

La dimensión política de la evaluación del estudiante en la formación de pregrado en Ciencia Política¹.

The political dimension of the student assessment in the bachelor program in Political Science.

María Cristina Ovalle Almanza²

Resumen. Este artículo argumenta que la bien conocida relación entre evaluación y poder (Celman, 1998) cobra especial relevancia a la hora de comprender la práctica de la evaluación en la formación de pregrado en el área de la Ciencia Política. Esta disciplina se encarga, justamente, del estudio del poder, en sus manifestaciones más y menos institucionalizadas. La enseñanza y el aprendizaje de esta ciencia social constituyen entonces un interesante ámbito de reflexión acerca de la manera en que los saberes y las prácticas de evaluación de los estudiantes se identifican con o se distancian de las propias premisas conceptuales, axiológicas, éticas y políticas construidas por la Ciencia Política. Se trata de indagar en las formas en que se manifiesta la relación entre la naturaleza del conocimiento politológico y los valores asociados a su estudio del poder social, por un lado, y las formas en que se entiende y se ejerce la evaluación del estudiante en la formación profesional de politólogos, por otro. Para esta reflexión, se tomará como ámbito de referencia el programa de pregrado en Ciencia Política de la Universidad del Tolima.

Palabras clave: Formación, Evaluación de los Estudiantes, Ciencia Política, Educación Superior.

¹ El presente texto es resultado de un ejercicio de reflexión, realizado en el marco del programa de formación de pregrado en Ciencia Política de la Universidad del Tolima.

² Doctora en Ciencias Sociales, especialidad en Ciencia Política - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas -ISCSP- Universidade de Lisboa, Portugal. Magister en Educación y Profesional en Ciencias Sociales - Universidad del Tolima. Profesora Asistente del Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad del Tolima. mcovallea@ut.edu.co

Abstract. The student assessment can be roughly defined as a component of education aimed to the interpretation, evaluation and decision-making about the processes of construction and acquirement of knowledge. Numerous theoretical perspectives (from those more technocratic to those critically oriented and inclusive) embracing numerous fields of knowledge have been elaborated to comprehend, optimize and guide the student assessment as a core element of the educational process. This paper argues that the well-known relationship between student assessment and power (Celman, 1998) gains special relevance to understand the practice of educational assessment within the academic processes of a bachelor's program in Political Science. This discipline has, indeed, the concept of power as its object of study, both in its institutional and non-institutional expressions. Teaching and learning practices in this social science constitute an interesting realm for reflecting about the way in which knowledge and practice on educational assessment coincide or not with the ethical, political, theoretical and axiological premises of Political Science. By other words, this paper is about exploring the relationship between, on the one hand, the nature of Political Science and the values associated to its study of social power and, on the other, the ways in which student assessment is understood and exercised throughout the educational process of political scientists. To that end, we consider the bachelor's program in Political Science at *Universidad del Tolima*.

Key words: Education, student assessment, Political Science, Higher Education

Introducción. Múltiples estudios han señalado la importancia de las reflexiones contemporáneas sobre la evaluación, así como de los esfuerzos teóricos y prácticos para dotarla de un sentido formativo, crítico y auténtico (Moreno, 2011; Brown, 2015; Celman, 1998; Wiliam, 2009). Sin embargo, también se ha señalado con insistencia la distancia que aún separa la teoría de la práctica en materia evaluativa (García, 2016).

Una problemática adicional tiene que ver con la dimensión social de la evaluación. Dado que la evaluación tiende a ser percibida como un recurso para inducir en los estudiantes determinados comportamientos y actitudes, en vista de las implicaciones que sus resultados (generalmente cuantitativos) tienen sobre la vida académica e, incluso, personal, de los estudiantes. La evaluación se transforma así en un ejercicio de poder, que en muchos casos adquiere la forma de una relación desigual entre profesor y estudiante, que ofusca la intención formativa de la evaluación y la priva

de su potencial para introducir transformaciones sustanciales en el proceso de formación.

