

Evaluación y subjetividad

Por: Gladys Zamudio Tobar¹

Huellas subjetivas que originan el desempeño: ¿Por qué soy profesora?

Cuando era niña cuestionaba este sistema educativo con mis gestos inconformes, con mi cuerpo inquieto, molestando a mis compañeros, perturbando a mis profesores, en retaliación por el maltrato que me daban. Los temas que ellos escogían para las clases no me parecían interesantes. Yo quería jugar más porque en casa no me lo permitían.

Era buena para lenguaje, educación física, arte y recreo. Ahora valoro sobre todo este último, necesario para el ocio, para pensar, para imaginar y dibujar con la voz, con la mano y con la piel hermosas y mágicas utopías. Sin ellas no podría sobrevivir.

Poco a poco, todos los años, todos los días, todas las horas, enruté mi vida hacia el riguroso juego de la lengua, del “lenguajeo” –como dice el chileno Humberto Maturana-, de los lenguajes, sin saber que también quería compartirlos, pensarlos y enseñarlos. No sé con qué complicidades del universo y la naturaleza ni con cuáles dioses, pero sí sé que quería conversar, que tenía y tengo una necesidad de hacerlo, porque en la conversación – espacio de los afectos- se mastican las ideas, flotan en aire articulado, confluyen con mis silencios hablados y se convierten en palabras escritas.

En la interacción, en la comunicación “prevenida”, es decir cuando se tienen preguntas, hipótesis, angustias -y unas pocas certezas- se aprende más y se lee más directamente al otro, aunque tenga una tortuosa máscara.

¹ Magister en Lingüística y Español, Especialista en Desarrollo Intelectual y Educación, Licenciada en Literatura e Idiomas. Docente investigadora del Grupo Ciencias del Lenguaje y Jefe del Área de Lenguaje, Universidad Santiago de Cali. gladys.zamudios@gmail.com glazamu@hotmail.com arealenguajeusc.jimdo.com arealenguajeusc@gmail.com

El tiempo, las necesidades humanas y afectivas y, finalmente, yo fuimos determinando que sería profesora, a los 19 años. El oráculo me delegó una misión: intentar siempre superar los rígidos esquemas educativos que me impusieron, y donde me enseñaron muy poco las clases; afortunadamente muchas veces escapé de ellas.

Ahora, en el aula, en la sala de profesores, en las oficinas, en las esquinas, busco seres inconformes, que quieran experimentar, que tengan más preguntas en vez de repetir tantas respuestas, que propicien la conversación, que aprendan y enseñen a abrazar y detrás de cada abrazo confluyan sus saberes con los míos.

También indago, ausculto sobre el corazón, las arterias y el sistema nervioso de una valoración sin nota, sin castigo, sin carita feliz ni triste, sin dolor por no haber aprendido lo que un cuerpo y una mente aún no están preparados para aprender porque no interesa, porque no perturba o, simplemente, porque tiene otras inquietudes y no las mismas de su interlocutor.

Recorro estas escenas de mi propia historia, tratando de hallar las fuentes de mi vida en la educación, esas que me llevan o me traen a los espacios de conversación pública, como este Foro de Evaluación, donde me pregunto: ¿Será que alguien, que no sea yo misma, podría valorar mejor mis acciones formativas cotidianas, relacionadas con mi propia trascendencia? ¿Cómo evaluar las subjetividades con toda la complejidad de cada historia de vida, íntima, que finalmente se hace pública? ¿Cómo salirnos de este cuerpo y esta mente para ser otros, “bien evaluados”, quizá mal leídos por aquellos que ni siquiera nos conocen o por quienes nos odian o nos aman sin haber cruzado un par de gestos, de miradas o de palabras? ¿Quién evalúa mis emociones y las del evaluador que están implícitas en todos los procesos cognitivos y de análisis?

