración semántica que permita explicarla como posibilidad de ganancia en humanidad, a partir de los movimientos de tres asuntos a saber: las políticas educativas-las prácticas docentes y las pedagogías contemporáneas; en el contexto del trieje epistémico educación sociedad y cultura.

Haciendo entonces un ejercicio analítico, que permita encontrar una figura estética que represente dicha reflexión, aparece una posibilidad histórica y al parecer lingüística que guarda estrecha relación con el planeamiento central. Los celtas, una comunidad humana perteneciente a la edad de hierro, cuya conformación tiene una base eminentemente lingüística; es decir, más que una cultura circunscrita a un territorio o espacio geográfico, los celtas son un grupo humano, cuyas características lingüísticas, permitieron su agrupación y reconocimiento por parte de la comunidad en general. Uno de los aspectos que se destacan en este grupo humano, hace referencia a la necesidad de vincular el tres o las triadas como un elemento de configuración importante a la hora de conocer la visión bajo la cual, los celtas perciben el mundo.



Dentro de este pensamiento existen las tríadas celtas, que conforman la sabiduría, leyes y costumbres que servían para regular las comunidades celtas. Entre las cientos de tríadas encontramos las siguientes:

- Tres virtudes del saber : Ser consciente de todo, Soportarlo todo, Ser despojado de todo.
- Tres cosas que un hombre es: Lo que él piensa que es, lo que los demás piensan que es y lo que realmente es.
- Tres cosas que deben ser controladas: la mente, el deseo y la mano.
- Tres cosas de las que nunca hay que ser movido : de los juramentos que uno hace, de los dioses de uno y de la verdad.
- Tres formas de perder la excelencia: ser el sirviente de las propias pasiones, no aprender del ejemplo de los otros y entregarse al exceso.
- Tres personas con las que es fácil no estar: con las que no benefician a nadie, con las que no le dan alegría a nadie y con las que no están en paz con nadie.
- Tres cosas que el sabio debe de evitar: esperar lo imposible, llorar por lo irrecuperable y temer lo inevitable.

Estableciendo un paralelo con el tema central de la presente obra, encontramos que esta posibilidad tríadica bien se asemeja a la figura expuesta durante este recorrido teórico: tres aspectos (política educativa-saber pedagógico-práctica docente) que permiten configuración de semánticas propias de un asunto especifico: la evaluación educativa. Y así mismo, guarda relación con el trieje epistémico que sostiene el discurso teórico de la maestría (sociedad-educación-cultura) en tanto limita esta configuración exclusivamente al ámbito de lo educativo, sino que permite comprender su significado dentro de los ámbitos en los que impacta este asunto: la sociedad y la cultura como contextos propios y naturales del asunto educativo.

OTRAS FIGURAS EN TORNO A LA FIGURA CENTRAL

Imagen 5: Caelles, Jordi (2010). Triangulaciones. Recuperado en: http://j.caelles.globered.com/

En el entorno, en la vida, en lo cotidiano hay tal como lo muestra la figura, muchos elementos que pueden confluir para formar conjuntos, regiones o planos, en el caso del presente análisis hace referencia a la conjunción de tres elementos (políticas públicas, practicas docentes y pedagogías contemporáneas) para configurar las figuraciones emergentes de la evaluación en la contemporaneidad.

Entendiendo el contexto académico dentro del cual se inscribe la presente propuesta, el cual le apunta a los planteamientos de la racionalidad abierta, crítica y compleja; dentro de la cual se explica de manera amplia el desarrollo de procesos formativos en diversos asuntos de lo educativo, entendidos estos últimos como campos en los cuales es posible fundar nuevos procesos de indagación; se presentan a continuación unas preguntas que orientaran la exploración que se hace a partir de la cuestión central del presente trabajo (*figuraciones emergentes de la evaluación educativa, desde la triada critico/compleja: política educativa /saber pedagógico/ práctica docente; en contextos de aplicación regional*) en relación con los campos de educación y democracia y de educación y desarrollo; ya que esta indagación fundante se ubica en el campo de pedagogía y currículo.

Estableciendo una relación entre estos planteamientos y el campo de educación y democracia, puede plantearse el siguiente cuestionamiento, como planteamiento orientador del despliegue teórico que se desarrollara posteriormente: *¿Cómo potenciar la formación de un sujeto político a partir de las propuestas evaluativas del sistema educativo colombiano?*

De otro lado, se plantea desde un ente externo (que en este caso es el Ministerio, y que para el caso cotidiano del aula de clase será el docente como administrador del sistema evaluativo institucional) una escala de “valoración” que imprime a este proceso un carácter enjuiciador en el cual, es contradictorio pensar en la posibilidad que a través de un saber encasillado dentro de la estrechez de los

parámetros desempeño superior, desempeño alto, desempeño básico o desempeño bajo pueda verdaderamente identificarse las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante; mucho menos cuando, como en el 70% de las instituciones educativas del país estos parámetros tienen una correspondencia con un sistema numérico.

Esta situación corrobora o en algunos casos agudiza las contradicciones que suponen la práctica docente dentro del aula y lleva entonces a pensar en la necesidad de encuadrar el asunto educativo, el saber construido y la valoración de ese saber como un asunto de sensibilidad, como ganancia de humanidad.

Se plantea como último recodo del camino trazado por el mapa de las figuraciones emergentes en la evaluación educativa en la contemporaneidad, el binomio educación y desarrollo como campo en el cual puede encontrar el contexto de aplicación para las posibilidades del pensar abierto crítico y complejo en la generación del conocimiento en educación y es la evaluación en la contemporaneidad educativa. Y surge entonces, un nuevo cuestionamiento, que también orientará posterior despliegue teórico, desde el campo de educación y desarrollo: ¿*Qué relaciones se establecen entre la evaluación de los saberes propios del sistema educativo colombiano y las posibilidades de desarrollo humano del sujeto educable*?

Si bien es cierto, que el discurso y el universo epistemológico de la pedagogía contemporánea llevan a pensar y a replantear todos los asuntos relacionados con la tarea educativa, desde la comprensión de las nuevas lógicas que contemplan el devenir actual de la humanidad, cuyos imperativos categóricos son el cambio, el desarrollo y el progreso, se hace necesario hilar muy fino la relación que puede establecerse entre esta manera de entender la contemporaneidad y las ideas económicas que tradicionalmente se han asociado al concepto de desarrollo.

El presente social, histórico, cultural y político se caracteriza por el cambio, el movimiento, las fluctuaciones y por ende, las nuevas maneras de relacionarse, de vivir, de acercarse, de entender el mundo, los cuales son asuntos que reclaman ser explicados desde esas mismas perspectivas de cambio; que si bien es cierto están determinadas por los modos de producción y consumo del entorno que les es propio a un determinado grupo humano, no es el único ni principal factor que explica las nuevas lógica que imperan en la cotidianidad de los seres humanos.

EL TRAYECTO HOLOGRAMATICO

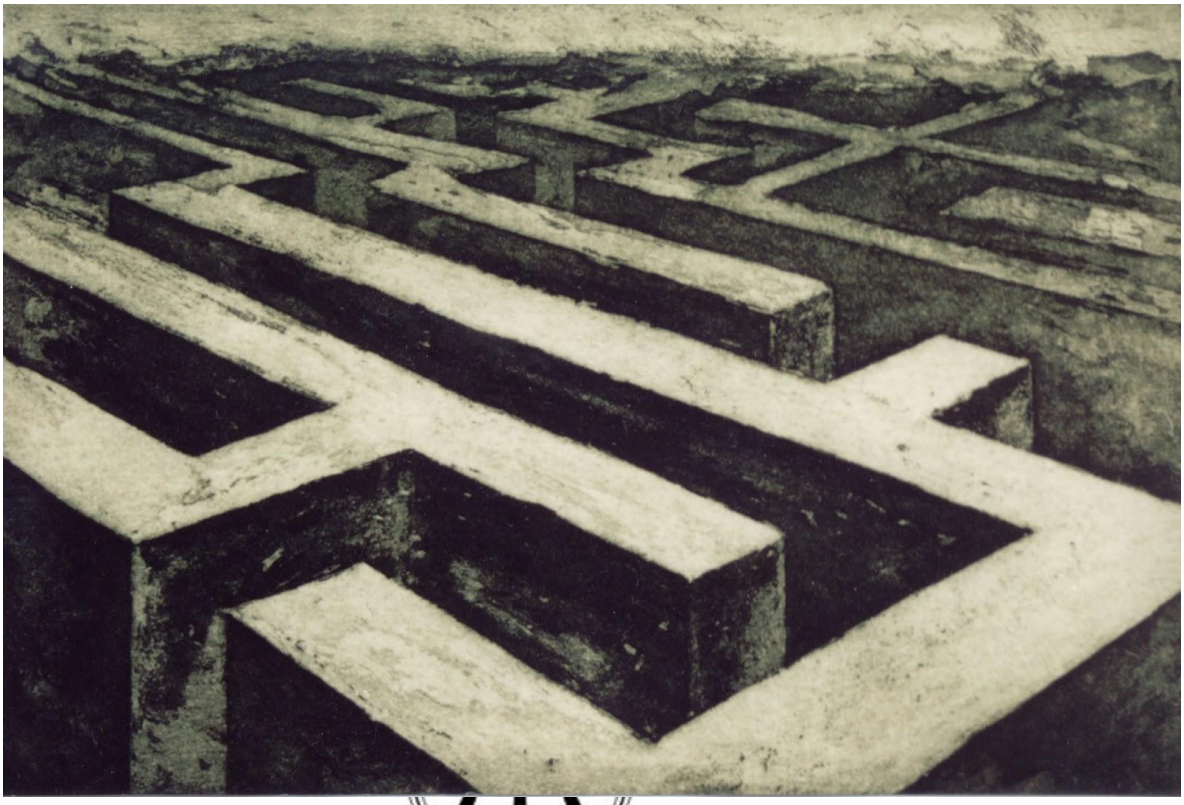


Imagen 6: Calistillo, Castellanos Calister. (2012) Laberintos simbólicos. Recuperado en: http://pansofia-calister.blogspot.com/2012/06/laberintos-simbolicos.html

Para desarrollar cualquier conocimiento, conocer cualquier situación o realidad, es menester recorrer muchos caminos, caminos que como plantea el autor, en ocasiones parecen laberintos en la espiral como bifurcaciones eternas, el sendero de los caminos sin fin, en el cual nos perdemos para volvernos a encontrar. Desde la lógica del pensamiento complejo, cada paso, cada tramo recorrido, cada pista descubierta debe dar cuenta de todo el trayecto recorrido; dando cuenta de este modo al principio hologramático planteado por Morín, según el cual no sólo la

parte está en el todo; sino el todo está en la parte. Esta idea supera al reduccionismo que sólo ve las partes y al holismo que sólo contempla la totalidad.

El desarrollo de este proceso investigativo ha estado marcado por una característica importante: la implicación; cuando la cuestión a indagar, el "quid problémico" parte de un asunto que toca directamente con la cotidianidad de quien lo desarrolla, el camino recorrido permite la gesta de la obra de conocimiento. Así las cosas, el interés de investigación surge en el sujeto implicado y afectado por una realidad no desapercibida para los sentidos ni mucho menos en la tarea profesional cotidianamente realizada; de este modo, el interés investigativo se orienta hacia un objeto de conocimiento, "la evaluación", objeto que permite a quien indaga, repensarse en el recorrido como sujeto investigador. En este ejercicio reflexivo, quien investiga cuestiona cuando cuestiona el asunto, sus propias teorías, su propia práctica pedagógica y de este modo se convierte en objeto de estudio de sí mismo, al "implicarse" como fuente de conocimiento, un conocimiento que superando la visión reduccionista de la ciencia clásica, se funda desde la posibilidad de plantear nuevas semánticas para el proceso evaluativo en el contexto de lo educativo, semánticas posibilitadas desde los relacionamientos de la triada política educativa /saber pedagógico/ práctica docente, para potenciar emergencias en torno a comprensiones articuladoras con la evaluación educativa como posibilidad para el desarrollo humano.