Este documento se interesa especialmente por la dimensión política de la evaluación, en el supuesto de que esta, siguiendo a Moreno (2011) es tanto un proceso personal como un asunto social. De allí la importancia de partir del reconocimiento de que la evaluación, cuando es empleada para fines de control, establece una relación asimétrica de poder entre los actores del proceso, esto es, entre el propio sistema educativo y los docentes, y entre los docentes y los estudiantes (Moreno, 2011).

Tomar como punto de referencia, para esta reflexión, la formación de pregrado en Ciencia Política resulta pertinente por dos razones: en primer lugar, porque la enseñanza de la Ciencia Política en el nivel profesional no está exenta de las dificultades y los desafíos antes señalados en materia evaluativa. En segundo lugar, porque, siendo la Ciencia Política una disciplina científica encargada del estudio de las diversas manifestaciones del poder social, vale la pena examinar cómo esa práctica del poder inmersa en todo acto de enseñanza y de evaluación del aprendizaje se ve afectada por el contenido de lo que la propia disciplina científica estudia.

Para adelantar esta reflexión se presentará, en primer lugar, una síntesis de algunos de los aspectos conceptuales que se consideran centrales de la discusión contemporánea sobre la evaluación de los estudiantes, enfatizando en esa dimensión, que es al mismo tiempo ética y política, de la evaluación como proceso social. En segundo lugar, se presenta una delimitación intencionada de la naturaleza del conocimiento que construye la Ciencia Política. Esa tarea exige la consideración de los aspectos epistemológicos, metodológicos y teóricos que han dado forma a la Ciencia Política como disciplina diferenciada dentro de las Ciencias Sociales y, por lo tanto, sólo puede ser emprendida desde una perspectiva crítica. Esto, considerando los efectos sociales de las diversas visiones sobre la naturaleza del conocimiento científico para el caso de una disciplina que se interroga por asuntos tales como el gobierno, las instituciones, el conflicto, las relaciones entre estados, la opinión pública y la participación política. Finalmente, se entablará un diálogo entre las consideraciones críticas propuestas en torno a la evaluación de los estudiantes y el propio conocimiento politológico, empleando para ello los insumos obtenidos de comunicaciones personales con profesores del programa de Ciencia Política de la Universidad del Tolima.

Se espera, por esta vía, motivar una reflexión sobre las posibilidades y los desafíos de la evaluación de los estudiantes en el nivel universitario y, más aún, sobre la necesaria correspondencia entre las aspiraciones analíticas, interpretativas y emancipatorias de las disciplinas sociales y las prácticas de evaluación para el aprendizaje.

Aspectos conceptuales básicos de la evaluación

William (2009, p.21) propone emplear el término general *evaluación* “para referirnos a todas aquellas actividades llevadas a cabo por los docentes –y por los estudiantes, cuando se evalúan a sí mismos– que proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje”. Esta definición incorpora una metáfora, la “retroalimentación”, proveniente de la teoría de sistemas, que se usa para denotar los efectos que la información generada por un sistema tiene sobre este último. Hay, por lo tanto, en esta definición, una toma de partido en favor de que los resultados de la evaluación estén puestos al servicio del proceso de formación. Más aún, de acuerdo con el mismo autor, si los resultados de la evaluación permiten adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades de aprendizaje detectadas en los estudiantes, hablamos de “evaluación formativa”. Para ello, se deben cumplir condiciones tales como la participación efectiva de los estudiantes, el carácter proactivo y no retroactivo de la evaluación, las transformaciones intencionadas en la enseñanza y el estímulo a la motivación y la autoestima de los participantes en el proceso (William, 2009).

