

LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD. UNA APROXIMACIÓN EN CLAVE SOCIAL Y VITAL

Belén Blesa Aledo

Mar Pintado Giménez

María Tornel Abellán

Universidad Católica de Murcia

Los indígenas, por su parte, no funcionan sino a estacazos, conservan esa dignidad, mientras que los blancos, perfeccionados por la instrucción pública andan solos. La estaca acaba cansando a quien la maneja, mientras que la esperanza de llegar a ser poderoso y rico con que están atiborrados los blancos no cuesta nada, absolutamente nada.

(Céline, Viaje al fin de la noche)

RESUMEN

¿Cómo pensar la evaluación en la universidad de otra manera? Esta pregunta parte de un afecto, a saber, la insatisfacción en la que nos sitúa muchas veces el propio proceso de evaluar. Este texto responde a una indagación de dicho afecto, ahondando las razones e intereses que subyacen a este proceso tan social y vital como académico y administrativo. Revisar la evaluación exige, al mismo tiempo, pensar acerca de los fines de la universidad. Por tanto, lo que se requiere no es una discusión metodológica, sino una búsqueda de sentido a un proceso, las más de las veces, trivializado. Pensar la evaluación es cogerla entre las manos para conocer cómo nos afecta y, con ello, cómo podríamos mejorarla.

1. INTRODUCCIÓN

Al iniciar este artículo de talante ensayístico nos decimos por qué no haber abordado también la *evaluación de la Universidad*, tema caliente donde los haya, y que tiene en revuelo a profesores universitarios y Universidades. Sin duda, habrá mucho que decir respecto a la generación de cierta cultura de desapego y olvido de la docencia que este hecho, pensado para la mejora, también trae consigo.

Más silenciado está lo que supone *evaluar en la Universidad*, y es este silencio el que nos acapara la atención. Algunos, cada nuevo curso académico, cuando nos situamos ante los estudiantes y en un gesto de sinceridad miramos sus rostros, nos hacemos la pregunta infatigable: *¿y por qué tener que evaluarlos?* si no puedo evaluar sus gestos, los miedos que los acompañan, las sorpresas experimentadas, las inquietudes que se hacen presentes, todo eso que me afecta de ellos y todo lo que de mi les empieza a afectar a ellos. ¿Cómo apresar en una prueba lo que la convivencia da cada día da de sí? ¿Cómo zanjar en exámenes u otras pruebas el hecho de pensar con todo el cuerpo cuando un asunto, un concepto, un tema, les ha acaparado la atención? Recientemente, en una clase, los alumnos me hacían partícipe de una noticia sobre el fallecimiento de dos estudiantes y cómo se estaba especulando la relación de este suceso con el consumo de drogas. Dando rienda suelta a la preocupación y expectación que les generó les recordé aquella frase de Gilles Deleuze relativa a que “hay que aprender a drogarse con un vaso de agua”. A algunos les impactó y quisieron abundar más en lo que esto significaba. Dedicamos un tiempo a ello. Para mi sería ridículo preguntar esto en un examen o asignarle una nota. Es fruto de una preocupación a la que vi oportuno concederle un espacio

en clase porque era el momento de hacerlo, al margen de temarios propuestos y pruebas de evaluación, pero de tanta importancia como lo planificado. Me niego a consierarla como una mera anécdota.

Este artículo no trata de defender no-evaluar como acción académica o como propuesta social, la idea es pensar la evaluación a partir de cuáles serían las condiciones de no-evaluación, condiciones de libertad, de deseo de cultura, en las que se mueve el interés por aprender más que el interés por acumular o certificar lo que se sabe. Las siguientes páginas se destinan a pensar sobre ello.

2. DE LOS MÉTODOS A LOS *PORQUÉS*

2.1. Poner en entredicho los fines de la universidad

El problema de la evaluación, para nosotras, es el problema de fondo que aqueja a la universidad y que Alain Renaut desarrolla en una obra de título tremendamente desconcertante, a saber, *¿Qué hacer con las universidades?* Aunque dicha obra se ocupa de la situación de la universidad en Francia, hay cuestiones que nos son comunes o cercanas. Una de ellas atiende al celo de profesionalización y especialización que nos ponen muy difícil diferenciar las funciones y fines de la universidad respecto a las escuelas profesionales.