Con respecto a la dimensión emocional, plantea Gazzaniga (1998):

“De todo el cerebro automático, la parte que nos proporciona más trabajo hecho es el sistema emocional. Las emociones que sentimos acerca de las cosas nos aguijonean continuamente. Lo que vemos, hacemos y oímos refleja un condicionamiento sutil y continuo, ajeno a nuestra percepción consciente.”

En consecuencia con lo que plantea Michael Gazzaniga en *“El pasado de la mente”* (1998:156), evaluar el desempeño a partir de lo cognitivo únicamente es como creer que se conoce a una persona más por su fotografía que por ella misma.² Por lo tanto, quien evalúa debe conocer que absolutamente todos los actos de un ser humano están atravesados por sus emociones, razón por la cual se continúa indagando acerca de su influencia, también directa, en el conocimiento, según lo manifiestan los investigadores Antonio y Anna Damasio, referenciados por Gazzaniga:

“Postulan que elegimos estrategias cognitivas porque las vísceras indican al cerebro qué ideas debería utilizar en cada situación. Las decisiones cotidianas y puntuales no se toman a partir de una mera planificación intelectual: requieren interacciones con nuestro pasado. Y nuestra historia personal posee un componente emocional, cincelado por el éxito o el fracaso en lo que hicimos o nos sucedió.”

Evaluar ante mis ojos

La evaluación no es inherente a un instrumento, ni a la separación de los elementos que conforman la sincronía de la situación estudiada. Evaluar es mantener una actitud, un proceso de observación aliado, integrado, a las

² Esto lo dice Saussure, a propósito de la oralidad y la escritura.

dinámicas investigativas del docente –de todo ser humano- y de quienes lo circundan en su cotidianidad y desde cualquier ángulo. Este proceso no termina, es continuo, señala un camino hacia las interrogaciones e inferencias permanentes que tienen que ver con los sujetos y su relación con el mundo.

En las instituciones educativas pareciera que el mundo se estrechara, en vez de ampliarse al universo de todo lo que nos acontece como humanos en las relaciones con los otros y con el sistema de los objetos, de lo perceptible y de lo imperceptible. Y, en estos espacios obtusos, los evaluadores asumen también pensamientos quietos y cansados, siempre mirando a través de una ventana muy pequeña donde tienen al frente un paisaje quizá pintado por artistas –en muchas ocasiones de continentes lejanos- que desconocen nuestra realidad.

Esa estrechez de pensamiento, de movimiento, de reacción e inventiva al valorar, también se debe a una formación rígida y esquematizada –como la predominante en nuestro sistema educativo nacional- recibida por personas que no se atreven a experimentar un poco de autonomía, a identificar algunos propósitos esenciales en su vida y a defender sus ideas, sin escindirlas o callarlas cuando otro piensa distinto o tiene otras tendencias. Entonces pregunto ¿Cómo podemos hablar de educación integral si no estamos tratando de darle unidad a nuestro propio ser? ¿Cómo enseñar y evaluar a otro desde lo que desconozco?

Desde esta perspectiva, de la formación integral, es pertinente pensar que también el proceso de evaluación se tiene que transformar rotundamente. No podemos olvidar en él los saberes, las prácticas culturales e intelectuales del evaluador, así como sus intenciones, mediadas por intereses, motivaciones y necesidades, que bien podrían ser individuales o institucionales. En otras palabras, los resultados no dependen únicamente del desempeño del evaluado sino que –en el caso de la educación- es indispensable estudiar cada pieza de los diferentes sistemas –normativo, curricular, extracurricular- y sus dinámicas.

La evaluación es gestada por la preocupación, la atención, la inquietud y el ansia de resolver un conflicto que comienza a vislumbrarse; es decir que antes ya se ha valorado una situación determinada y también se ha modificado algo, pero –como todo es dinámico- siempre está expuesta a gozar nuevas transformaciones. Este proceso, cuando hay voluntad para el mejoramiento, comienza a dar resultados positivos, pero si el fin de evaluar a otros es el castigo soterrado, que parte del desconocimiento de habilidades, virtudes y demás atributos, que quizá no se registren en ningún informe -por las limitaciones de los instrumentos para medir las subjetividades- los problemas empeoran y se genera un clima laboral y relacional, de competencia, de desmotivación y de apatía que, seguramente, disminuirá la calidad educativa.