De este modo, el método en la presente obra de conocimiento es concebido como un camino hecho de trayectos de pensamiento con-sentidos, en el que se es consciente de desembarcar en un final imprevisto, errante, insólito, in-imaginado y que además aboca a otros recorridos.

La racionalidad abierta, crítica y compleja orienta la obra como creación; se considera de carácter abierto en cuanto no se circunscribe a una figura limitada, la obra es en clones estética, figural, representacional, cognitiva, social; es crítica en cuanto deconstruye, construye y re-construye a partir de la función interrogadora de la realidad y es compleja en tanto requiere del encuentro multidimensional de saberes, autores y contextos para comprenderla como una realidad en movimiento fluctuante.

El método, entendido como trayecto hologramatico se interpreta desde su misma etimología; holos: todo, grama: mensaje; de esta manera el mensaje se encuentra en el todo; un todo constituido de partes o fundaciones que lo estructuran y es así como la obra recorre un camino que se piensa para ir descubriendo una unidad sistémica que articula elementos en torno al interés de investigación, se despliega en cuatro momentos, no como fases sucesivas desde el tiempo cronológico sino desde su coexistencia y su relación retroactiva, van y vuelven para dar respuestas a los interrogantes que surgen en el camino.

Este trayecto está pensado como un recorrido diverso por puntos estratégicos tales como: los tópicos de indagación, el problema crucial, la fundación de saberes, el dialogo complejo y la organización creadora; recorrido que no se atraviesa de manera lineal, sino que se entiende como una senda pluridiversa que puede recorrerse a partir de ires y venires, de construcciones y deconstrucciones, tal como se plantea en la gráfica que se presenta a continuación.

Imagen 7: Buitrago Pulgarin, Mauricio Andrés. (2011). Recuperado en: www.repositorioucm.edu.co

TOPICOS DE INDAGACIÓN Y TEORIZACIÓN: Iniciar el trasegar del devenir magister genera movimientos gnoseológicos suscitados por la reforma del pensamiento y la sensibilidad para hacer lectura de una realidad que ha estado expuesta a nuestros ojos, que durante años, ha sido percibida por los paradigmas lineales e instrumentales de la cultura occidental. Incursionar en la racionalidad abierta, crítica y compleja invita a cuestionar de manera constante lo que "está dado" y es así como aflora un interés de investigación orientado a pensar la "evaluación" desde un tejido epistémico y epistemológico que enruta de manera constante los encuentros y desencuentros entre saberes, autores, contextos y realidades.

La tematización trasciende a la indagación y se va configurando el interés por establecer relaciones entre Evaluacion y Educación asunto que concierne a la posibilidad máxima y única para formación de seres humanos.

PROBLEMATIZACIÓN: Este espacio de pensamiento permite situar el interés de investigación nutrido por nuevas comprensiones que desde los campos de conocimiento se movilizan en seminarios, colectivos de investigación y tutorías. Ideas que se generan en sentido retroactivo permiten desplegar la pregunta a la Pedagogía y Currículo, al Desarrollo y a la Democracia, pensándola de manera abarcadora para proyectar su impacto en la relación Educación, Sociedad y Cultura, trieje articulador del conocimiento generado en la Maestría en Educación.

Si bien es cierto, el interés central o quid problémico (la evaluación) siempre ha estado claro en este proceso; pensar en un cuestionamiento orientador ha sido un

proceso que ha atravesado varios momentos. Inicialmente el cuestionamiento respondía a un interés por criticar mucho los asuntos contemporáneos de la evaluación planteada desde las normativas ministeriales; y fue así como surgió el planteamiento ¿En dónde confluyen el discurso oficial en relación con los currículos, el cual está dado en términos de lineamientos, estandarización y homogenización del saber desde la valoración del mismo y las tendencias pedagógicas actuales en las cuales se plantea un aprendizaje basado en las propias posibilidades y ritmos de cada estudiante?

Si bien es cierto, era una pregunta interesante que permitía cuestionar el sistema no sólo evaluativo sino educativo en general, también esta pregunta deja ver un poco la obviedad de la respuesta, y se limita a cuestiones actuales sin indagar otros momentos o posibilidades; por lo que se hace necesario seguir definiéndola teniendo presente el carácter abismal que se busca, la acompañe y al mismo tiempo precisarla para ir delimitando los alcances del proceso investigativo. En este continuum aparecen nuevas posibilidades de la pregunta tales como:

¿Cuáles son las confluencias entre el discurso oficial en relación con los currículos y las tendencias pedagógicas que plantean un aprendizaje basado en las posibilidades y ritmos del estudiante?

¿Cuál es el sentido del discurso oficial en relación con los currículos y tendencias pedagógicas que plantean un aprendizaje basado en las posibilidades y ritmos del estudiante?

¿Cuáles serían las lógicas subyacentes conde el discurso oficial en relación con el currículo confluye con las tendencias pedagógicas de un aprendizaje basado en posibilidades y ritmos del estudiante?

Este último cuestionamiento orientó gran parte del recorrido realizado para consolidar el proceso investigativo. Sin embargo este mismo recorrido ha permitido visualizar otros asuntos importantes en el tema "evaluación" que sería importante no descuidar, es mas; que se tornan necesarios de abordar a la hora de conocer a profundidad aspectos cruciales del tema. Así las cosas, estos nuevos asuntos se conjugaron con el interrogante ya planteado y resultaron las siguientes posibilidades:

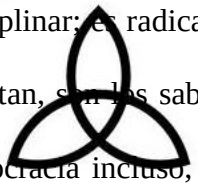
Acercamientos/rupturas entre el discurso oficial de la evaluación y los planteamientos de las pedagogías contemporáneas en relación con la evaluación.

Hilos conductores de la triada: prácticas docentes - Políticas educativas en relación con la evaluación - Planteamientos Pedagógicos contemporáneos.

Asuntos todos muy importantes, en los que todavía no logra verse la racionalidad que orienta el proceso de la maestría y que da posibilidades de nuevas configuraciones y comprensiones. Siendo entonces la racionalidad abierta crítica y compleja un leguaje y una naturaleza que es necesario adoptar, surge un nuevo interrogante que es el que finalmente orienta toda la construcción teórica de este trayecto investigativo.

¿Cuáles son las lógicas de la evaluación educativa, a partir de los movimientos, relacionamientos y posibilidades de la triada critico/compleja: política educativa - saber pedagógico- práctica docente; en contextos de aplicación regional?

La pregunta es de carácter abismal al indagar por un asunto abarcador que a primera vista resulta obvio de pensar, sin embargo, que cuando se piensa en profundidad, no es posible abordarla desde un solo saber disciplinar; es radical ya que se sitúa en un territorio con múltiples raíces que la soportan, son los saberes propios de la pedagogía, la psicología, la educación, la democracia incluso, los que alimentan el diálogo entre autores, tiempos y contextos, y es crucial porque permite el cruce de caminos entre los autores convocados dando apertura en el trayecto al investigador para asumir múltiples posturas y divisar posibles horizontes.



Saber pedagógico

FIGURACIONES EMERGENTES DE LA EVALACION EDUCATIVA

Políticas educativas **Prácticas de aula**

FUNDACIÓN: cuando se exploran las diversas posibilidades teóricas para encontrar diferentes explicaciones de un asunto ya explicado bastamente por su nicho teórico originario, se comprende la posibilidad abierta de la racionalidad que apoya este proceso de indagación. Y esta exploración, no se entiende en tanto fundamentación ya que no se estructura en saberes estáticos disciplinares sino en el cruce de fronteras que genera movimiento epistemológico. La fundación de los Campos de Conocimiento en el intento de comprender las relaciones complejas que se tejen en torno a la evaluación, remiten desde un primer momento a Edgar Morin y a Abraham Magendzo como autores en quienes se soporta el interés de investigación. Así mismo en el transcurso del diálogo complejizador, se invitan a autores como Hannah Arendt, Michel Foucault, Jose Arocena, Alain Touraine, Armando Zambrano, Estanislao Zuleta, Hernando Savater, Samuel Patiño, Luis Hernando Amador, Rafael Florez, Rousseau, Piaget, entre otros autores, con quienes se entablan confrontaciones gnoseológicas que permiten la emergencia de comprensiones en torno a las categorías fundantes de la obra: prácticas de aula, políticas educativas y saber pedagógico .

En la Fundación desde lo epistemológico se reconocen los intereses de la obra de conocimiento:

- ***Interés Ético-Estético***: La obra se funda desde el compromiso del autor como ciudadano comprometido con los procesos educativos y pedagógicos de su territorio.

- ***Interés comunicativo***: Para dar cuenta de las emergencias gnoseológicas se acude a la metáfora de las triadas celticas como figura hermenéutica que moviliza la obra y le da apertura y proyección a múltiples contextos y realidades que requieren ser comunicados desde otras formas del lenguaje que den cuenta de la relación cerebro-espíritu-piel.

- ***Interés cognitivo***: Se sitúa al reconocer la necesidad de la matriz epistémica como compromiso en la construcción de conocimiento y remite a pensar un sujeto investigador implicado con conciencia histórica. En este sentido, se desentrañan comprensiones y conceptualizaciones en torno a la evaluación sus semánticas y alcances en tiempos presentes, y a los conceptos emergentes que afloran en el camino.

- ***Interés propositivo***: hacer propuestas o plantear sendas que pueden ser recorridas por otros requiere un nivel de conciencia del sujeto investigador para hacer lectura de la realidad y en ella, de los paradigmas que han fortalecido las realidades que hacen parte de lo cotidiano. La obra reconoce en la evaluación y en todas las consecuencias que se tejen en torno a ella, uno de los más fuertes paradigmas que requieren ser repensados por los sujetos que participan en los procesos educativos para potenciar su postura política para leer críticamente su realidad.

ORGANIZACIÓN CREADORA: La organización del conocimiento se funda alrededor de una “las figuraciones emergentes de la evaluación”, eje articulador al cual se anclan nuevas lecturas en torno a la comprensión de la formación y la pedagogía como acontecimientos educativos en perspectiva transdisciplinar; que llevan a pensar la evaluación como posibilidad para el desarrollo humano; como ejercicio de las libertad, la acción política del hombre en devenir histórico en el mundo, la política multidimensional desde un nuevo paradigma epistémico, la educación como apuesta política por la pluralidad y la subjetividad, y la ciencia como recreación de la humanidad y expresión fehaciente del deseo del hombre por vivir su pluralidad.

DIALOGICIDAD: Producto del diálogo complejizador, especialmente entre Abraham Magendzo, y Edgar Morin, y seducido por la profundidad que la metáfora genera como figura hermenéutica para nuevos avistamientos, se establecen relaciones retroactivas entre las disciplinas fundantes que de manera reiterada se hacen transversales en la obra como fruto del diálogo entre los saberes propios de la pedagogía, las prácticas de aula y las normativas ministeriales.

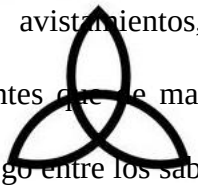


FIGURA 1: LOS CONCEPTOS DE EVALUACIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA

Una primera posibilidad de estas figuraciones emergentes, surge del análisis de los diferentes conceptos de evaluación que se han presentado en el país a partir de la legislación y normatividad que a este respecto se encuentra.

En la historia educativa de Colombia se destacan momentos importantes en la época reciente, que marcan etapas importantes y permiten comprender los relacionamientos que se las directrices normativas que sustentaban cada uno de estos momentos, su naturaleza pedagógica y el tipo de formación que de ellos se deduce. A continuación se describen estos momentos, haciendo referencia puntual a lo referido a la evaluación educativa.

Hacia la década de los sesentas en Colombia comenzó la visión educativa llamada la tecnología educativa, que implico entre muchas otras situaciones un cambio en la orientación de los procesos evaluativos, los cuales desde 1950 se caracterizaban por están centrada en objetivos específicos. Este nuevo paradigma evaluativo se reglamento a través del decreto 1710 de 1963 (Nacional, 1963) en la educación primaria y seguía vigente para bachillerato, las disposiciones de la ley 56 de 1927 (Nacional, 1963); hasta enero de 1974 en la que se reglamento la evaluación por objetivos en este ciclo educativo; ya que el MEN consideró indispensable

implementar un proceso de reestructuración en las características de la evaluación educativa, en concordancia con los lineamientos de reforma de las instituciones de educación media en el país, planteada en el presente decreto.