Si es cierto, como afirman Brown (2015) y García (2014), que la evaluación condiciona los aprendizajes e incide sobre el currículo, esta debe considerar, además del estado de las disciplinas científicas, las condiciones sociales y los contextos educativos particulares en que esta tiene lugar (García, 2016). Para ello, además de la iniciativa y disposición personal de docentes y estudiantes, hace falta un profundo análisis sobre las políticas educativas que contribuirían a naturalizar procesos de evaluación orientados hacia el aprendizaje, ajustados a las necesidades de formación y específicamente dirigidos a favorecer la autorreflexión y la autoformación de los estudiantes. Sin embargo, en la práctica, estas metas aún no han sido incorporadas en las experiencias concretas de evaluación del aprendizaje. Numerosos factores intra y extraescolares explican esta dificultad. Entre los principales factores extraescolares se cuentan la escasa valoración social de la profesión docente, que convierte a los profesores en gestores virados casi exclusivamente hacia los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (Moreno, 2011) y la preeminencia de las consideraciones de carácter técnico e instrumental

(García, 2014) propias de una sociedad cuyos marcos axiológicos se encuentran dominados por la eficacia y la reproductibilidad.

Los factores intraescolares incluyen las debilidades de la formación docente en temas pedagógicos (especialmente patentes en el caso de las Instituciones de Educación Superior - IES). En el caso de las IES, además, las exigencias del sistema universitario limitan la creatividad de los docentes (Moreno, 2011), reducen la evaluación a la constatación del logro de competencias empíricamente verificables y generan una relación contenciosa entre docentes y estudiantes. Dicha relación –que, como se ha dicho, entraña un ejercicio del poder– supone, entre otras cosas, la permanente necesidad de aportar evidencias empíricas que sustenten los resultados cuantitativos de la evaluación, lo cual socava la calidez y la confianza en el aula y refuerza la tendencia tecnocrática de la evaluación.

Este artículo acoge una postura en favor de una evaluación enfocada en los aprendizajes de los estudiantes y no sólo en aquello que se está enseñando; una evaluación puesta al servicio de la formación y subordinada a la naturaleza del conocimiento que se comparte y se construye en el aula y fuera de ella. Aunque los desarrollos teóricos en la materia aportan visiones interesantes y pertinentes para complejizar el proceso de evaluación, los enfoques y las actividades deben definirse en función de los conocimientos y, ante todo, de los efectos sociales del aprendizaje (Celman, 1998).

Por lo tanto, el acento del proceso de evaluación no puede estar puesto exclusivamente en el desarrollo de competencias observables para la ejecución de tareas de explicación, análisis e interpretación, y menos aún en su potencial para garantizar comportamientos y actitudes que sugieran un clima de escucha y eficiencia en el aula. Son también necesarias transformaciones profundas en el sistema educativo y en la cultura académica. Un sistema educativo centrado en la satisfacción de indicadores de desempeño, liderado por docentes con una concepción vertical, escasamente dialógica, de la relación pedagógica, y por estudiantes ajenos a las responsabilidades morales y políticas derivadas del acceso a la educación –y, particularmente, a la educación superior– difícilmente logrará dichos fines.

En este punto, en el que la práctica misma de la educación se encuentra con los desafíos y las demandas impuestas por un contexto social caracterizado por la conflictividad, la inequidad y el individualismo egoísta, surge la pregunta por el poder social, como elemento constitutivo de toda

experiencia educativa y, en general, de toda la vida social. Siendo este el terreno en el que se sitúa la tarea intelectual de la Ciencia Política, vale la pena volver sobre la naturaleza de esta disciplina, para reflexionar sobre la manera en que se expresan dichas tensiones en su enseñanza y en sus procesos de evaluación.

La naturaleza del conocimiento que construye la Ciencia Política

En el caso de la Ciencia Política nos encontramos frente a una disciplina sobre la que recae una enorme responsabilidad en el estudio del poder social, pero que, paradójicamente, ha sido construida con base en criterios epistemológicos que comienzan en la búsqueda de la rigurosidad y la validez de los enunciados y terminan por elevar a la categoría de leyes generales situaciones de abuso de poder y dominación. Véase, para ilustrar este ejemplo, el llamado que hace Atilio Borón (2010) a propósito de la interpretación de la Ciencia Política convencional sobre los golpes de Estado en Latinoamérica. Cabe señalar que esta condición no es sustancial a la Ciencia Política en sí misma, sino el resultado de un proceso de institucionalización y profesionalización que, siendo propio de la modernidad, se fundamenta en la burocratización y la racionalización sobre criterios técnicos de la práctica científica y de su reproducción en el sistema universitario.