Al hilo de dicha obra, Lipovetsky (2010) plantea la desorientación de la universidad, polarizada entre la tendencia a la profesionalización y a la ciencia pura, siendo ambas dimensiones en su soledad, altamente cuestionables. Sabemos que en un mundo rápidamente cambiante en todas las esferas, las apuestas profesionalizadoras y sumamente especializadas resultan ineficaces. Vamos a tratar de apuntalar los argumentos más densos al respecto. En primer lugar, nos atenemos a los datos en España respecto a los parados con título universitario que, según el informe *Panorama de la educación 2014*, triplican la media de los países de la OCDE. Estos datos deberían hacernos pensar y no sólo en la dirección de las exiguas opciones del mundo laboral. Sí, es cierto, como afirma el sociólogo José Saturnino Martínez (2014) que el problema de la sobrecualificación en España no guarda relación sólo con la calidad de la oferta educativa, sino con la estructura del sistema productivo. Nosotros no queremos enmudecer la pregunta acerca de las funciones y fines de la universidad. En este primer caso nos parece oportuno cuestionar la excesiva tendencia a profesionalizar la universidad como un engaño de cara a la mejor y más rápida inserción laboral.

En segundo lugar, está la opción de centrarse en la formación científica de manera más exclusiva, lo cual generaría también serios problemas de cara a la inserción laboral, y ambas opciones, la anterior y ésta, están dando paso al ya conocido problema de la frustración de algunas generaciones de jóvenes debido a la infravaloración de su formación en el mundo laboral. Ante la evidencia de esta encerrona, el sociólogo francés, en línea con Renaut, apunta a la necesidad de que la universidad apueste por formar a la persona mediante una “cultura de la historia” que, por cierto, guarda una íntima relación con la reflexión que Ortega y Gasset, en torno a la crisis de la universidad española, en otro tiempo, ya hacía. Este último alertaba del peligro para la cultura de situar la investigación como tarea predominante de la universidad, ante todo, porque la vocación científica es más bien escasa y la tarea es hacer del hombre medio un hombre culto. ¡Qué visionario y qué delicada y responsable tarea!. La cultura, tal como señaló Ángel Gabilondo en el *Foro de cultura*¹ celebrado recientemente en Burgos, es enemiga de la miseria, y no sólo en el sentido material. Consideramos, por ello, que la universidad no debe desentenderse de este cometido por motivos sociales, éticos y espirituales, entendiéndolo por esto último una posibilidad de ampliación de horizontes del ser humano.

Para Lipovetsky, en la sociedad del conocimiento, son especialmente importantes unos referentes culturales que nos permitan organizar, interpretar y jerarquizar la cantidad de información que ofrece la red. La cuestión de la “cultura de la historia” es especialmente reseñable, ya que uno de los problemas de la actualidad es el presentismo y la falta de perspectiva en el enfoque de los temas,

¹ (<http://forodelacultura.es/>, del 6 al 8 de noviembre)

conceptos, etc. Por tanto, más cultura general, como sistema vital de las ideas en cada tiempo (Ortega y Gasset, 1981), más arqueología de los temas y saberes, y también más apertura e interdisciplinariedad, aportarían una formación de mayor amplitud y posibilidades de adaptación al mundo en el que vivimos. Deberíamos buscar un equilibrio entre la amplitud de la cultura y la especificidad de la profesionalización o la ciencia, lo que daría lugar a personas más cultas² y con perfiles profesionales más flexibles. No deberíamos dar por hecho que la universidad ya implica amor por la cultura.

El problema de la evaluación no es sólo la cuestión de las calificaciones o de los métodos, sino de las relaciones de la universidad con otras estructuras e instituciones, la necesidad de una revisión de las mismas, la organización del conocimiento, y los fines que se esperan de esta institución. Lo que evaluamos y el modo en cómo lo hacemos no es ajeno a todo ello.