Históricamente el gobierno estaba en este momento vivenciado un proceso que se denomino el frente nacional, con el cual se buscaba mediante una estrategia de equilibrio en el desarrollo del poder, posibilitar que un miembro de cada partido político asumiera el poder como respuesta a un periodo denominado “la violencia en Colombia” que se caracterizo por el enfrentamiento crudo entre los partidos políticos tradicionales del país. En este contexto el gobierno del presidente Guillermo León Valencia, en el que se desarrollo este proceso; buscó la "pacificación" de la república, para lo cual implemento medidas políticas, económicas y educativas para tratar de mejorar y estabilizar las condiciones de la sociedad colombiana.

Este decreto plantea como principales objetivos de la educación primaria colombiana el desarrollo armónico y estructuración de su personalidad como factores decisivos en la evolución de la nacionalidad colombiana, la formación integral básica que en ese momento hacía referencia al dominio de los conocimientos y las técnicas elementales como instrumentos de cultura, y la capacitación para ampliar dichos conocimientos y perfeccionar las habilidades, formar en hábitos de higiene, protección de la salud, utilización adecuada de los recursos y preservación y defensa contra los peligros, oportunidades para asuma actitudes que le permitan alcanzar una concepción racional del universo y

desterrar supersticiones y prejuicios; estos objetivos se alcanzaban mediante el desarrollo de un plan de estudios que contemplaba las áreas de educación religiosa y moral, castellano, matemáticas, estudios sociales, ciencias naturales, educación estética y manual y educación Física; además el proceso evaluativo estaba directamente relacionado como un periodo de exámenes finales, para el cual estaba planteado un tiempo especifico.

En cuanto a la educación secundaria, su mismo nombre lo indica; la ley 56 de 1925 inscribe el proceso educativo como un asunto de instrucción pública; cuyo principal factor la creación del Ministerio de Educación Nacional; además se aclaran asuntos referidos a la administración del proceso, a las limitaciones del mismo. En cuanto a lo curricular se establece que está relacionada con la instrucción intelectual, moral y religiosa, cívica y física; y se hace referencia a la evaluación como un examen que servirá para demostrar de los niños han adquirido el mínimo de enseñanza prescrito, el cual se hará a más tardar a los trece años de edad y nunca antes de los once, en la escuela que elijan los padres o demás personas obligadas. A los que rindan sus pruebas satisfactoriamente se les expedirá un certificado que así lo haga constar.

Como puede observarse y tal como lo plantea Villar Peña (Peña, 2007), claramente, en este momento histórico, se inscribe una comprensión de la evaluación referida a un proceso referido básicamente a la verificación de datos

aprendidos de manera memorística; basado en definiciones y en conceptos antes que en comprensiones o argumentaciones.

En ese momento en Colombia primaba un paradigma cartesiano, en el cual en términos del profesor Luis Hernando Amador: “El orden era lo que podía ser clasificado, analizado e incorporado al discurso racional” (Amador, 2011). Se observa que política y socialmente en ese momento predomina en el país tal como lo expresa además la carta de fortaleza emitida en la conferencia internacional sobre los siete saberes del futuro, “un paradigma civilizatorio insostenible, simplificador, individualista, mecanicista y fragmentador de la realidad y del conocimiento, que niega la influencia y el potencial de las emociones, sentimientos y afectos, así como los valores éticos, estéticos y espirituales presentes en los procesos de construcción del conocimiento.” (Morin, Moura Araripe, & Moraes, 2010)

En 1978 surge el decreto 1419 (Ministerio, 1980), que propone la renovación curricular del sistema educativo colombiano en el marco de la tecnología educativa; a través del cual se hicieron modificaciones importantes al plan de estudios. Este decreto en su artículo 2, define currículo como "el conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan estudiantes, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación"; éste se amplía en el artículo 5º del mismo decreto con el criterio de que "la estructura de los programas Curriculares deben incluir objetivos específicos, actividades orientadas

a su logro e indicadores de evaluación"; lo que muestra el espíritu meramente instruccional que caracterizaba la política educativa en general en ese momento, en el cual el significado de currículo se restringe al de programas de las áreas.

Este decreto da cuenta de un proceso de formación mucho más elaborado, pensado y articulado desde desarrollos educativos mucho más profesionales. En él, se determinan con claridad los niveles del sistema educativo, plantean unos fines para dicho sistema que le apuntan a un desarrollo más amplio de las diferentes dimensiones humanas e involucra a la familia como eje importante del proceso; describe con rigurosidad el currículo, sus planes y niveles. Sus aportes son igualmente limitados, ya que la referencia que se hace de los mismos es un tanto vaga; de manera explícita se plantea que los planes educativos incluirían un apartado denominado " indicadores de evaluación" y de tacita plantea la necesidad de una evaluación que permita integrar los niveles de preescolar y primaria a la educación secundaria y media vocacional, y luego plantea que la aprobación de los estudios de la media vocacional conducirá a la obtención del título de bachiller.

Este decreto, sigue haciendo referencia entonces a un paradigma evaluativo, centrado en los contenidos; que como ya se menciono, da cuenta de la realización de una serie de exámenes, para dar cuenta del nivel de alcance o dificultad que tiene un estudiante frente al alcance de los objetivos a través de los contenidos.

Sin embargo, y en otro momento histórico bien cercano a este, se emite el decreto 1002 de 1984 en su parágrafo del artículo 5º define el Plan de Estudios como: "el conjunto estructurado de definiciones, principios, normas, y criterios que, en función de los fines de la educación, orienta el proceso educativo mediante la formulación de objetivos por niveles, la determinación de áreas y modalidades, la organización y distribución del tiempo y el establecimiento de lineamientos metodológicos, criterios de evaluación y pautas de aplicación y administración".

Este escrito constituye un verdadero hito en materia educativa, por que marca caminos curriculares muy claros para los diferentes ciclos y niveles de la educación colombiana; aunque en cuanto a la evaluación se torna un tanto contradictoria ya que si bien es cierto, la considera parte esencial del proceso educativo y plantea que no se limita a la asignación de notas y a la promoción; si deja ver su indisoluble unión con los resultados académicos y la relaciona con el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

A pesar de esto, puede considerarse que se dio un gran avance hacia un paradigma más formativo de la evaluación; el cual es realizado por el docente a través de la enseñanza-aprendizaje, con carácter de retroalimentación. Volviendo nuevamente a Villar Peña (Peña, 2007), encontramos que tal como lo plantea el autor, este tipo de enseñanza, contempla acciones de planeación y acompañamiento; los cuales comprenden todo el proceso de planeación y seguimiento de lo que se enseña, así como la utilización de la información recogida durante el proceso de enseñanza,

como insumo a la hora de tomar decisiones y como material necesario para retroalimentar este proceso con los estudiantes.

Hasta este momento, como ya se menciono imperaba el paradigma cartesiano del conocimiento, el cual además de privilegiar las relaciones impersonales sujeto-objeto; plantea un desarrollo del proceso educativo caracterizado por un aprendizaje fragmentado, que tal como lo plantea Morin, (Este país. , 2009) caracteriza el panorama de la ciencia clasica, el cual esta conformado por una serie de objetos aislados configuran sometidos a leyes universales que para nada los involucran.

De este modo, el conocimiento hace referencia en este contexto a hechos y datos de la inmediatez, externos y ajenos al sujeto que aprende, que excluyen los procesos mentales, para dar paso a las conductas antes que a los razonamientos. [1]

Frente a este asunto, en una época madre de los cambios y las transformaciones; en una realidad que requiere que los sujetos y la humanidad en general se piensen en términos más globales y generales; Morín plantea la necesidad de abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (homo sapiens), la técnica (homo faber), las actividades utilitarias (homo economicus), las necesidades obligatorias (homo prosaicus); resaltando que así como el hombre es

[1] Tal como lo plantea Juan Manuel Alvarez Mendez, ". Conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos. En este paradigma se reduce el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables. El conocimiento equivale a los hechos, al dato empírico; se le considera como algo dado" (Mendez, 2001)

racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (demens), el del trabajo es también el del juego, el de la economía es también el de la dilapidación, y "el hombre prosaico es también el de la poesía, es decir, del fervor, de la participación, del amor, del éxtasis. El amor es poesía. Un amor naciente inunda el mundo de poesía, un amor que dura irriga de poesía la vida cotidiana, el fin del amor nos devuelve a la prosa". (Grinberg, 2011)

Avanzando hacia épocas más cercanas de la evaluación, se promulgo en 1994 una ley denominada ley general de educación, la cual ha marcado una reforma muy importante frente las concepciones paradigmáticas de la evaluación; dado que en su artículo 4º plantea que corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento; planteando que el Estado atenderá en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. En esta ley se afirma además que el Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, hecho que se concretiza en la Resolución 2343 de 1996, a través de la cual se precisan los indicadores de logros curriculares para la educación formal, en

donde la naturaleza y el carácter serán indicios, señales, rasgos o conjunto de rasgos, datos o informaciones perceptibles que al ser confrontadas con lo esperado e interpretado de acuerdo con una fundamentación teórica pueden considerarse como evidencias significativas de cambios en los procesos.

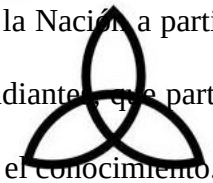
Es la ley general en su artículo 148, la que sostiene que los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración.

En esta misma ley, en su artículo 80 se hace referencia al planteamiento y existencia de un sistema de evaluación, que operara de manera conjunta con el ICFES, como un sistema base del mejoramiento del servicio público educativo.

El decreto 1860, reglamentario de la ley 115, hace referencia a en la evaluación, cuando plantea que esta se desarrollara con base en logros que permitirán determinar continuamente el avance o las dificultades de los estudiantes; y también hace referencia a un proceso llamado promoción anticipada, para el cual es importante tener los controles necesarios para que su efecto no sea contra producente.

En estos dos documentos normativos recientes del ministerio de educación nacional, se ratifica la vigencia del paradigma cualitativo de la evaluación; en tanto vinculan el saber del estudiante como aspecto fundante de la educación; al proponer un sistema evaluativo que responda a las particularidades de los actores educativos en consonancia con las demandas locales, regionales, nacionales e internacionales, que ubiquen a la evaluación en planos cada vez mas centrados en la realidad. El sentido de Educación presentado por la Ley es el de una "concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes". (Congreso, 1994)

En este nuevo enfoque, la evaluación cualitativa comienza a despertar la necesidad de verificar el cumplimiento de los fines educativos trazados por la Ley y el recurso imprescindible que impulse su aplicabilidad en los centros de Educación Preescolar, Básica y Media, oficiales como privadas, de toda la Nación, a partir de la identificación de las características personales de cada estudiante, que parta de procesos significativos y centrados en la persona antes que en el conocimiento.



Esta naturaleza evaluativa, entendida en dimensión de humanidad, vincula a los pares, a los agentes externos y al propio sujeto que aprende, construyendo saberes colectivos desde la individualidad para producir conocimiento, antes que para acumularlo; asume la evaluación como una actitud reflexiva, integradora y crítica; posibilitadora posibilita del desarrollo de actitudes y valores de los estudiantes a

partir de la implicación de las familias a la comunidad educativa y a la comunidad local en los procesos de evaluación y formación.

En este contexto, el sujeto que aprende, conoce su propio valor e importancia dentro del proceso de valoración de su saber; desarrollando de este modo una nueva manera de ver el mundo, partiendo de tres acciones fundamentales: la comunicación, la sensibilización y el seguimiento.