Lo anterior no obsta para que las áreas que conforman el cuerpo de materias que se enseñan en las carreras de Ciencia Política abarquen un corpus relevante de conocimientos científicos. Dichas áreas son, de acuerdo con Dieter (2003), la teoría política (que incluye la historia de las ideas y la filosofía política, la teoría política moderna y la propia metodología de la investigación), la política comparada (que abarca el estudio de lo que podría sintetizarse como *polity*, *politics*, y *policies*) y las mal llamadas relaciones internacionales (la política exterior, las organizaciones internacionales y el orden intergubernamental, intersocietal y supranacional).

En este panorama, ¿cómo se conecta el estudio del poder y los problemas asociados a dicho estudio, como han sido expuestos hasta este punto, con una práctica mediada por el ejercicio del poder, como es la evaluación de los estudiantes, en la enseñanza de la Ciencia Política?

Las prácticas de evaluación en el programa de Ciencia Política

Aunque no cabe duda de que existe una motivación genuina del

programa de Ciencia Política a favor de un currículo crítico-social, sus posibilidades de desarrollo práctico se encuentran seriamente limitadas por otras problemáticas identificadas en el propio PEP. Entre ellas se cuentan el escaso desarrollo de espacios de reflexión colectiva y prácticas investigativas continuas en torno a los temas de interés de la Ciencia Política (Universidad del Tolima, 2015); la formación profesional y disciplinar de los docentes que, en la mayoría de los casos, no incluye una cualificación formal y continuada en materia pedagógica; las dificultades para la construcción de acuerdos mínimos sobre los propósitos generales de las áreas de formación, en lo científico y en lo actitudinal; la relativa inestabilidad de los diseños microcurriculares, entre otros.

Precisamente, el segundo de los aspectos destacados más arriba se refiere a una de estas limitaciones, y es la necesidad de formación docente en materia de evaluación. Como se verá más adelante, los diálogos con los docentes ponen en evidencia la polisémica comprensión que tenemos los profesores del programa en cuanto a la evaluación del estudiante y su conexión con los restantes elementos del proceso de formación. Los marcos políticos y axiológicos desde los cuales los profesores interpretamos nuestras áreas de interés y de ejercicio docente incorporan un elemento más al complejo panorama de la relación existente entre la enseñanza y la evaluación de la Ciencia Política y su orientación social.

Por último, la apropiación de un currículo crítico-social supone la incorporación de un conjunto de valores y concepciones sobre la sociedad, el Estado y la acción política que pueden eventualmente reñir con los contenidos de algunas de las áreas de formación politológica. Por ejemplo, esta tensión se hace evidente en el caso de la enseñanza de la Administración Pública que, como campo de conocimiento y como práctica social, ha sufrido transformaciones en los últimos 30 años. Estas transformaciones han dado como resultado, de acuerdo con Bevir (2012), “prácticas híbridas que combinan sistemas administrativos con mecanismos de mercado” (p. 6). Esto, como resultado de la creciente difuminación de las fronteras entre lo público y lo privado, que impacta el ámbito de la administración pública y la conduce a la incorporación de prácticas, valores y formas de actuación semejantes a las de la empresa privada. Una problemática semejante se observa en el campo de formación en análisis y formulación de políticas públicas que, desde la década de 1990 ha recibido una fuerte influencia de la teoría económica y de los enfoques cognitivos (Roth, 2016) que han servido de soporte conceptual a doctrinas de corte neoliberal.

En los dos ejemplos citados anteriormente la incorporación de la perspectiva crítico-social demandaría de la formación en Ciencia Política un examen de estos desarrollos teóricos a la luz de perspectivas valorativas, interpretativas y participativas sobre el gobierno, la administración y las políticas públicas. El desarrollo de una visión crítica en los estudiantes no se agotaría, por lo tanto, en su competencia para formular opiniones frente a las posturas y corrientes teóricas, sino que trascendería a la toma de posición sobre el impacto que dichas corrientes tienen en la naturaleza del Estado, su relación con la sociedad y el comportamiento de los sujetos políticos. Una evaluación coherente con estos criterios tendería, por lo tanto, a examinar la capacidad de los estudiantes, no sólo para apropiarse los conceptos y los aspectos centrales del discurso de los autores, sino para construir marcos axiológicos y políticos desde los cuales interpretar los efectos sociales de dichos discursos.