Por consiguiente, si se conocen en detalle esos movimientos y hay libertad para enunciar y proponer, no se tiene que sancionar a alguien por no saber hacer algo o expresarlo en un lenguaje distinto al de la mayoría. Aún más impertinente es el castigo si la escuela reconoce el concepto de ser humano desde la ciencia, la filosofía, la lingüística, la psicología, la antropología, la química, la física y todas las disciplinas que lo estudian. Al fin y al cabo la pedagogía gira en torno a él.

Se hace necesario evaluar desde las subjetividades puestas en escena en lenguajes comunes y sin tapujos ni trampas para “enredar” a las víctimas. Cada ser humano cuenta con esquemas mentales y maneras de leer y moverse en el mundo; cada uno ha desarrollado habilidades distintas según las escenas que paulatinamente fortalecieron algún tipo de inteligencia. Actualmente se habla de inteligencias múltiples, que se traduce a diferentes formas de hacer y de pensar. Los actores educativos, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, conocen esta mirada -sustentada por Howard Gardner-, la aceptan teóricamente, pero, en la práctica, todo continúa casi igual.

Las transformaciones discursivas, resultado de la investigación y de los hallazgos, no son sólo para repetir las sin modificar lo que acontece. Ello supone también un cambio en las metodologías para enseñar, aprender y evaluar, los procesos, los conocimientos, las maneras de hacer y decir, en

unos tiempos determinados por la historia individual, por la manera de verse a sí mismo y de interpretar a los otros, por todas las huellas de la subjetividad y los caminos que éstas proyectan desde un macro-engranaje ineludible, al que no se puede escapar sin riesgo de desaparecer.

Esa clasificación que llevó a cabo Howard Gardner, luego de haber estudiado intensamente el concepto de inteligencia, nos lleva a plantear y a indagar: si es cierto lo que manifiesta -y es de conocimiento de la escuela y del Ministerio de Educación- ¿por qué no se han hecho ajustes contundentes frente a las propuestas educativas y los procesos de evaluación? ¿Quién se beneficia con la evaluación si ésta sólo sirve para formular las preguntas relacionadas con conocimientos que le interesan al profesor frente a lo que enseñó y “debió aprender” su estudiante y no acerca de lo que éste necesita en su cotidianidad y desde su subjetividad?

Y, en cuanto al profesor, sólo se revisa el cumplimiento de su servicio, en cuatro aspectos, reflejados en acciones, mas no en procesos: lo académico (que dicte los temas del Programa, que llegue a tiempo a clase, que realice los exámenes y digite las notas), la investigación (que formule proyectos de investigación y los desarrolle –aunque no le asignen presupuesto o éste sea escaso- y que publique los resultados –aunque nadie los lea y no ocurra nada con ello) y la extensión (que proyecte sus acciones pedagógicas a las comunidades) y todo ello para aumentar puntos en los procesos de acreditación de Alta Calidad, cuando ni siquiera se ha discutido a qué se denomina “Alta Calidad” en educación. Es decir que se garantiza la estabilidad laboral después de evaluar todos los “servicios”, mas no los procesos, tal como se plantea en el documento elaborado por el Ministerio de Protección Social, denominado “*Modelo de Evaluación de la Relación Docencia-Servicio: Criterios Básicos de Calidad para Centros de Prácticas Formativas*”, escrito en Marzo de 2004.

Entonces me pregunto: ¿Hasta dónde, nosotros, la comunidad académica, los docentes, las directivas y los estudiantes, tenemos gobernabilidad para cambiar los métodos de evaluación y los lineamientos curriculares actuales?

Pienso que lo primero a evaluar son las Políticas Públicas del Estado sobre la educación y todas las conveniencias que se proponen al interior de ellas.