En este tipo de evaluación, no es tan importante el producto final que emite el estudiante, como el proceso que lleva a dar una determinada respuesta. Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto, la necesidad que el profesor preste atención a las concepciones de los estudiantes, no sólo antes de que comience el proceso de aprendizaje, sino también a las que se van generando durante el mismo. Es decir, que es importante conocer lo que está en la mente de los estudiantes durante todo el proceso de enseñanza.

En oposición a como se ha evaluado hasta ahora: todo el proceso se reduce a sacar "notas" a través de un "examen" Según el profesor Mesa, "Evaluar el proceso de aprendizaje significa aproximarse al estado de comprensión logrado por los estudiantes". (Betancur, 1994) Se busca, entonces, cualificar los niveles de comprensión durante toda la intervención. De lo planteado hasta el presente, se deduce que esta manera de evaluar respeta los ritmos de aprendizaje y que los errores presentes en las respuestas se canalizaran como agentes mediadores para

provocar cambios conceptuales en los estudiantes. Los programas educativos se han caracterizado por planear cada área a través de objetivos "específicos" con tiempos preestablecidos, de tal manera que sean alcanzados en el mismo tiempo por todos los estudiantes.

La evaluación por procesos sugiere un cambio en la planeación curricular, en la que se precisen los logros básicos, para ser alcanzados en diferentes tiempos, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje. Esto, "rompe" con aquella enseñanza que se ha caracterizado, en general, por la presentación sucesiva y lineal de contenidos que se supone genera un avance en los estudiantes. Carmen Chamorro se refiere a los ritmos de aprendizaje de la siguiente manera: "El tiempo de aprendizaje corresponde al ritmo real del individuo que aprende, es característico de cada individuo y se sabe que no es continuo. Es decir, el tiempo de aprendizaje implica avances y retrocesos, que dependen, entre otras cosas, de las retroacciones" (Chamorro, 1992)

El papel del error en la evaluación es fundamental cuando éste es considerado por el profesor para acompañar al estudiante o grupo de estudiantes, con miras a motivar las diferentes respuestas a través de la confrontación o presentación de nuevos interrogantes que conduzcan a la creación de un ambiente interesante y, por consiguiente, poco tensionante para el estudiante. Al respecto afirma, Carmen Chamorro : El error pone de manifiesto las concepciones erróneas o incompletas, la construcción defectuosa de conceptos o relaciones, o, simplemente, las lagunas

de conocimientos, y sólo tomándolos en consideración pueden reorientarse las actividades de aprendizaje. Es decir, el error, que habitualmente es interpretado como índice de lo que el estudiante no sabe hacer, se toma como índice de que el estudiante sabe alguna cosa incorrecta o incompleta, para, partiendo de ahí, ayudarle a construir el conocimiento correcto. (Chamorro, 1992)

Como normativa reglamentaria de la ley, aparece la resolución 2343 (ministerio, 1996), que propone una serie de indicadores; que sirven como referente para valorar las fortalezas o debilidades de los estudiantes en el proceso académico; centrado en competencias o posibilidades de aplicación de conocimientos antes que en repetición de contenidos; asunto que requiere ser socializado y conjuntamente comprendido por todos los miembros de las comunidades académicas, para que verdaderamente se haga comunidad antes que uniformidad

Frente a esta posibilidad, se planteo en su momento un debate interesante que recogió posiciones en pro y en contra de los mismos, como muchas situaciones que se generan al interior de los ámbitos académicos; pero que en ultimas lo que buscaban era mostrar la incongruencia de un planteamiento como los indicadores de logro, que en su naturaleza esencial son fundamentos que permiten pensar en una evaluación reflexiva y formativa, como ejes de un sistema evaluativo y educativo en general que busca estandarizar y homogenizar.

Luego en 1998, y como otro intento por buscar elementos que permitirán establece un leguaje común desde el punto de vista pedagógico y evaluativo el ministerio de educación plantea los lineamientos curriculares para las diferentes áreas fundamentales planteadas por la ley general de educación de 1994.

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

Estos lineamientos plantean entre líneas una propuesta evaluativa que para pensar la evaluación desde otras posibilidades tales como el trabajo en equipo, la auto reflexión, la autocorrección y el desarrollo de habilidades como la autonomía y la creatividad.

En el año 2001, se da un nuevo avance en materia evaluativa y el Ministerio de educación nacional promulga el decreto 0230; el cual si bien es cierto tiene en sus aspectos fundamentales unos planteamientos filosóficos interesantes desde el punto de vista educativo y pedagógico; fue satanizado por muchos y bendecido por otros, en virtud de las muchas maneras de implementación que tuvo en muchas instituciones educativas del país.

Este decreto tiene como planteamientos centrales una escala de evaluación, un porcentaje límite de los estudiantes que pueden reprobar un grado escolar y establece la periodicidad en la entrega de los informes académicos a los padres de familia.

Posteriormente y como respuesta a las políticas internacionales de globalización y planetarización de muchos de los asuntos cotidianos; el ministerio de educación nacional considera pertinente diseñar políticas que paulatinamente lleven al sistema educativo colombiano al desarrollo de programas que construya estudiantes para el mundo, capaces de adaptarse a cualquier medio, y con alto niveles de desempeño cuya formación le apunte a procesos cada vez más generales afines con estándares internacionales de competencia, y es en ese momento (2006) cuando el Ministerio propone los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, para unificar los desempeños que los estudiantes presentan tener luego de haber pasado por un proceso formativo en cualquier institución educativa del país; y que se convertirán en el primer sustento teórico para nutrir un gran proceso de evaluación de los conocimientos de los estudiantes que se sobrevino después.

Este documento introduce a los procesos educativos del país un nuevo parámetro para su desarrollo: la vinculación del enfoque por competencias a los diferentes

procesos pedagógicos entre ellos la evaluación; aunque este es un enfoque que requiere pensarse detenidamente, ya que por ser una orientación traída desde la empresa para ser aplicada en los ámbitos educativos responde a planteamientos mercantiles y homogenización del conocimiento que para nada favorecen la formación integral de los educandos.

La evaluación por competencias es una propuesta centrada en el saber hacer, por lo tanto se puede pensar que parte de una visión instrumental de la evaluación en tanto observación de procedimientos mas que de saberes.

Finalmente, la evaluación actualmente se orienta por los planteamientos del decreto 1290 de 2009, el cual surgió como respuesta a algunas insatisfacciones de la comunidad educativa frente al decreto 0230 de 2001. Tal como lo plantea el ministerio de educación nacional, el decreto 1290 de 2009 está enmarcado en las concepciones más modernas de la evaluación y sustentado en una copiosa literatura publicada por expertos como resultado de sus investigaciones educativas. Al expedir la mencionada reglamentación el Gobierno Nacional ratifica su confianza plena en los educadores y educadoras del país y está seguro que a partir de un trabajo juicioso y reflexivo como lo amerita el tema, ellos implementarán estrategias novedosas en el campo de la evaluación.

La actual norma es una clara invitación a los colectivos de maestros y a las instituciones educativas de la nación, para que de manera unida y mancomunada

con todos los demás actores de la comunidad educativa trabajen por lograr y consolidar mejores prácticas educativas, ambientes de aprendizaje y de evaluación, para apoyar los aprendizajes de los estudiantes colombianos.

Este decreto permite comprender la naturaleza de los procesos evaluativos que se desarrollan tanto en el aula como a nivel externo; en estas últimas se encuentran las evaluaciones muéstrales o censales de corte internacional o nacional y dentro de la institucional está la evaluación que se realiza día a día en el aula.

Ambos procesos buscan dar cuenta o capturar una parte y el sentido de la realidad educativa en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, tales evaluaciones no deben ser consideradas como incompatibles, sino por el contrario, deben ser entendidas como miradas y estrategias complementarias, que tienen como único propósito el de arrojar información sobre una realidad que es muy compleja y difícil de capturar en todas sus dimensiones.

Así, la participación de los estudiantes en evaluaciones externas internacionales permite compararnos e identificar qué tan cerca o distante estamos de los estándares internacionales, del conocimiento que el mundo científico, tecnológico y social actual, ha catalogado como adecuado, pertinente y conveniente para los ciudadanos de hoy, que no sólo necesitan moverse en dicho entorno, sino y especialmente, porque los estudiantes del presente serán los hombres y mujeres que dirigirán los destinos de Colombia durante el naciente siglo XXI.

En este sentido, vale la pena recordar que en la contemporaneidad, los procesos educativos giran en torno a pilares fundados en lo humano entre los que se cuentan reconocimiento de la diversidad, en la promoción de la equidad y en el fomento de la calidad; desde los cuales, es importante comprender la evaluación como una práctica que posibilita y requiere para su configuración real, transformaciones de carácter social y cultural

Sin embargo, para que estas transformaciones sean posibles, se hace necesario que las practicas evaluativas se transformen desde sus manifestaciones mas originarias dentro del aula de clase, buscando que estas guarden estrecha relación con los elementos evaluativos nacionales y fomenten el análisis de resultados y el establecimiento de correctivos necesarios para alcanzar cada vez mas de cerca los desempeños esperados.

FIGURA 2: LOS CONCEPTOS DE EVALUACIÓN EN LOS PLANTEAMIENTOS PEDAGÓGICOS CONTEMPORÁNEOS

Para describir los conceptos de evaluación dentro del contexto pedagógico contemporáneo, no podemos partir de otro lugar que no se la descripción de la realidad que nos circunda. La actual, es una época caracterizada por el rompimiento de los paradigmas, el derrumbamiento de las certezas y la llegada de la incertidumbre.

Tal como lo plantea lipovesky, la contemporaneidad se caracteriza por la aparición de nuevos comportamientos, a la vez que una diversificación incomparable de los modos de vida, una impresión sistemática de la esfera privada, de las creencias y los roles, es decir, una nueva fase en la historia del individualismo occidental.

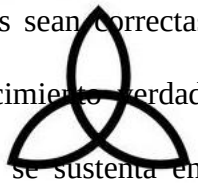
En la sociedad actual, se privilegia las vivencias inmediatas, que quiere vivir aquí y ahora, en donde lo flexible, lo relativo, lo desparametrizado es el eje fundante de los comportamientos humanos; se anulan los puntos de referencia, se destruyen los sentidos únicos y valores superiores; en la cual el principal valor es el "derecho de realizarse".

Esta sociedad tiene como imperativos categóricos la información y la expresión; como manifestaciones de la ávida necesidad de los seres humanos por ser

reconocidos y por reconfigurar su identidad en parámetros no parametrizados, reglas propias no regladas y solo lo único, lo propio como carácter fundante.

En su devenir evolutivo, histórico y concreto, la Pedagogía ha estado influida por condiciones económicas, políticas, culturales y sociales, las cuales han intervenido, con mayor o menor fuerza, en el desarrollo del nuevo conocimiento pedagógico, o lo que es igual, en el surgimiento y aplicación de los procedimientos dirigidos a favorecer el hecho de la apropiación, por parte del hombre, de la información requerida para el enfrentamiento exitoso de las situaciones cambiantes de su entorno material y social, en consecuencia con sus propios intereses y en correspondencia con el beneficio de los demás.

Las tendencias pedagógicas, desde el punto de vista de sus aplicaciones en la práctica, han de favorecer, en la misma medida en que éstas sean correctas, la apropiación, con la mayor aproximación posible, del conocimiento verdadero, objetivo, en definitiva, del conocimiento científico el cual se sustenta en las teorías-núcleos, teorías, leyes, tendencias y regularidades determinantes de los cambios y transformaciones, continuos e indetenibles, del mundo material, la sociedad y del propio ser humano, como personalidad, espiritualidad e individualidad.



Las tendencias pedagógicas, de ser lógicas, recorren un camino conducente a la toma de una plena conciencia de la relación obligada entre la unidad didáctica y

la interacción del contenido de la ciencia con las condiciones sociales, económicas, culturales, históricas y de los factores personales, sobre los cuales ejerce su influencia determinante la práctica histórico-social en el desarrollo de tal relación.