Para ilustrar de qué manera estos desafíos se manifiestan en las prácticas concretas de evaluación, se acudirá a un conjunto de comunicaciones personales sostenidas con profesores del programa de Ciencia Política de la Universidad del Tolima. Dichas comunicaciones pusieron en evidencia que existen tres aspectos sobre los cuales vale la pena adelantar un diálogo institucional que impacte las políticas del programa en materia de evaluación: a) el propósito de los procesos de evaluación y su relación con el aprendizaje, b) el sentido en que los resultados de la evaluación transforman la manera de orientar las asignaturas y c) los valores que promueve la evaluación.

a. El propósito de los procesos de evaluación y su relación con el aprendizaje

Los profesores que participaron en este ejercicio manifestaron una actitud decididamente favorable respecto del ejercicio de la evaluación. Provenientes de campos disciplinares distintos (Historia y Ciencia Política), concuerdan sin embargo en que la evaluación es una herramienta importante para dar cuenta del logro de los propósitos de formación de las asignaturas que orientan. Reconocen, igualmente, que los estudiantes, en tanto que sujetos de su proceso de aprendizaje, llegan a la Universidad con condiciones de partida diferentes, tanto en términos intelectuales como en términos actitudinales e incluso socioeconómicos. Ello condiciona, al decir de los profesores, las maneras en que los jóvenes emprenden sus procesos de aprendizaje.

Sin embargo, las conversaciones revelaron una aproximación todavía incipiente a las prácticas que favorecen el aprendizaje por parte de los estudiantes. Es decir que, más allá de señalar la asistencia a clase y el ejercicio de la lectura –y, dentro de ella, la identificación de ideas centrales y la elaboración de comentarios–, existe poca familiaridad con las actividades concretas a través de las cuales los estudiantes incorporan los conocimientos de clase. Se reconoce, en todo caso, que las circunstancias particulares de cada estudiante determinan el modo en que aprenden, de lo cual puede inferirse que todo resultado académico es, al mismo tiempo, una manifestación de una situación personal, familiar, afectiva e intelectual propia de cada estudiante.

En el diálogo con los profesores queda en evidencia que la evaluación sirve, ante todo, para que el docente verifique el logro de determinados fines de aprendizaje por parte de los estudiantes. Dichos fines incluyen: el reconocimiento de temas y problemas históricos y políticos, la identificación de las variables intervinientes en el devenir de dichos problemas y su impacto sobre las múltiples dimensiones de la vida social, así como la valoración de la diversidad de marcos teóricos, metodologías y perspectivas históricas desde las cuales puede ser abordado un mismo objeto de estudio. Desde el punto de vista de los procesos cognitivos necesarios para alcanzar estos fines, la evaluación que realizan los profesores pone especial énfasis en el establecimiento de relaciones entre hechos y procesos históricos, la intertextualidad, la apropiación de patrones espacio-temporales para localizar e interpretar fenómenos políticos y el establecimiento de relaciones de interdependencia entre dichos fenómenos.

Aunque existe un relativo acuerdo en cuanto a estos procesos como objeto de evaluación, el desarrollo de competencias para la producción de textos y la expresión oral fue un objetivo explícitamente declarado en apenas una de las conversaciones.

b. El sentido en que los resultados de la evaluación transforman la manera de orientar las asignaturas