La evaluación es un proceso de tanta envergadura que bien merece pensar en por qué hacerla, cómo y con qué garantías. Algunos ejemplos históricos y utópicos, sorprenden por el planteamiento abierto y por el enfoque político que de este proceso se ha hecho. En estos casos, la evaluación está marcada más por la toma de conciencia no de lo que se sabe, sino de lo que queda por saber, es decir, por el aprender, convirtiéndose entonces en un proceso que realmente te sitúa y te motiva.

Un ejemplo que nos resulta ilustrativo de lo planteado es el *Centro Experimental de Vincennes* en sus inicios. La creación del mismo estuvo ligado a un momento histórico de revueltas sociales (mayo del 68), de crisis de la universidad francesa, pero también de revolución cultural. La innovación se hacía patente en este centro en las propuestas pedagógicas: interdisciplinariedad, verticalidad de las relaciones profesor-alumno, gestión participativa (Cruz, 2012), y también sus fines, no tanto formar especialistas como personas con capacidad de adaptación a la sociedad capitalista moderna (Couèdel, 2001). No ignoramos tampoco la situación de pleno empleo en Francia que también da cuenta de las amplias posibilidades que acompañaron a los principios de Vincennes.

Este centro nos resulta paradigmático para pensar la dimensión social y vital de la evaluación en la universidad porque la innovación en la evaluación se relacionaba con un reclamo social de orden más amplio donde la innovación en la vida constituía un valor, y donde la autonomía de la universidad era algo respetado. Estas condiciones permitieron discutir los exámenes como modo *par excellence* de llevar a cabo la evaluación. No nos desentendemos tampoco de las sombras que formaron parte de la idiosincrasia de este lugar.

Para nosotros, que vivimos en unas condiciones sociales y de la universidad diferentes, es casi irrisorio plantear una evaluación de lo que resultaría difícilmente medible y es la conciencia de lo no sabido, el deseo de aprender o de cultura y toda la gama de afectos que se mueven. Hemos sucumbido a la creencia de que lo medible merece unas garantías mayores.

Propuestas desescolarizadoras, y en ningún caso anti-educativas, como la de Illich (1974), por ejemplo, provocaron hondas reacciones, precisamente porque de llevarlas a cabo harían saltar por los aires el modo de control social que es la evaluación escolar. Otra forma en la que se han hecho propuestas similares bajo otro formato, han sido las utopías. Fue el caso del polémico y visionario *Walden Dos* de B.F. Skinner. En esta obra esboza toda una ingeniería de la conducta desde la articulación de una sociedad científicamente construida, Skinner recorre con un instinto aguzado problemáticas humanas e institucionales cruciales sembrándonos, a la vez, la duda de las consecuencias de una suerte de perfección colectiva. Crítica a la institucionalización de la educación, pues, y consideración de la educación como cuestión de cultura vital, a diferencia de la administración educativa que es asunto de control y organización institucional. En las sociedades desarrolladas y complejas, esta segunda, ha fagocitado a la primera.

² Nos parece importante señalar que hoy día, un título universitario no es garantía de ser culto.

Skinner denuncia cómo la institución escolar crea falsas motivaciones para que los alumnos se vuelvan dóciles: “La educación estática, representada por un diploma, es un ejemplo de notable despilfarro que no tiene cabida en *Walden Dos*. No damos valor económico ni honorífico a la educación. No hay término medio: o la educación tiene un valor por sí misma o no tiene ningún valor”.

Ahora bien, este mismo ejemplo nos aporta la constatación de que la élite no requiere los modos de control que se ejercen sobre la masa.

Actualmente la voracidad con que se vive la carrera académica, la consecución de méritos en cantidad y de manera rápida, falsean la realidad universitaria y entorpecen una visión clara de la evaluación y de los fines de la universidad. Este hecho provoca el daño de olvidar esas categorías de lo interesante, lo notable, lo importante, la generación de sentidos posibles. Estas categorías, que responden a formas de experimentar el conocimiento, deberían estar vivas académicamente a través de profesores y estudiantes para que tuvieran una resonancia en la sociedad. Sí, estamos afirmando que en la universidad se debería trabajar con una visión sistémica, lo que constituye un valor al que nos deberían ayudar los métodos.