Intento hacer una analogía entre evaluar esas Políticas y las del sistema educativo universitario. Todo está impuesto y ¡así es! Pero si revisáramos quién evalúa y con qué instrumentos lo hace, llegaríamos a las mismas conclusiones. Se realizan actividades como Foros, Congresos, Diplomados, Especializaciones, Maestrías, entre otras acciones académicas, pero quienes las desarrollan se ven obligados a seguir los mismos lineamientos, todos al unísono repiten idénticos esquemas y responden con la frase: ¡así se ha hecho siempre!

Por otra parte, las teorías, el pensarlas, el conversarlas y crear nuevos discursos es importante; recoger las memorias de los eventos, escribir los artículos que emanan de las investigaciones y reconocer a los grandes investigadores es relevante en la evaluación y en el progreso de una institución educativa, pero ¿de qué sirven tantas flores cuando el recipiente está roto y el agua se destila poco a poco hasta que ellas mueren de sed?

Lo primero que se piensa frente a esta posición es “¡qué pesimista! Así he escuchado que se expresan profesores cuando leen textos críticos como los de William Ospina, Antonio Caballero, Alfredo Molano, Daniel Samper Pizano, María Jimena Duzán, Héctor Abad Faciolince, entre muchos lectores de nuestro país y de nuestro sistema educativo, porque estos escritores leen la realidad a ras del piso y tropiezan con los cadáveres que evidencian lo que dicen.

También en las aulas o en las instituciones, con evaluaciones masivas, con las que se mide a todos por igual, se pisotea lo que queda de seres humanos llenos de expectativas sin resolver porque “la nota es más importante” o, en el caso de los profesores y directivas, el contrato o el salario es primordial. Si esto forma parte de la calidad académica, me pregunto ¿Entonces cómo nos van a evaluar? ¡Siempre es necesario evaluar! Afirman pensando poco en los criterios que revisen las virtudes y actitudes de los individuos. Evaluar tiene

tantas acepciones, definiciones o sentidos como modelos pedagógicos porque hacerlo forma parte de todo un sistema y debe haber coherencia entre todas sus partes, pero usualmente se lleva a cabo desde una función predominante: evaluar para descalificar y sólo se tiene en cuenta una parte, en este caso, el profesor.

¿Qué siente el evaluador? ¿Qué siente el evaluado?

Cuando se evalúan los procesos debe predominar la confianza entre los actores de los mismos. Siendo así, el evaluador integra a las dinámicas institucionales los aportes del evaluado sin sospechas frente a su quehacer o sin antes pensar que lo está engañando.

De otro lado, quien es evaluado, desde la perspectiva de la confianza en los otros y en sí mismo, también deberá saber que los vacíos, las dificultades que ha tenido -en este caso como docente- con sus relaciones pedagógicas o administrativas, se identifican para mejorar, para incrementar los logros en su desempeño y como parte de un sistema educativo de mayor calidad. En el documento *Criterios y procedimientos para la evaluación de programas académicos de Educación Superior*, elaborado por el Ministerio de Educación (2004:5) se expresa que:

“Cualquier sistema de aseguramiento –en este caso, de la calidad de la educación superior- en el mundo tendrá vigencia en la medida que genere total confianza del evaluador y del evaluado. Por esta razón se espera la transparencia de unos y otros.”

Esto es cierto, pero ¿será que las instituciones evalúan sin querer “rajar” o simplemente para identificar lo que funciona mal y crear planes de mejoramiento? Y, si es así, ¿por qué no se puede partir de la confianza que se tiene en cada uno y no que otros evalúen desde sus valores marcados por sus propios principios e intereses?

¿Por qué mejor no se piensa en un proceso de observación sin más intenciones que verificar nuestro propio quehacer como docentes y el de los estudiantes como seres que se están autoformando? ¿Por qué no nos ocupamos de revisar nuestros procesos de formación y transformación, lo que enseñamos y cómo lo enseñamos para lograr cada vez involucrar más a nuestros interlocutores –niños, jóvenes o adultos- en un aprendizaje feliz, llevarlos a convertir el conocimiento verdaderamente en un espacio de disfrute para vivir con un lente que se puede graduar y que nos orienta hacia preguntas o trazas a seguir en la vida.