La forma de concebir la evaluación, expuesta en el apartado anterior, es coherente con el uso que se hace de sus resultados para los fines de la enseñanza. Las conversaciones con los profesores revelan que esos resultados son empleados en, al menos, tres sentidos: primero, sirven para sustentar la calificación cuantitativa otorgada al estudiante. Segundo, permiten informar a los estudiantes sobre sus resultados. Sin embargo, al

momento de referirse a dichos resultados y a la manera en que ellos son comunicados a los estudiantes, predomina en el discurso de los profesores un énfasis en las debilidades y los aspectos por mejorar. En palabras de uno de los docentes: “Hay una retroalimentación de cuáles son las fallas y cuál es el tipo de respuesta que debería surgir frente a una pregunta”. En tercer lugar, los resultados de la evaluación sirven para incorporar nuevas herramientas de enseñanza, recursos audiovisuales y estrategias que permitan “reforzar” los aspectos deficientes evidenciados en la evaluación. Los profesores también destacaron, como un resultado derivado de la evaluación del estudiante, la posibilidad de incorporar los desarrollos propios del campo de conocimiento en sus diseños microcurriculares. Uno de los docentes, por ejemplo, destacó la necesidad de renovar la bibliografía básica del curso como una práctica permanente que estimula el aprendizaje de los estudiantes y, más aún, motiva al profesor a renovar su propio saber. Sin embargo, otro de los profesores señaló, como una dificultad con la cual se encuentra a la hora de adelantar esa tarea, lo que él considera “la deuda de las Ciencias Sociales en materia de impacto de sus desarrollos científicos”, al afirmar que “la transformación y desarrollo científico en estos campos ha tenido un limitado alcance en términos de experiencias concretas que puedan ser llevadas a las aulas de clase. Esto se da ya sea por las mismas formas en que este conocimiento circula (muchas veces entre iniciados) o por las decisiones políticas que apocan este tipo de conocimiento privilegiando el de las ciencias duras”. Con todo, los profesores coinciden en que la búsqueda de fuentes novedosas y diversas, sobre todo en publicaciones arbitradas, es un recurso importante para renovar sus prácticas de enseñanza y motivar a sus estudiantes, incluyendo a aquellos que deben cursar la misma asignatura más de una vez.

A pesar de que en estas consideraciones hay avances importantes en materia de comprensión del proceso de enseñanza y su vínculo con la evaluación, el papel de los estudiantes en ese proceso todavía no es explícito en el discurso de los profesores. Es decir, el uso de los resultados de la evaluación está centrado en la enseñanza y referido a las prácticas docentes (estrategias de aula, renovación del material bibliográfico de referencia), pero el estudiante y su proceso de formación no figuran, al menos en el nivel discursivo, como participantes activos en la definición de estrategias de aprendizaje y su correspondiente evaluación. Más aún, los estudiantes son considerados sujetos de su proceso de aprendizaje (y a ellos se les atribuye toda la responsabilidad por los resultados obtenidos) pero no de su proceso de evaluación.

c. Los valores que promueve la evaluación

Uno de los presupuestos de esta reflexión es que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del aprendizaje en el campo de la Ciencia Política guardan una estrecha relación con la naturaleza misma del conocimiento que construye esta disciplina, dada su preocupación intelectual por el poder. Siguiendo ese postulado, cabría esperar que las reflexiones de los profesores de Ciencia Política en torno a la evaluación dejaran entrever la presencia de posturas axiológicas y políticas que fundamentan sus prácticas de enseñanza y de evaluación.

En efecto, los profesores manifiestan que la forma en que evalúan a sus estudiantes contribuye a promover un conjunto de valores, que fueron enunciados de forma relativamente homogénea: autonomía, responsabilidad, esfuerzo constante, dedicación, valoración de las diferencias y disciplina intelectual. Otros valores, que emergieron en una de las conversaciones, fueron el trabajo en equipo, la capacidad para construir consensos por medio del diálogo, la confianza en sí mismos y la seguridad.

Como puede observarse, los profesores asocian con el proceso de evaluación valores que promueven disposiciones y actitudes hacia el conocimiento. No deja de ser llamativa, por lo tanto, la ausencia de otros valores, asociados al carácter crítico-social del currículo declarado por el PEP y a la propia afinidad que algunos autores atribuyen a la Ciencia Política con los valores democráticos (Nohlen, 2003). Salvo por la valoración de las diferencias y la apertura al diálogo y al consenso, no se enuncian en esas reflexiones valores asociados a sentimientos morales virados para una concepción de justicia, por ejemplo (Honneth, 1997).