La Pedagogía como ciencia y sus tendencias están en relación dialéctica con otras ciencias particulares de la contemporaneidad entre las cuales se encuentra, de manera particularmente importante, la Psicología, relacionada esta última directamente con la percepción, por el individuo, del reflejo del mundo material y social en su cerebro y del propio Yo subjetivo, decir, lo pedagógico habrá de alcanzar sus objetivos en la misma medida en que lo subyacente psicológico lo posibiliten y viceversa, y sobre esta base se está obligado a trabajar en el camino hacia una educación y capacitación mejorada o de excelencia.

En las tendencias pedagógicas están contenidas y ellas en sí mismas, expresan las concepciones e ideas que en, correspondencia con acciones adecuadas, por su sistematización, determinan, con sus múltiples variantes y alternativas de organización, que el proceso de enseñanza resulte más efectivo y, por ende facilitan el proceso de aprendizaje. Ellas plantean, y son objeto de análisis, sus bases filosóficas y psicológicas, se normalizan las formas del trabajo que se ha de desarrollar en el proceso de enseñanza facilitador de un aprendizaje eficiente, el papel que se le asigna tanto al educando como al educador y se plantean así mismo las repercusiones que éstas hayan podido tener en la práctica pedagógica desde el

mismo momento en que fueron presentados hasta los momentos actuales. En ellas, consideradas como sistema, se encuentran las esencialidades prácticas necesarias para la superación de las deficiencias conocidas y catalogadas, de la pedagogía tradicional conformada desde el siglo XIX, y que ha transcendido hasta nuestros días.

Así se resaltan el carácter activo del sujeto en la apropiación del conocimiento acerca de la realidad objetiva del entorno material y social en el cual se mueve, espacial y temporalmente, de manera existencial; la importancia transcendental que tienen la práctica de la individualización y del grupo en la educación; el empleo consecuente, en cantidad y calidad de los medios de enseñanza en las diferentes posibilidades que brindan; el papel, también con alto grado de transcendencia, del complicado y a la vez necesario, proceso de la autogestión en la consecución de una educación integral, plena y eficiente; la importancia categórica de la investigación y la concientización del papel transformador que tiene, de manera obligada, el propio sujeto en el proceso de aprendizaje.

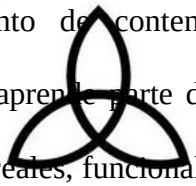
En este orden de ideas, vale la pena entonces describir los paradigmas educativos, distintos a los ya mencionados en la conceptualización de la evaluación y que hacen referencia a aquellos que son propios de la contemporaneidad, planteando un acercamiento profundo al concepto de evaluación que de ellos se deriva.

En este paradigma, se plantea que para aprender, el estudiante requiere interactuar activamente en diferentes escenarios y con diferentes actores; el cual se

enriquece con los aportes de diferentes autores entre los que se cuenta Vigotsky, quien plantea la interacción social como base de la asimilación, el aprendizaje y otros procesos mentales superiores.

El estudiante interactúa con el medio, recoge sus aprendizajes y reconstruye a partir de allí sus saberes. El docente es un investigador a partir de la realidad social que lo circunda y la cual constituye la base de su sensibilidad; comprende la relación del aula con el medio del que hacen parte sus estudiantes como aspectos que influyen de manera importante en la construcción del saber.

Todos los elementos que circundan al estudiante (el aula, el colegio, los amigos, la familia, el barrio, etc.) son mediadores que influyen notablemente en la construcción del saber que hace el estudiante, convirtiéndose así en aprendizaje para la vida. El currículo entonces no es un conjunto de contenidos predeterminados y preestablecidos; sino que aquello que se aprende parte de lo que hay en el medio y que permite la construcción de saberes reales, funcionales y significativos



En este modelo, la evaluación solo puede pensarse desde una perspectiva que involucre a la comunidad y sus diferentes situaciones; hace referencia a verdaderos procesos de evaluación integral, ya que se tienen en cuenta todos los aspectos o dimensiones del desarrollo del educando, fundamentado en una educación para la vida, es permanente ya que en cada fase se puede determinar el

progreso y las dificultades que pueden presentarse en el proceso de formación de cada educando es flexible ya que lo se busca es una educación acorde a los intereses del educando es decir a su problemática ambiental, eso sí teniendo en cuenta los ritmos de desarrollo del estudiante es participativa ya que se busca involucrar a todos los estamentos de la comunidad educativa, en los procesos de aprendizaje propiciando así la autoevaluación y la coevaluación permite que los procesos educativos sean reorientados acorde a los requerimientos sociales del estudiante es decir es un evaluación formativa.

En la actualidad se observa en el panorama pedagógico, tres corrientes principales que bien podrían caracterizar la historia de la educación en tiempos presentes.

Inicialmente encontramos las llamadas pedagogías ecológicas, que son aquellas que hacen referencia a la importancia de los contextos y las interacciones que el sujeto que aprende establece con estos contextos y con los mediadores que allí encuentra.

En este enfoque el sujeto tiene una relación directa, permanente y activa con los objetos de conocimiento, con los entornos y con los mediadores y por ende todas las situaciones y espacios son una nueva oportunidad para aprender.

Los mediadores son todos aquellos elementos que facilitan el aprendizaje y que se convierten en “maestros” posibilitadores de un saber en construcción. El mismo contexto, la familia, el entorno, los otros, los recursos tecnológicos son entre otros

mediadores significativos en la construcción del saber y por ende resignifican el lugar y la labor del docente.

En este escenario, la evaluación se circunscribe a un elemento mas de todo el proceso, el cual permitirá a quien aprende revisar que tanta relación a establecido con el entorno y los mediadores para aprender; y determinar con claridad la aplicación de sus saberes en ellos.

Aparece también la pedagogía critica, la cual se entiende como aquella que teniendo como pretexto la construcción del saber, permite al sujeto que aprende comprender los conflictos de su realidad inmediata para construir a partir de ellos, posibilidades para emanciparse e impactar positivamente su entorno; concibiendo la educación como un posibilidad transformadora. Uno de sus precursores Jaume Martinez Bonafé, (Bonafé, 2008) plantea que son "una producción cultural, una producción de saber para dar cuenta de una realidad; una red de significaciones que da razón también de los obstáculos que vence y de sus recreaciones a lo largo de la historia".

Esta pedagogía, cuestiona entonces los enfoques tradicionales de la escuela y de sus actores y proponen una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa, para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente dialogo con el entorno.

En esta corriente, el estudiante participa activamente de la construcción y transformación de su entorno y a través de este ejercicio construye un saber verdaderamente significativos para el, y su docente es un facilitador de medios y experiencias para transformar la realidad. Los espacios para aprender, no se limitan entonces al aula de clase, sino a todos los espacios que permitan el establecimiento de relaciones de intercambio y dialogo. La evalación entonces permitirá determinar que tantas transformaciones ha permitido el saber y las interacciones con el medio.

La evaluación en este enfoque pedagógico es dinámica, en tanto lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje, que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del estudiante con aquellos que son más expertos que él.

Va encaminada a detectar las ayuda necesarias por parte del docente para que el estudiante pueda resolver los problemas por sí mismo; de esta manera se clarifican y afianzan los valores de autonomía, tolerancia, solidaridad y respeto mutuo, en el mismo proceso de construcción del conocimiento. La evaluación no se considera un proceso mecánico e instrumentalizado, ni como acciones particulares del docente para elevar su estatus, sino para determinar acciones educativas complejas donde los estudiantes estarán en capacidad de generar competencias generales y habilidades profesionales con la ayuda de docentes comprometidos con su saber disciplinar, su historia y su profesión.

La evaluación, autoevaluación y Co evaluación como motor de todo proceso de producción el conocimiento requiere realizarse en un contexto social, cultural ético, político e ideológico determinado, manteniendo el cuidado de conservar un sano equilibrio entre el carácter teológico y el axiológico. Se concibe como un aspecto permanente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Al construir una cultura evaluativa, autoevaluativa y cooevaluativa se busca el desarrollo sinérgico de toda la comunidad educativa.

La reflexión evaluadora se encuentra implícitamente dentro de cualquier proceso de enseñanza- aprendizaje; y más aún tratándose del enfoque socio crítico, el cual pone de manifiesto los intereses del estudiante en su preparación profesional. Esta evaluación parte de la reflexión y análisis sistemático, orientado a la mejora en la calidad de las acciones de los sujetos, Supone un proceso complejo y que involucra a su vez la autocrítica, auto reflexión y otros como:- Evaluación de juicios de mérito o valor a partir de unos criterios establecidos o consensuados durante el propio curso de la evaluación.- Toma de decisiones de manera que conduzcan a la elección y aplicación de una alternativa de intervención más adecuada, partiendo de la información evaluada a través de las estrategias metodológicas.

Los enfoques constructivistas orientan diferentes estrategias de evaluación. Privilegian el papel activo del estudiante como creador de significado, la naturaleza autoorganizada y de evolución progresiva de las estructuras del

conocimiento, es decir abordan la evaluación formativa y por ende, se orienta a evaluar los procesos personales de construcción del conocimiento.

La evaluación formativa se entiende como un refuerzo que ayuda al estudiante a reconstruir el tema de evaluación y como parte del proceso generador de cambio que puede ser utilizado y dirigido a promover la construcción del conocimiento.

Los modelos utilizados tradicionalmente centran la evaluación en cogniciones aisladas sin considerar su conexión con el marco de conocimientos general y personal del estudiante, esta tendencia a evaluar conocimientos como unidades ordenadas que se pueden aislar en forma artificial, no favorece la construcción del conocimiento que exige una evaluación que considere las cadenas complejas de significado y la interacción dinámica entre los mismos. Lo esencial en esta perspectiva es el concepto de integración, es decir, propone que cualquier tipo de conocimiento puede ser entendido mejor en el contexto de un sistema de significados más amplio que lo apoye y relacione.

La evaluación tradicional mide la cantidad de conocimientos u objetivos logrados, representados como la frecuencia de respuestas correctas en los instrumentos estructurados.

Las técnicas tradicionales se dirigen principalmente a evaluar el presente del estudiante y en el mejor de los casos el pasado reciente (evaluación acumulativa), las técnicas constructivistas enfatizan la evaluación del desarrollo.

La evaluación tradicional mide la cantidad de información memorizada por los estudiantes. En el enfoque constructivista, se centra la atención en el nivel de análisis, por lo tanto las capacidades del estudiante para clasificar comparar y sistematizar son claves para la evaluación formativa.

Esta forma de evaluación obtiene de los estudiantes un conjunto de construcciones personales y únicas con las que estructuran su propio conocimiento, mientras que la evaluación tradicional sitúa a los estudiantes en un conjunto de construcciones validadas externamente.

La evaluación en este marco tiene la intención de dar a los estudiantes una oportunidad para seguir aprendiendo; esto exige que el profesor reconozca las diferencias individuales y de desarrollo de intereses, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes.

FIGURA 3: LOS CONCEPTOS DE EVALUACIÓN QUE SE DEDUCEN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN COLOMBIA.

Luego del recorrido teórico realizado en torno al tema de la evaluación, puede inferirse que las prácticas evaluativas que suponen tanto la legislación como los modelos pedagógicos guardan estrecha relación con la idea de educación en los que se inscriben.

Así las cosas, en el modelo pedagógico tradicional se evidencia una evaluación centrada en el desarrollo de la memorización. Allí los estudiantes aprenden como receptores pasivos la información emitida por el profesor. Aprender consiste en repetir lo más fielmente posible las enseñanzas del profesor; las prácticas pedagógicas de este enfoque evaluativo se apoya en pruebas diagnósticas que diseña el docente con el propósito de decidir si el estudiante está en condiciones de ser promovido o no al siguiente curso.

A este modelo, le son propias las prácticas del enfoque pedagógico conductista, en el cual el objeto de la enseñanza sigue siendo la transmisión de los contenidos científico - técnicos, organizados en materias esquematizadas. El objeto de la evaluación son las conductas de los estudiantes y evaluar consiste en medir tales conductas que se expresan en comportamientos observables, además supone la

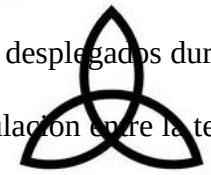
necesidad de controlar periódicamente los cambios de conducta especificados en los objetivos, mediante la aplicación de pruebas objetivas. El dominio de estas conductas por parte de los estudiantes determina su promoción al aprendizaje de una nueva conducta. En este sentido, el desarrollo del sujeto de la educación es entendido como la acumulación de saberes o conocimientos atomizados de la ciencia, que son periódicamente controlados con fines de aprobación o reprobación.