O ¿es que acaso necesitamos alguien que nos evalúe y negamos la relevancia de la autoevaluación o de la autoformación como si no fuera un proceso cotidiano para vivir mejor? ¿Por qué esperamos que otro nos ponga un “puntaje” o convalide nuestra propuesta? Si esto ocurriera en un espacio dialógico, donde se comparten las ideas y se construyen con el afecto que se gana día a día con el otro, sí vale la pena que éste nos cuestione, siempre para un mejoramiento común.

Como expresa Maturana en *“El sentido de lo humano”* (1998:53):

“Vivimos en una cultura que niega el amor al darle un carácter especial subiéndolo al pedestal de la virtud. Vivimos una cultura que está centrada en la distinción entre el bien y el mal, en la exigencia de la obediencia y, por lo tanto, en la desconfianza, y no vemos que sin confianza no se constituye lo social. Por esto, aunque vivimos de actos de confianza, no los vemos y sólo vemos la desconfianza, el desamor, la competencia, la lucha. Nuestros niños crecen en un espacio pequeñísimo de confianza que es su hogar, escuchando hablar de una continua lucha con los demás, contra la naturaleza, contra los elementos, contra las enfermedades. Luchamos todo el tiempo y esa continua lucha es una continua enajenación en la desconfianza que va creando fracturas en la trama de la convivencia social. Un país es una red de pequeñas comunidades, sociales o no sociales, que configuran comunidades más grandes, no necesariamente sociales, como las

comunidades de trabajo, o como las comunidades de cercanía que no tienen una trama social. Se requiere una trama social fundamental, sin embargo, para que el país no se desmorone del todo. Pero eso no es suficiente para evitar la deformación de nuestros niños que crecen continuamente expuestos a la negación de su dignidad en la negación de la dignidad del otro, cosa que los hace progresivamente parte de un gran mundo en el que se niega lo social hablando de lo social.”

Tal vez si hubiese más confianza, más libertad, más autonomía –que se enseña siendo autónomo y dejando ser al otro- el sistema de evaluación se podría modificar, transformando también las actitudes de los estudiantes, docentes, directivas y –en consecuencia- de los ciudadanos.

¿Quién hace seguimientos con tanta gente para evaluar?

La evaluación es un proceso de observación, de investigación y, posteriormente de acción. Vista así, y con grupos masivos de estudiantes como los que tenemos en nuestras aulas, difícilmente se podrá realizar un ejercicio de indagación acerca de las dificultades presentadas y –mucho menos- de hacer seguimiento a individuos y realizar ajustes.

Así mismo ocurre con los docentes, de quienes se ven sólo los espectros de sus acciones, pero no se estudian a fondo los procesos que hicieron posibles los resultados presentados. ¿Dónde queda la subjetividad de estos seres humanos? ¿En qué consiste entonces lo trascendental, el hallazgo de la calidad, si son evaluados por el número de actividades realizadas para cumplir y no diseñadas desde sus genuinos propósitos y perspectivas muy íntimas inherentes a sus historias de vida?

¿Por qué todos interactúan a partir de los mismos referentes, de autores lejanos a nuestro contexto, a nuestras necesidades e intereses, y no exponiendo su auténtica voz argumentativa frente a los mismos? ¿A qué le temen quienes dicen que educan para una sociedad mejor, para aprender a ser

ciudadanos, cuando ni siquiera han hecho valer sus propios derechos en una institución o en su propia casa?

La evaluación es un tema escabroso y complejo de valorar. Los propios “evaluados”, los que no pueden y, a veces, no quieren escapar del reality, como en el largometraje *“Truman Show”*, registran cada movimiento en los monitores de los evaluadores, quienes con su ojo calculador miden los indicadores del que es diferente. Ellos acercan el gran zoom para observar, pero hay un filtro interno que no les permite ver sino desde la plantilla donde se identifican no diferencias sino deformaciones en el fulano o la fulana: le sobran brazos, le faltan piernas, utiliza palabras y gestos indebidos; no debería ser tan... ni tampoco tan...