Resulta de gran inconsistencia que muchos estudiantes lleguen a la universidad acostumbrados a la reproducción de respuestas y con el aprendizaje de que lo importante es reproducir para aprobar. Lamentable es que los profesores en la universidad nos vayamos repitiendo, o nos afiancemos en maneras pretendidamente seguras de enfrentar la tarea docente, obviando el sano ejercicio de ponernos en duda. Suena a falsa seguridad y a cierta decadencia. Recientemente en un artículo de opinión publicado en *El País*, un joven estudiante se lamentaba del abuso de Power Point de los profesores en la universidad y reclamaba una actitud más responsable.

2.2. No es un problema de métodos tecnológicos, es una crisis de ideas vitales

Frecuente es, por otra parte, encontrar discursos a “tutiplén” sobre las metodologías activas que requeriría la evaluación para renovarse o ponerse a la altura de los tiempos. Claro que, muchas veces, esa altura se mide simplemente con las tendencias del momento. Nunca deberíamos olvidar aquella frase célebre de Yves Saint-Laurent relativa a que “la moda es pasajera, mientras que el estilo es eterno”, nos recuerda que el mundo académico y científico, también responde a tendencias y convenciones que marcan rumbos de generaciones enteras y que, muchas veces, sumergidos en esas tendencias, dejamos pasar otros aspectos en los que de modo más significativo se juegan nuestras cartas. No renunciamos al uso de métodos innovadores en la educación, pero no creemos que esa sea la solución al problema que envuelve a la universidad.

Este aspecto saca a relucir la presencia de la tecnología e internet en las aulas como parte de las metodologías. Visualizamos las posibilidades de los métodos tecnológicos, pero dudamos que el manejo de estas herramientas se haga normalmente en las condiciones de libertad que potencialmente tienen, sino como una manera tecnológica de reproducir ideas. Para decirlo de otra manera, la presencia de internet reventaría el sistema de enseñanza tal como lo tenemos establecido. No se trata de denostar o enmudecer el poder transformador que tienen las tecnologías. Históricamente lo han demostrado. Pero las tecnologías, en muchos casos, se usan porque se tienen creando nuevas necesidades y sin mayor argumento. En el ámbito educativo se suele hechar mano de un falso revestimiento del problema y es, considerar que la presencia tecnológica mejorará la motivación, cuando lo que se quiere evitar es que los estudiantes puedan estar motivados hacia algo que el docente o el sistema no ha calificado de motivador³.

Como no hemos estado acostumbrados a hacer la experiencia de lo debatible, y de la argumentación en las aulas, nos resulta difícil construir clases que, en ciertos momentos, se permitan la

³ Así lo plantea Mariano Fernández Enguita en *La escuela a examen* y así también lo argumentaba Skinner en la reflexión sobre la educación que hace en *Walden Dos*.

cuestión metafísica, que subyace a todo saber, relativa a los *porqués*. Pero ¿qué significa situarnos en el *porqué*? El *porqué* no se resuelve con un rollo argumentativo, sino con una buena argumentación que nos ayude a plantearnos preguntas y no a asumir respuestas. Se trata de entrar en la onda de las preguntas. Ortega y Gasset (1981) lo planteaba como “ser capaces de sentir y hacer sentir la necesidad de una ciencia”. Pero no vamos a ser tan radicales como Ortega exigía, de un modo más liviano nos acogemos a la reflexión de Deleuze cuando habla acerca del hecho docente en la universidad y centra la cuestión en que los profesores tengan algo interesante que decir y crean en lo que dicen⁴.

Nuestra vida, en realidad, transcurre por los *porqués*, desde que de niños vamos tomando conciencia de lo inquietante que es el mundo que nos rodea, y así hasta que morimos. En ellos nos sostenemos y descansamos porque son nuestra medida humana, y el impulso que subyace a toda búsqueda.

Las metodologías, por más punteras que resulten, pueden servir al calco o la reproducción, y no tanto a la experimentación o al cuestionamiento de la verticalidad en las relaciones profesor-alumno. Por ello, la cuestión de los métodos no se agota en la incorporación de las tecnologías, sino en ser capaz de generar o fortalecer un estímulo en el otro que se puede hacer desde la palabra con el poder de tocarnos.

3. EVALUACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

Todas las personas tenemos multitud de experiencias sobre evaluación en nuestra vida. Se trata de un mecanismo de control social del que participamos. Todos somos evaluados y evaluamos en calidad de diferentes roles, es más, como bien apuntó Foucault, la evaluación en el sentido de “vigilancia” se aprende a ejercer en modo *auto*, las diversas instituciones que forman parte de nuestra vida se encargan de que interioricemos las relaciones de poder (Foucault, 2009).

Evaluar es una norma. En primera instancia evaluamos porque tenemos que hacerlo y no es baladí considerar que la evaluación con reconocimiento social es la que se lleva a cabo desde instituciones, como la escolar, que implica una calificación. Los docentes, como profesionales, tenemos licencia de enseñar en muchos contextos, aunque sólo evaluamos en calidad de miembros de la institución que es la que tiene autoridad para hacer evaluaciones con legitimidad social (Fernández Enguita, 2009)

Si bien Foucault analizó las sociedades disciplinares y la manera en que la maquinaria del poder, no ajena a nadie, se infiltra en nuestras vidas, de forma tan aparentemente inofensiva como la organización de los espacios y los tiempos en las instituciones, la socialización de los cuerpos, actualmente el poder pasa por nosotros, no tanto como un control disciplinario, sino desde la apariencia de la elección subjetiva o de la búsqueda de la felicidad. Aparente ligereza, pero demasiado peso, parece, para la fragilidad que caracteriza la vida de cualquier ser humano. El control interiorizado desde la experiencia del deseo como carencia y la búsqueda de la felicidad desde el requisito de la permanente infelicidad (Bauman, 2010) no es menos duro, sí más sutil. Tras la variedad no hay garantía de multiplicidad. Nuestra vida en manos del diseño y el marketing.

La socialización es, como poco, un transcurrir cargado de ambigüedades. Sin socialización no llegaríamos a humanizarnos. Tal como bellamente nos recuerda Le Breton (2009), el cachorro humano es el más desasistido de todos los animales en el momento del nacimiento, pero también, el más abierto en cuanto a sus posibilidades vitales. Es la mediación del otro humano la que permite el desarrollo y actualización de la humanidad que uno trae consigo ya antes del nacimiento. Comte-Sonville⁵ (2007), nos dice que no hay nada más banal que haber nacido desde el punto de vista de la especie. Sin embargo, haber nacido es a la vez lo más sorprendente porque en cada nacimiento

⁴ En L'abecedaire de Gilles Deleuze, concepto Professeur.

⁵ Se trata de una obra compartida con SylvieThybert, quien aporta las bellas imágenes.

transcurre una singularidad, un individuo cualquiera, distinto a su vez, de todos los demás. La tarea sorprendente que impulsa el nacer es ser uno mismo, y esta es una tarea muy exigente, la tarea de hacernos libres y a la que debería servir la socialización. Lejos de encontrarnos en una sociedad en la que la libertad individual campa a sus anchas, apreciamos que la sociedad es cada vez más compleja y el control se ejerce de maneras más sutiles, tanto, que los individuos lo confundimos con elecciones y deseos propios. Tal vez la paradoja que rodea el proceso de socialización en la actualidad es que nos encontramos con multitud de referentes, información abundante, pero nuestra experiencia de fragilidad es mucho mayor. Esta circunstancia no apunta hacia algo mejor o peor, sino hacia un mundo moralmente más complejo.

La universidad también forma parte del mundo de consumo global que constituye nuestro escenario. Y parte de ese consumo cabe situarlo en la forma como el imaginario social percibe los estudios universitarios: actualmente, no se viven como una etapa postobligatoria, sino como un requisito imprescindible para optar a un buen puesto de trabajo. Evidentemente, muy discutible. Y también cómo los docentes enfocan sus carreras académicas, con afán de producción y acumulación de méritos. La gente consume títulos universitarios bajo esta convicción, y poco espacio queda ya para pensar en la cultura o en la experimentación intelectual que debería ser propia de la universidad. La sociedad de consumo, como trasfondo de cualquier institución y proceso que se desarrolla actualmente, implica a los individuos democráticamente en su plan de trascendencia⁶ haciéndonos partícipes de unos fines establecidos, asumidos como propios: consumir títulos, en este caso, con el afán de ser un individuo competitivo y con ello acceder al premio de una vida feliz. Competitividad por encima de sentido.