Aunque los profesores reconocen que explicitar los propios puntos de vista es un requisito fundamental para un diálogo abierto y constructivo en clase, en una de las conversaciones emergió una negativa explícita a ofrecer a los estudiantes declaraciones normativas y horizontes políticos manifiestos para la lectura de los objetos de estudio. Reflexiones posteriores permitirán indagar en los presupuestos epistemológicos y políticos que fundamentan esta postura.

Consideraciones finales

Las conversaciones sostenidas con los profesores, la lectura de los documentos institucionales y la elaboración de un marco general de

referencia para reflexionar, tanto sobre la evaluación como sobre el quehacer intelectual y político de la Ciencia Política nos sugieren la necesidad de dejar aquí consignadas unas breves recomendaciones.

La primera de ellas es la necesidad de avanzar en la formulación de orientaciones académicas y la consolidación de prácticas pedagógicas que institucionalicen la aplicación de los resultados de la evaluación para favorecer los procesos de formación integral de politólogos en la Universidad del Tolima. Dichas orientaciones deben dar lugar a acciones concretas, particularmente en materia de formación docente.

Dos tareas para el logro de ese propósito emergieron a lo largo de este ejercicio. La primera consiste en utilizar los resultados de la evaluación, no sólo para poner en evidencia las debilidades y deficiencias de los estudiantes en los conocimientos y competencias evaluados, sino también para destacar los aciertos, las prácticas exitosas de aprendizaje, las actitudes y aptitudes que favorecen el logro de propósitos de formación por parte de los estudiantes. Esta disposición para dar igual relevancia a los aciertos y a los desaciertos fortalecería el clima de confianza en el aula y reforzaría la calidez y el mutuo reconocimiento entre profesores y estudiantes, con efectos positivos sobre el aprendizaje.

La segunda tarea consiste en vincular activamente a los estudiantes en los procesos de toma de decisiones sobre la evaluación, y no sólo sobre la calificación. Esto supone, como es evidente, un proceso de cualificación de todos los actores involucrados, particularmente, la formación especializada y continuada de los docentes en evaluación educativa.

Los resultados de esta reflexión nos sugieren que un currículo que se declara a sí mismo crítico-social, que reivindica la flexibilidad pedagógica y que incorpora desarrollos operativos del constructivismo, tales como el aprendizaje significativo y basado en problemas, debe reconocer en la práctica a los estudiantes como sujetos de su propio proceso de evaluación. Otro aspecto relevante tiene que ver con la explicitación del juicio político como elemento insoslayable del proceso de formación. A ese respecto, en esta reflexión se suscribe la crítica la neutralidad de la ciencia en general y de la Ciencia Política en particular. Dicha pretensión de neutralidad, en la práctica, encubre posturas ideológicas que más vale reconocer, so pena de comprometer la validez y la honestidad intelectual que deben caracterizar a todo resultado científico. Por lo tanto, la toma de posturas explícitas frente al objeto de estudio, en la formación de politólogos, lejos de poner en

riesgo la pureza del conocimiento científico, enriquece el debate, estimula la deliberación pública y fortalece los procesos de argumentación y el desarrollo de sentimientos morales.

Hannah Arendt (1994) nos había alertado antes acerca del riesgo profundo que entraña la formación de una voluntad política basada en la racionalidad instrumental, que reduce la acción política del ciudadano al comportamiento normalizado y disciplinado. La misma racionalidad que, en la modernidad, sustituyó la acción práctica (orientada a la deliberación pública) por la acción instrumental y el ejercicio de la política por la gestión, ha transformado, en la escuela contemporánea y en gran medida por la vía del discurso de las competencias, a la acción política en conductas obedientes y pacificadoras. Así, la formación ciudadana se ha transformado progresivamente en el cultivo de comportamientos observables que garanticen una convivencia armoniosa y libre de confrontaciones a partir de la cual realizar un ideal de democracia desprovisto de contingencias y de luchas.