Tal como lo plantea el profesor Ángel Díaz Barriga, el concepto de evaluación, como rendimiento escolar, ha tenido un significado fabril, reflejo de un conjunto de conceptos pregnados por lo social que han emergido en el campo de la educación en el siglo XX. Este sentido implícito se vincula a los principios científicos de la administración, entre los que la evaluación se define como control. (Barriga, 2000)

Más adelante, aparece un marcado interés por lo que se aprende y como se aprende. El estudiante como sujeto que aprende ocupa un lugar central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que el maestro es un facilitador. Son los sujetos quienes construyen el conocimiento, desarrollan la curiosidad para investigar, la capacidad de pensar, de reflexionar y adquirir experiencias que posibiliten el acceso a estructuras cognitivas cada vez más complejas, propias de etapas superiores. En este modelo la evaluación de los procesos que realiza el profesor es la que tiene prioridad (no exclusividad) en el modelo pedagógico

cognitivo y su función es recoger oportunamente evidencias acerca del aprendizaje a partir de un proceso de búsqueda y descubrimiento de información previstos por el profesor. Aquí el profesor evalúa continuamente (que no es sinónimo de "todo el tiempo") el aprendizaje alcanzado por los estudiantes que consiste en la comprensión de los contenidos desarrollados; lo cual da cuenta que las prácticas evaluativas ya no se reducen a la aplicación de pruebas para controlar lo que se sabe, y definir si un estudiante puede ser promovido o no; sino que están relacionadas con una serie de estrategias que dan cuenta de cómo aprende un sujeto a través de todo un proceso.

Aparecen además dos orientaciones pedagógicas importantes como son el modelo cognitivo social, en el cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente relacionados. Su propósito esencial es el desarrollo de las capacidades fundamentales en los procesos de interacción y comunicación desplegados durante la enseñanza, el debate, la crítica razonada del grupo, la vinculación entre la teoría y la práctica y la solución de problemas reales que interesan a la comunidad; razón por la cual, la evaluación implica necesariamente el desarrollo de la capacidad que tiene el estudiante para proponer acciones, proyectos, ideas que representen la posibilidad de mejorar una situación particular de su entorno o de su contexto inmediato; es decir, su propósito es evaluar el potencial del aprendizaje. Tiene la función de detectar el grado de ayuda que requiere el estudiante de parte del maestro para resolver una situación y como es apenas lógico, sus prácticas



pedagógicas están asociadas con las acciones planteadas por el estudiante que son susceptibles de ser aplicadas en un contexto real.

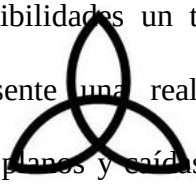
En este sentido como lo plantea Francisco Cajiao: “la evaluación, en la actualidad permite a los maestros, a las familias y a los propios estudiantes tener el mayor conocimiento posible de las capacidades y dificultades de cada uno, en los diversos campos que la escuela y la sociedad le proponen como camino para su progreso intelectual y social. Además, es preciso ofrecer oportunidades de desarrollar aquellos talentos naturales en los cuales se sienten más fuertes y superar las dificultades que puedan encontrar en campos que les son indispensables para desenvolverse en una sociedad cada vez más exigente en los niveles de conocimientos básicos colectivos. Si un estudiante, por ejemplo, tiene un gran talento musical y muestra dificultades en su expresión escrita, es necesario darle la oportunidad para que progrese en la música y es indispensable ayudarle a superar sus problemas de escritura.” (Cajiao, 2008)

Paralelamente, se encuentra un modelo pedagógico denominado naturalista, en el cual la fuerza que emana del interior de quien aprende, es la que le permite al estudiante asimilar el conocimiento. Para este modelo pedagógico, los conocimientos impuestos desde el exterior en los planes y programas definidos sin consultar a los estudiantes, atentan contra su libertad y su individualidad - dos valores fundamentales para este modelo por lo tanto la única evaluación posible es la autoevaluación. Esta habilidad meta cognitiva, siempre referida a los asuntos

que el estudiante quiere evaluar, es la que le permitirá analizar, valorar y asumir decisiones sobre sus avances y falencias.

Como puede observarse, puede decirse que las prácticas evaluativas han estado asociadas la mayor parte de su historia a la medición y particularmente al examen como su máxima expresión en el entorno educativo; sin embargo en épocas más recientes una nueva mirada de la evaluación y la ha inscrito en los terrenos de lo formativo, por lo que puede decirse que los dos grandes hitos que han marcado las prácticas evaluativas en Colombia son la evaluación sumativa y la evaluación formativa.

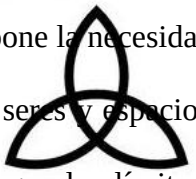
En la actualidad contemporánea colombiana y mundial, conviven lógicas y manifestaciones cotidianas que se escapan a estas dos posibilidades un tanto reduccionistas de la evaluación. Esta realidad, la presente una realidad pluridiversa, discontinua, agrietada, de subidas y bajadas, de planos y caídas, de ires y venires nos está permitiendo asistir a un momento único en la historia de la educación; que recibe esta denominación por que se escapa a cualquier definición y conceptualización, y para poder hacerlo se requiere dejar de lado las concepciones gregarias o localistas, para pensar globlamente que es el imperativo categórico que mejor define esta parte de la historia.



Como lo plantea Morin, es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión. (Morin, 1999)

Surge entonces la necesidad de repensar los procesos educativos en general; buscando no sólo ya acumular conocimientos; dado que en la actualidad el conocimiento no es un fenómeno exclusivo del entorno educativo; sino que circula en el ciberespacio, recorre grandes autopistas virtuales de la información, es decir el conocimiento es parte de la vida misma; lo que supone la necesidad de pensar entonces los procesos educativos de la contemporaneidad en esta misma dimensión. En dimensión de vida, en dimensión de humanidad.

Un proceso educativo pensado en dimensión de humanidad supone la necesidad de contemplar la vida en todo su potencial; es decir en todos los seres y espacios en los que esta se manifiesta; no importa que tan lejos estén, porque los límites del tiempo y del espacio ya están superados. Se hace necesario entonces repensar y replantear todos los asuntos involucrados en el proceso: lo que se enseña/aprende, como se enseña/ aprende, con que se enseña/aprende, para que se enseña/aprende, como se valora lo que se enseña/aprende.



En este sentido, se han desarrollado movimientos pedagógicos mundiales que repiensan nuevas lógicas educativas acordes con las necesidades y características

de la época contemporánea; es así como a mediados del siglo XX surge el constructivismo como corriente intelectual que plantea que la realidad es una construcción hasta cierto punto «inventada» por quien la observa. Nunca se podrá llegar a conocer la realidad tal como es, ya que al conocer algo, ordenamos los datos obtenidos de la realidad (aunque sean percepciones básicas) en un marco teórico o mental; desde el punto de vista pedagógico se entiende el constructivismo como un enfoque que explica el conocimiento como resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo; la construcción del saber como una modelización más que una descripción de la realidad.

LAS FIGURAS EMERGENTES Y LOS CONTEXTOS DE APLICACIÓN REGIONAL

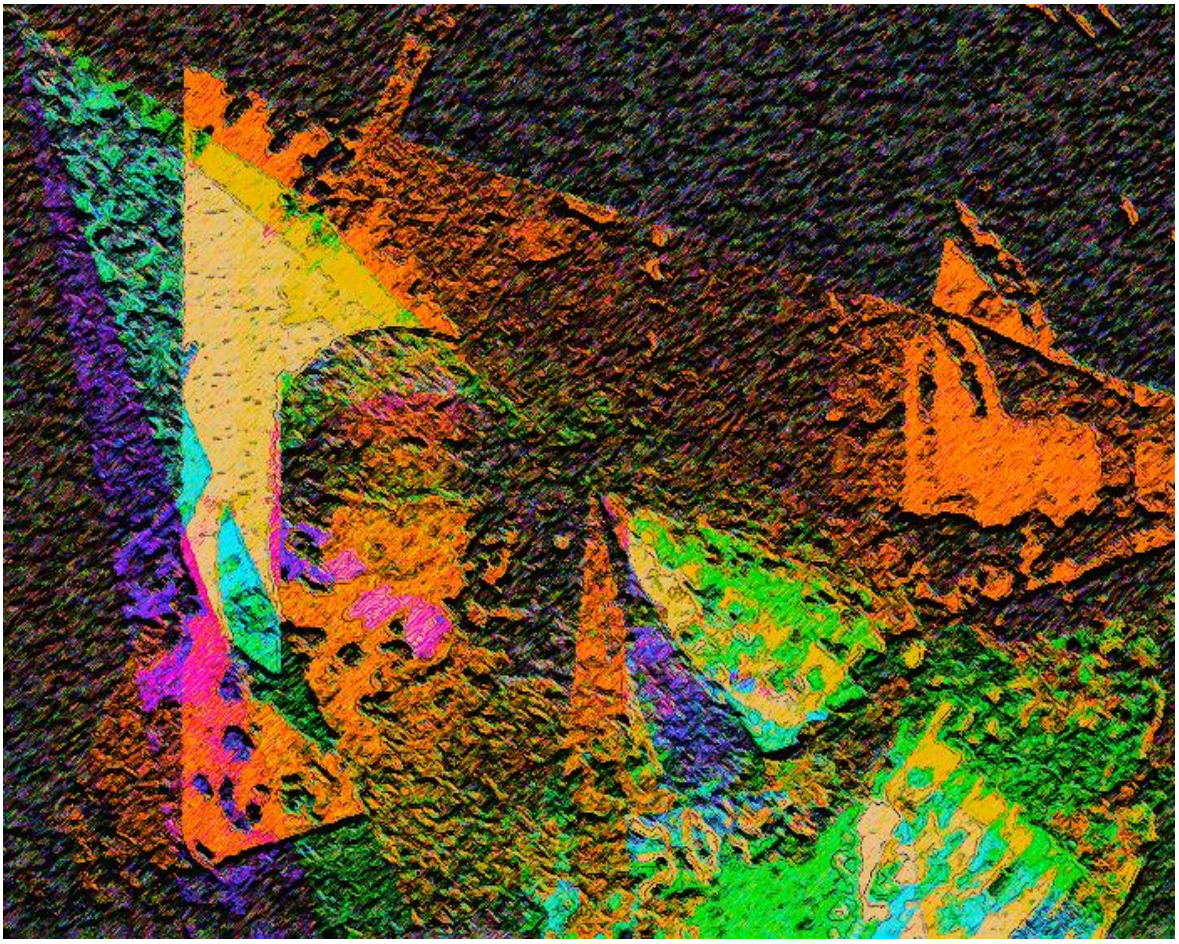
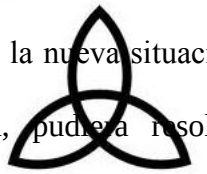


Figura 11: Mahiques, Miriam (2007). Triángulos y un círculo. Recuperado en: http://architect-sensibility.blogspot.com

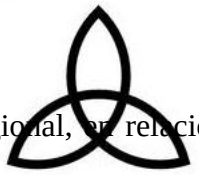
A través del recorrido realizado pueden identificarse figuraciones potentes en relación con los conceptos construidos en torno a la evaluación, a partir de los múltiples relacionamientos que surgen entre los planteamientos de las políticas educativas, las premisas de los modelos pedagógicos y las prácticas de aula.

En primer lugar emerge una figuración plana de la evaluación, producto de una legislación centrada en la acumulación de conocimientos, unos modelos pedagógicos de corte tradicional y unas prácticas de aula de orientación conductista; en este punto no se observa una preocupación directa por lo humano y el acento central del proceso educativo se expresa en relación con la acumulación de conocimientos por parte del estudiante.