¡No profesoras! ¡No profesores! ¡No más miradas radiológicas! ¡No más polígrafo! Que nuestra voluntad, confianza y respeto por nosotros mismos sea lo que nos tenga en este quehacer tan serio y tan edificante y no la espera de más horas de clase presupuestadas en la nómina o más estabilidad en la contratación, porque ni siquiera es estabilidad laboral. Entonces ¿de qué calidad hablamos? No le sigamos el juego a tener un policía encima. Seamos felices y libres haciendo lo que nos gusta, desde luego en beneficio de la educación, sin que otro u otra -que desconoce nuestra historia- nos imponga “tareas” propias de sus intereses, en buena parte administrativos, y no de los nuestros consensuados con otros para fines comunes. Al fin y al cabo, como lo expresa el mismo Maturana, (1998:31):

“El mundo en el que vivimos no es un mundo de objetos independientes de nosotros o de lo que hacemos, no es un mundo de cosas externas que uno capta en el acto de observar, sino que es un mundo que surge en la dinámica de nuestro operar como seres humanos.”

En ese mismo sentido, el autor clarifica tres ideas, manifiestas de la siguiente manera:

“Que el mundo que uno vive siempre se configura con otros; que uno siempre es generador del mundo que uno vive; y, por último, que el mundo que uno vive es mucho más fluido de lo que parece.”

Realizar una evaluación del quehacer de un grupo, revisando sus subjetividades exige tiempo de dedicación y óptima interpretación lectora de la correlación principios-valores-intereses-habilidades-aportes individuales y resoluciones colectivas, pero, sobre todo, reclama excelentes relaciones humanas, espacios para dialogar –o conversar abiertamente sin doble propósito- donde conozcamos las narraciones autobiográficas –sin espantarnos- tan necesarias para una mejor convivencia y lograr acuerdos. Por lo general, cuando se conoce mejor al otro se le comprende más.

Por consiguiente, la conversación puede ser una estrategia relevante en el conocimiento del otro, siempre y cuando se cumpla la premisa de la cooperación³. Me refiero al conversar como lo plantea Humberto Maturana (1998:35).

“Es el entrelazamiento de las coordinaciones de acciones conductuales que constituyen al lenguaje y las emociones. Cuando hablamos de emociones, hablamos de disposiciones corporales dinámicas que especifican los distintos dominios de acciones en las que nos movemos. El lenguaje consigue que las conversaciones cambien las actitudes”.

Aprender y evaluar no es sólo para los “académicos”

Para finalizar esta ponencia, volvemos al comienzo. Sólo quedan interrogantes: ¿Evaluar lo que somos? ¿Por qué ponerle una nota al desarrollo de nuestro cerebro?

³ Una de las premisas de Paul Grice para una buena comunicación.

Y... ¿quién reconoce nuestro verdadero esfuerzo? ¿Cómo se mide? ¿a través de qué instrumentos? ¿Cómo evaluar las variables afectivas, emocionales que inciden en los procesos de comunicación, en este caso específicamente en el de enseñanza-aprendizaje?

¿Cómo evaluar mis lágrimas, mis risas, mis convulsiones, mis angustias de todos los días; mis sí mis no; mis probabilidades, mis limitaciones, mis silencios y mis vacíos que luego me llenan?

Bibliografía

Gagné Robert (1979). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Nueva Editorial Interamericana.

Gazzaniga Michael (1998). *El pasado de la mente*. España: Editorial Andrés Bello.

Maturana Humberto. "Emociones y Lenguaje en Educación y Política".

Editorial Hachette/comunicación, CED. Santiago de Chile, 1990.

Maturana, Humberto y Bloch Susana. *Biología del emocionar y Alba Emoting*, Dolmen Ediciones. España, 1996

Maturana, Humberto. *El sentido de lo Humano*, DOLMEN EDICIONES. España, 1997.