Este ideal de la formación ciudadana resuena también en el discurso científico de la Ciencia Política convencional, que Atilio Borón señala a propósito de las posturas oficiales sobre los golpes de Estado en Latinoamérica:

Una concepción como esa no puede sino ignorar los grandes conflictos sociales y la violencia que también se despliegan en los países de la periferia como producto de la tenaz resistencia que las clases dominantes oponen a las luchas populares por la democracia. Una visión idílica, que concibe a la democracia como el terso despliegue de una voluntad democratizadora, al margen de reacciones, restauraciones y contramarchas –es decir, al margen de la lucha de clases– es igualmente inepta para dar cuenta de las reiteradas tentativas de revertir los avances democráticos, por imperfectos que sean, y para restaurar por la vía autoritaria del golpe de Estado un orden predemocrático congruente con los intereses dominantes (Borón, 2010).

Por lo tanto, si bien el desarrollo de valores asociados a la convivencia y a la solución pacífica de los conflictos ha sido siempre un ideal de la escuela, es importante reconocer que a la Ciencia Política le asiste también la tarea crítica de incorporar, en sus procesos de formación, la práctica de valores asociados a la construcción de una sociedad justa y al reconocimiento y la interpelación de las relaciones de poder y dominación.

Por último, es importante que reflexiones como estas se adelanten desde la perspectiva de los estudiantes y se pongan en diálogo con aquellas que tienen lugar en todas las niveles de la institución universitaria. Sin lugar a dudas, serán valiosos y reveladores los aportes que resulten de un diálogo sobre la evaluación del aprendizaje en Ciencia Política desde la perspectiva de los sujetos que, en última instancia, están llamados a la renovación o, en el mejor de los casos, la superación, de este campo disciplinar.

Referencias

- Arendt, H. (1994). *La condición humana*. Barcelona: Seix-Barral.
- Bevir, M. (2012). *Governance: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Borón, A. (1999). *La filosofía política clásica: de la antigüedad al Renacimiento*. Buenos Aires: CLACSO.
- Borón, A. (10 de 12 de 2019). *Invisibilizando golpes de Estado: lo que la teoría hegemónica de la Ciencia Política no quiere ver*. Obtenido de tni.org/my/node/13735
- Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Relieve*.
- Bulcourn, P., & Cruz, J. (2004). La Ciencia Política como profesión. *Postdata*, 255-344.
- Bulcourn, P., & Dionel, N. (2012). La enseñanza de la Ciencia Política en las universidades latinoamericanas: apuntes para una agenda de desarrollo. *Universidades*, 4-14.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. e. Camilloni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Covarrubias, I. (2007). La Ciencia Política frente al espejo. *Temas y Debates*, 105-113.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- García, L. S. (2014). La evaluación formativa: ¿un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula? .

- García, L. S. (2016). La evaluación formativa: del dicho al hecho hay mucho trecho. *Agenda pedagógica*.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* London: Routledge.
- Habermas, J. (1965). Conhecimento e interesse. En J. Habermas, *Técnica e ciência como ideologia* (págs. 129-147). Lisboa: Edições 70.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo-Mondadori.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista venezolana de economía y ciencias sociales*, 53-72.
- Losada, R. (2004). Reflexiones sobre el Estado actual de la Ciencia Política en Colombia. *Papel político*, 9-27.
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la educación superior*, 119-131.
- Nohlen, D. (2003). ¿Cómo enseñar Ciencia Política? *Política y Sociedad*, 3-7.
- Prélot, M. (2008). *La ciencia política*. Buenos Aires: Eudeba.
- Roth-Deubel, A.-N. (2016). La enseñanza del análisis de políticas públicas en los programas universitarios de Ciencia Política en Colombia. *Estudios políticos*, 260-283.
- Sartori, G. (2011). *¿Cómo hacer ciencia política?* Madrid: Tauros.
- Universidad del Tolima, programa de Ciencia Política. (2015). *Proyecto Educativo de Programa*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Wallerstein, I. (. (1995). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1997). Eurocentrism and its avatars: the dilemmas of social science. *New Left Review*, 93-107.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de ciencias de la educación*, 15-44.