Este enfoque de la evaluación, permite cuantificar los conocimientos del estudiante y, dar por terminado el ciclo de aprendizaje, aquí el docente más que acercarle las herramientas necesarias para conocer lo nuevo, para que el mismo estudiante pudiera descubrirlo, lo que hace es "entrenarlo" en la nueva situación, para que, con alguna receta más o menos memorizada, pudiera resolver situaciones similares. El estudiante, en este paradigma, espera "recetas mágicas" que lo ayudan a llegar a una respuesta adecuada, con la finalidad de obtener una nota que lo exima. Este desarrollo le ha dado a la evaluación un carácter coercitivo, ya que el estudiante depende de ese resultado para dejar un proceso o ciclo educativo sin importar si esos conocimientos conservaron alguna relación con conocimientos anteriores, o acaso supondrán accesos a nuevos conocimientos.



Ahora bien, esta figura pensada en diversos contextos de aplicación nos remite a pensar en regiones epocales como 1800- 1900 cuando la capacidad del saber de un "alumno" [2] se media cuando este daba cuenta exhaustiva de todo lo que podía memorizar ante quienes en ese momento eran considerados poseedores del saber (el cura, el alcalde, el médico, el profesor); en épocas más recientes nos lleva a recordar aquellos periodos un poco más recientes del sistema educativo en los cuales la cuantificación del saber ocupaba (¿ocupa?) un lugar preponderante en relación con la valoración de que tanto ha aprendido el alumno; situación está legitimada mediante una práctica pedagógica que se resiste a morir llamada el examen, ahora no ante sabias personalidades, la cual en ningún caso contempla el análisis de asuntos diferentes a determinar exactamente [3] cuánto se sabe y que a su vez perpetua la necesidad de una figura de autoridad que "califique" y "cuantifique" la calidad de ese saber.



Cuando esta figura es pensada en contextos de aplicación regional, en relación a regiones físicas o geográficas, nos lleva a pensar en aquellos lugares (países, ciudades, localidades, instituciones educativas) en las cuales a pensar de los ingentes esfuerzos del ministerio de educación nacional, a través de los planteamientos de los decretos 0230 de 2004 y 1290 de 2009, las prácticas examinatorias, centradas en la mera medición del conocimiento.

---

[2] Como era llamado en aquella época quien aprendía, en una semejanza de quien no tiene luz y la recibe de parte de aquel que tiene la sabiduría

[3] Posibilidad exclusiva del mundo de los números.

Así mismo, hay regiones del saber, disciplinas en las que este tipo de mediciones persisten a pesar del tiempo. Es así como en muchas experiencias de las llamadas "ciencias duras" [4] aún se desarrollan prácticas de medición exactas del saber y de los resultados, sin que en estos se tenga en cuenta lo sensible, lo inmedible con números, lo humano.

Luego aparece una figura distinta un poco más clara, que a la hora de pensar el desarrollo del conocimiento y el saber en la contemporaneidad, se queda corta; la llamada evaluación formativa persiste en su empeño por medir que tanto sabe o que tanto aprendió el sujeto que aprende; se amplía un poco más en función de los instrumentos utilizados para realizar dicha medición ya que en este escenario evaluativo se incluyen otras posibilidades tales como exposiciones, diálogos, entrevistas, trabajos de clase, trabajos extra clase; en suma, todos ellos orientados a la determinación final de saber cuánto se sabe. Dadas las características de los anteriores instrumentos, esta figura se desarrolla durante todo el recorrido en el que el sujeto aprende, es decir hace referencia a un proceso, la valoración no siempre implicará una calificación, dado que el docente puede facilitar al estudiante nuevas oportunidades para que corrija sus debilidades; persistiendo el

[4] Ciencias exactas, en las que prima la relación excluyente de conocimiento sujeto-objeto. (matemáticas, química, geometría, astronomía, medicina, entre otras)

carácter funcional e instrumental de la evaluación que la aleja de las posibilidades que ofrece el análisis por lo humano, por lo sensible, por lo noologico. [5]

Los contextos de aplicación regional de esta figura están a nuestra vista cercana. En cuanto a las regiones epocales, puede decirse que esta es la figura que mejor describe nuestro tiempo presente, ya que si bien es cierto en la actualidad en nuestro país y en muchos países del mundo la legislación y los modelos pedagógicos plantean una evaluación centrada en el ser humano que potencie sus habilidades, que lo haga consciente de sus limitaciones y le muestre los diversos caminos para superarlas y ante todo que le permita valorar su sensibilidad y su ser en el proceso de conocer, nuestras prácticas docente de aula, insisten en limitarse a la medición cuantificada del saber, en la utilidad y funcionalidad del mismo, en borrar al ser humano, una figura que si bien es cierto incluye otras posibilidades, no alcanza un carácter voluminoso y potente en dimensión de humanidad.

El desarrollo de la contemporaneidad, sus características, sus alcances, reclaman nuevas lógicas en todos los sentidos, en todos los escenarios, en todas las manifestaciones y lo educativo con todos sus procesos y componentes no puede ser la excepción.

---

[5] Término acuñado por primera vez en 1625 por Georg Gutke y retomado por Edgar Morín en su obra “los siete saberes necesarios para la educación del futuro” para hacer referencia al hábito mental principal que contempla la afinidad de las cosas, en tanto que fluye de los mismos primeros principios del conocer

Tal como lo plantea el ministerio de educación mediante su propuesta “rutas del saber hacer” (MEN, 2009), la actualidad requiere desanclarse de la generalidad, de las prácticas masificadas, de los parámetros unificados y de todo aquello que no reconozca al ser humano en su especificidad, para dar lugar a experiencias más particulares, mas propias, mas contextualizadas que se conviertan en prácticas concretas, sistemáticas, evidenciables, autorreguladas y contextualizadas; que se orienten al fortalecimiento institucional mediante el mejoramiento de las áreas de la gestión escolar (directiva, pedagógica, administrativa y comunitaria), del establecimiento educativo en el cual se circunscribe.

De este modo, si bien es cierto están orientadas por una legislación general para todo el territorio colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2009) en la cual, el proceso evaluativo parte del reconocimiento de la invidualidad del sujeto a partir de su individualidad y de su particularidad desde el reconocimiento de sus intereses y necesidades; el mismo ministerio provee a las instituciones educativas de una posibilidad potente para reconocer la unicidad de los procesos de sus educandos.

Mediante esta posibilidad, se organiza un sistema de acompañamiento a experiencias que antes de juzgarlas, las identifica, evalúa, promueve y acompaña, con el objetivo de que la comunidad educativa las conozca y genere en torno a ellas dinámicas que las fortalezcan, representando una oportunidad de fortalecer la gestión institucional y desarrollar competencias en los estudiantes. Esta es una oportunidad que no solo contempla opciones macro, sino que cada docente puede

replicar en su aula de clase, para valorar las posibilidades diferenciadas mediante las cuales cada estudiante adquiere el conocimiento de manera diferenciada y particular. Este es un proceso sistematizado y organizado, que valora esfuerzos realizados por estudiantes, docentes y directivos desde la cotidianidad de la labor de cada uno para reconocer la particularidad de cada experiencia desarrollada, para ubicar su brújula hacia un norte definido, encontrar el camino hacia la cima y así emprender un trayecto guiado por su espíritu investigador y explorador; teniendo en cuenta que existen dificultades superables en la medida que cesuras avancen, conozcan y realicen acciones que impacten en la transformación de la vida y de los procesos de aprendizaje dentro del establecimiento educativo.

En suma, tal como lo plantean pedagogos contemporáneos como Magendzo y Senthouse, se requiere una evaluación que potencie todas las dimensiones humanas, porque la educación presente no solo implica al sujeto que aprende; la educación de la contemporaneidad involucra al sujeto que siente, al sujeto político, al sujeto que vive, al ciudadano. Esta lógica evaluativa requiere conocer la realidad y sus significados relevantes hay que sumergirse en el curso real y vivo de los acontecimientos y conocer las interpretaciones diversas que hacen de las mismas aquéllos que las viven; lo que implica que tanto las fuentes de datos como los destinatarios de los informes evaluadores sean todos cuantos participan en un programa educativo y por tanto el modelo de evaluación tiene que ser democrático, negociado con ellos.

Desde esta perspectiva, la evaluación no sólo se propone como una actividad cognoscitiva y valorativa, sino que su propósito central es facilitar y promover el cambio; y no un cambio aparente sino real mediante la transformación de concepciones, creencias y modos de interpretar de los participantes en el programa educativo. De este modo, el concepto de "el profesor como investigador" y de "autoevaluación" son el reflejo lógico de estas posiciones, ya que modificar la práctica educativa requiere perfeccionar los instrumentos subjetivos de percepción, análisis y toma de decisiones del profesor y de los estudiantes.

El evaluador ejerce entonces una función de orientación, de promoción, una tarea neutral que favorece el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis, activando el pensamiento para comprender y valorar el funcionamiento real del programa desde las diferentes interpretaciones de los participantes sin tratar de imponer su pensamiento. El evaluador forma parte del equipo de diseño y desarrollo del programa.

Para que la esencia de esta propuesta evaluativa no se desvirtue se requiere tener presentes asuntos vitales como: la utilidad de la información dado que se supone que ofreciendo información equivalente a todos los participantes se proporciona igualdad de oportunidades para intervenir en la práctica docente, a pesar de su carácter inclusivo, establece unas bases clara para generar credibilidad en los resultados y finalmente asegura –por lo particular de sus procesos- a quien participa, que la información que circule en el proceso evaluativo guardará siempre su carácter privado y confidencial dado que la información que se maneja en este modelo accede a menudo a dimensiones muy personales de los

participantes que aparecen ocultas y conflictivas, lo que sitúa al evaluador en una posición difícil entre el derecho de la audiencia a conocer la realidad y el derecho de los participantes a mantener su intimidad y su esfera privada.

CIERRE APERTURA

Figura 13: Abel, Ronald Edward. (2012) Cristalia. Recuperado en: http://www.artelista.com/obra/1997258297671045-cristalia.html

Ante la emergencia de un nuevo paradigma educativo y una nueva comprensión de lo humano, el tiempo presente impone como prioridad urgente que ese ser humano se repiense a sí mismo en su condición de sujeto plural, potente, pensante, educable, emancipador, etho-político y complejo.

Considerando que el mundo actual se torna plural, multicultural, no lineal, caótico, dinámico y cambiante, en el que muchas acciones se ejecutan desde la fragmentación y el vacío cognitivo - concepciones anacrónicas y prácticas fragmentadas desde la ciencia clásica determinista, veneración de paradigmas epistémicos definitivos, dogmáticos y vetustos - y que es necesaria una pedagogía de la comprensión para poder vivir juntos en armonía, la emergencia de un nuevo paradigma evaluativo asociado a una nueva comprensión de lo humano, de lo político y de los contextos, constituye un imperativo de primer orden en el presente y en el futuro de los sujetos pensantes que conforman la humanidad.

IIya Progogine, premio nobel de química, afirma que estamos llegando al final de la ciencia convencional, es decir, de la ciencia determinista, lineal y homogénea y presenciamos el surgimiento de una conciencia de la discontinuidad, de la no linealidad, de la diferencia y de la necesidad de diálogo. Esta situación conlleva a realizar lecturas diferentes del mundo mismo y la forma de interpretar las realidades, por ello se requiere de una actitud crítica constante y todo ello bajo la amenaza de dejar sin rumbo y sin sentido nuestros conocimientos considerados como los más seguros por ser científicos.

El físico E. Schorodinger, considera que la ciencia actual ha conducido a la humanidad por un callejón sin salida y que la actitud científica ha de ser reconstruida, que la ciencia ha de rehacerse de nuevo. (Miguelez, 2004)

Se plantea igualmente que la humanidad está, no sólo ante la crisis del pensamiento científico, sino también filosófico y político, y en general ante una crisis de los fundamentos del pensamiento, que clama a gritos por su reforma.

¿Supone esto la emergencia de un nuevo paradigma educativo?

Este nuevo paradigma educativo implica valorar (de muchas maneras) todas las dimensiones de la vida misma, por lo que se da en términos de complejidad. No puede comprenderse en toda su magnitud desde otra lógica distinta a la ya planteada.

La complejidad, que se asume como una forma de cuestionamiento e interacción con el mundo, como un modo de pensar que desemboca en la acción, incide de manera determinante en el asunto de la formación, dado que proporciona estrategias para tratar de comprender lo humano, para aprender a aprender, para aprender a participar, para contextualizar, para resignificar la ciencia, para construir el conocimiento, para asumir nuevos paradigmas, para transitar en romería epistémica y para favorecer la ruptura de determinismos, en últimas, para ganar en humanidad.

Educar en la complejidad, desde el nuevo paradigma epistémico, según Emilio Roger Ciurana es el arte de la pertinencia, el arte de contextualizar y de globalizar, el arte de distinguir y de relacionar, el arte de organizar el pensamiento, el arte de la articulación. (Morin, Ciurana, & Motta, Educar en la era planetaria, 2010)

Bajo estas premisas, emerge un nuevo paradigma evaluativo que permite al sujeto que aprende, concebirse y analizarse a sí mismo como ser pensante-político en tránsito de formación en humanidad.

Dado este panorama, la primera práctica de la educación desde un enfoque mas humanista, ha de ser la comprensión de este nuevo paradigma, asociado a la emergencia de una ciencia más humilde, a la reconfiguración de lo humano en relación con la pluralidad y la subjetividad, a potenciar nuevas lógicas y mecanismos evaluativos que propendan por la expansión de la autonomía, la solidaridad y la responsabilidad, a la innovación de las estructuras mentales y especialmente a la reforma del pensamiento, es decir, a la complejización de los distintos modos de pensar, en tanto que la complejidad del planeta no se puede abordar desde una mentalidad instrumental, fragmentada y cuantificada.

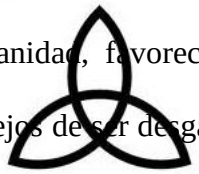
Se torna importante incorporar este nuevo paradigma epistémico en los procesos educativos que hoy se desarrollan, puesto que un campo con complejidades crecientes como la educación, debe abordarse desde métodos y posturas complejas.

Según Ciurana, el nuevo paradigma epistémico - humano, requiere un pensamiento dinámico que tenga claro que en un mismo espacio se desarrollan procesos que se complementan y se contradicen, procesos en los que orden y desorden se conjugan: si lo que interesa es hacer pertinente el conocimiento y no separarlo de sus búsquedas y sus contextos, se requiere que la trandisciplinariedad cuente con el apoyo de la práctica dialógica.

La complejidad, en su esencia misma es inherente a la emergencia de un nuevo paradigma educativo en el que la ciencia clásica tradicional y determinista y la convivencia fragmentada e inhumana desaparecen, para dar paso a un nuevo tipo de ciencia más humilde y a una educación más subjetiva, con un conocimiento no tan seguro, sí confiable y útil para solucionar los problemas que la vida trae consigo, mejorar la salud, mejorar las percepciones subjetivas del bienestar, disminuir las enfermedades, prolongar la vida de las personas, aprender a dialogar, construir la democracia, mejorar las condiciones de vivienda y habitancia en el planeta, favorecer la agilidad y la calidad en el transporte y las comunicaciones y lograr unas relaciones entre los seres humanos más justas, armoniosas y felices.

Si a esto se le puede llamar el fin de la ciencia determinista y de la educación tradicional, tendrá que proclamarse con gozo…, porque lo que está en juego es la vida misma.

Este nuevo paradigma, dado su carácter complejo en humanidad, favorece la consideración de que el tiempo es factor de vida, puesto que lejos de ser desgaste, erosión, ilusión y tránsito inevitable hacia la muerte, según las concepciones de la ciencia clásica; el tiempo contemplado en dicho paradigma, implica la posibilidad de crear nuevas estructuras vitales, mundos posibles, horizontes de sentido y posibilidades de ser mejores seres humanos. Aquí entenderemos lo evaluativo como lo potenciador de lo posible, ya que lo más maravilloso que le puede ocurrir a un ser humano es tener futuros, posibilidades, horizontes, proyecciones, tomar el destino en sus propias manos.



Lo que le da sentido a la existencia humana son las cosas por hacer, las cosas por conocer, por lo que el nuevo paradigma considera que una educación para la vida.

El conocimiento - según los planteamientos de Humberto Maturana y Francisco Varela - , tiene profundas raíces biológicas, por lo que conocimiento y vida son una misma cosa. El conocimiento no se da de manera acumulativa, sino a través de rupturas, quiebres. El conocimiento más importante para la posibilidad de vida es el hecho de que para ella hay siempre tiempo: tiempo para conocer, compartir, vivir. En últimas, la vida misma es tiempo. (Maturana & Varela, 1999)

La no linealidad, la emergencia del nuevo paradigma conlleva al progreso del conocimiento, lo cual permite un progreso moral en la sociedad y en el individuo, basado en las diferencias, en la pluralidad, en la subjetividades, en las dinámicas, en los sistemas vivos, exaltando el carácter complejo del mundo, la reforma del pensamiento y afirmando la condición humana mediante la vivencia de la pluralidad y el respeto a las diferencias.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, Méndez J.M. Evaluar para conocer, examinar para concluir. Ediciones Morata. Madrid, 2001
- Amador, P. L.H. (2011). El sentido de la educación en tiempos presentes. Manizales: Colombia. UCM
- Arredondo, S. C. (2000). Compromisos de la evaluacion educativa. Madrid: Pearson Education.
- Barriga, A. D. (mayo de 2000). *Nuevas reglas y desafios de evaluar lo académico.* Recuperado el 9 de Enero de 2013, de http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluacionAcademicaPachecoDiaz.pdf
- Bonafé, J. M. (20 de octubre de 2008). *www.publicacionesemv.com.ar.* Recuperado el 13 de enero de 2013, de Ausencias, emergencias e insuficiencias en la educación actuañ: http://www.publicacionesemv.com.ar/_paginas/archivos_texto/107.pdf
- *Este país.* . (8 de Enero de 2009). Recuperado el 20 de febrero de 2013
- Mendez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para concluir.* Madrid: Ed. Morata.
- Peña, A. D. (28 de octubre de 2007). *Aportes Pedagógicos.* . Recuperado el 15 de enero de 2013, de http://andyvillar2.blogspot.com/2007/10/evolucin-paradigmtica-de-la-evaluacin.html

- Cajiao, F. (31 de Marzo de 2008). La evaluación en el aula. *Al tablero* , págs. 25-26.

- Calvo, C. (2010). Complejidades educativas emergentes y caoticas. *Polis* , 87-100.
- Coll, C., & Marchesi, A. (2000). Desarrollo psicológico y educación. Madrid: Alianza.
- Escirza, T. E. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de inteso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve* , 11-43.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación eva-luativa actual. un siglo, el xx, de intenso de-sarrollo de la evaluación en educación. *relieve* , 11-43.
- Fernández, G. (2010). Participación, gestión y equidad en los procesos de desarrollo y evaluación curricular e*n.* Lima, Perú: Grupo de analisis para el desarrollo.
- Focault, M. (1993). Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión. . México.: Siglo XXI.
- Fuentes, M. (24 de Julio de 2010). Educación y Formación. Recuperado el 2012 de noviembre de 2012, de http://suite101.net/article/el-concepto-de-evaluacion-educativa-segun-ngel-diaz-barriga-a21804
- Galindo, R. R. (2010). "Estandares curriculares" y "competencias de aprendizaje". Bogotá: Pontificia Universida Javeriana.
- Giddens, A. (2000). Un mundo desbocado. Madrid: Taurus.
- Gregori, W. (15 de oct de 1981). La reforma del pensamiento según Edgar Morin. Recuperado el 15 de jun de 2012, de http://www.waldemardegregori.net
- Jané, M. (2005). evaluación del aprendizaje. ¿problema o herramienta? Revista de estudios sociales. Universidad de los Andes. , 93-98.
- Lipovetsky, G. (2003). La era del vacio. barcelona: anagrama.

- Magendzo, A. (1996). Curriculum, educación para la democracia en la modernidad. Santafe de Bogotá: Luis Carlos Galan.
- Magendzo, A. (2008). La escuela y los derechos humanos. Mexico: Cal y arena.
- Magendzo, A. (2005). Transversalidad y curriculo. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Magendzo, A., Veneros, D., & Toledo, M. I. (2010*). Visita a un lugar de la memoria. Argentina* : Lom Ediciones.
- Maturana, H., & Varela, F. (1999). El arbol del conocimiento. Mexico: Debate.
- MEN, (1963). Decreto 1710 de 1963. Santafé de Bogota., Colombia: MEN.
- MEN, (1980). Decreto 1419 de 1978. Santafé de Bogota., Colombia: MEN.
- MEN. (Junio de 2009). Rutas del saber hacer; experiencias significativas que tranforman la vida escolar. Santafé de Bogota., Colombia: MEN.
- Miguelez, M. M. (2004). el proceso de nuestro conocer posible un nuevo paradigma epistemico. *Polis* , 1-14.
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de Abril de 2009). *Decreto 1290* . Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (16 de abril de 2009). Decreto 1290 de 2009. Bogotá, Colombia.
- Ministerio, d. E. (2010). Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Bogota: Ministerio de Educación Nacional.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: Editorial Paídos.

- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2010). Educar en la era planetaria. *Pampedia* , 70-74.
- Morin, Moura Araripe, & Moraes. (2010). Por una educación transformadora. Fortaleza: Brasil. Editorial Ipecem.
- Morin, Edgar. Reformar la Educación, la enseñanza, el pensamiento. En: Este país. Recuperado el 20 de feb de 2013 de http://estepais.com/inicio/historicos/202/1_propuesta_reformar%20la%20educacion_morin.pdf
- Muñoz, C. C. (2010). Complejidades educativas emergentes y caóticas. *Polis* , 87-100.
- Ortiz, R. F. (2006). Evaluación pedagógica y cognición. Medellín: Mc Graw Hill.
- Peña, A. D. (28 de octubre de 2007). *Aportes Pedagógicos.* . Recuperado el 15 de enero de 2013, de http://andyvillar2.blogspot.com/2007/10/evolucin-paradigmtica-de-la-evaluacin.html
- Perassi, Z. (26 de octubre de 2010). www.eduquemosenlared.com/. Recuperado el 15 de Abril de 2012, de www.eduquemosenlared.com/: http://www.eduquemosenlared.com/es/index.php/articulos-maestros/187-evaluacion-fracaso
- Perazzi, S. (2008). La evaluación en educación un campo de controversias. Buenos Aires, Argentina: Ediciones LAE.
- Pérez, M. G. (2000). La evaluacion del aprendizaje.- tendencias y reflexion critica. Revista Cubana de Educación Superior , 47-62.
- Rama, J. *Triangulaciones.* www.arteyfotografia.ar, Argentina.
- Rizo, E. M. (2008). Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid: Fundación Santillana.

- Rossegador, B. (2011) Las triadas Celtas. Recuperado el 6 de octubre de 2012 en: http://celticusisacus.blogspot.com/2011/06/las-triadas-celtas.html
- Rousseu, J. (1987) Emilio o la Educación. Decima edición. Barcelona: España. Siglo Veintiuno Editores.
- Sacristán, J. G., & Perez Gómez, A. (1992). Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Santos, M. Á. (19 de marzo de 2003). *www.ub.edu/*. Recuperado el 15 de Abril de 2012, de http://www.ub.edu/ntae/articles/santoseva.pdf
- Sarmiento, C. E. (28 de Febrero de 2003). *http://www.docentes.unal.edu.co/*. Recuperado el 19 de abril de 2012, de http://www.docentes.unal.edu.co/cebernals/docs/Foucault%20Final.pdf
- Tomas, E. E. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. . *Relieve* , 11-43.
- Zuleta, E. (1995) Educación y democracia. Bogotá, Colombia: Editorial Tercer Milenio.