Evaluar no es una acción neutra. A nuestro entender el debate debería ser cómo procurar una actividad docente más sensata, interesante, honesta, y en correspondencia, una evaluación más horizontal y que resultara, a la par que normativa, constructiva⁷.

4. EN SU JUSTO TÉRMINO. NI RADICALISMOS NI DUALISMOS.

Ser más experimentales, atreviéndonos a experimentar más en nuestro pensamiento y lenguajes, debería practicarse más. Esto requiere un tiempo dilatado y sin prisas.

El gran potencial de las utopías o de las propuestas teóricas más experimentales es el modo en que impulsan y amplían nuestra visión del mundo, la libertad de pensamiento y de estilo que subyace a la capacidad de imaginar que las cosas podrían ser de otra manera. En ese recorrido se van haciendo algunas conquistas, pero lo importante es considerar que las cosas podrían ser de diversos modos, y sólo nuestro deseo e imaginación cuentan ya con el poder de cambiar el modo en que vivimos.

En una de esas creaciones experimentales que fue *El Antiedipo*⁸, sus autores, desde categorías aparentemente psiquiátricas, proponían un trazo en el que se registraban dos tendencias muy claras en nuestra vida social y en el desarrollo del conocimiento y la cultura, el *polo paranoico* y el *polo esquizo*, eso sí, descargadas de la acepción puramente psiquiátrica.

El primero se refería a aquellas actuaciones de las que también forman parte la ciencia y el arte, cultivadas en el marco institucional y de los poderes de referencia. El modo de hacer ciencia y cultura en este lado da cuenta de su articulación con los poderes económicos. En este caso se trata de una actividad doblegada, sin el impulso creativo suficiente. En el otro polo, *el esquizo*, nos encontramos con los modos de vida social en los que los individuos priman el impulso creador y se salen de los

⁶ Esta idea es de Gilles Deleuze en su interpretación de Spinoza y hace referencia a una organización social desde arriba. Véase su obra *Spinoza*.

⁷ Muchas personas trabajan en esta dirección y mostramos nuestra admiración y respeto ante ello. Sin embargo, no debemos perder de vista este horizonte, por ello nos permitimos insistir.

⁸ Obra de Gilles Deleuze y Felix Guattari.

contornos de poder y de domesticación que establecen los fines. Este polo tiene el riesgo de la exclusión, andar en zonas limítrofes, arriesgadas, pero también cuenta con más potencial creador.

Esta representación, mucho más compleja de lo que es expuesta aquí, nos ayuda a interpretar y pensar sobre nuestra época. No concebimos la posición en estos polos en la radicalidad de estar en uno o en otro. Pensar desde la dualidad no nos ayuda. No creemos tampoco que los autores lo plantearan de esta forma. El *polo esquizo* es la disidencia, y ya Max Weber dio cuenta de que la heterodoxia era vital para el desarrollo de las organizaciones. La disidencia no es nunca una opción mayoritaria porque en ese caso ya dejaría de funcionar en el sentido en que lo hace, en el de contrarrestar percepciones, modos de hacer, etc.

Volviéndonos hacia el tema tratado, una sociedad sin evaluación, una educación sin evaluación, es ahora mismo impensable, o dicho de otro modo, la evaluación no va a dejar de ser porque responde a un modo de organización de la sociedad y del trabajo difícilmente sustituible.

Evaluar en una de sus acepciones también implica conceder valor a lo que se hace, y este aspecto es muy importante en la vida colectiva. En esta acepción, la evaluación tiene más que ver con el dominio de la ética. Pensar en la posibilidad de no-evaluar nos abre puertas respecto a cómo hacerlo de una manera más concienzuda, restando importancia, tal vez, a los formalismos que la envuelven y significando más la atención que cada persona, que cada estudiante y cada docente deben poner respecto a su motivación por aprender, por ser alegre en el sentido ético y político en que Spinoza la entendía. Las pasiones alegres son aquellas que aumentan nuestra capacidad de acción y de perfección. Con ellas tenemos la experiencia de ser ampliados. Todos experimentamos relaciones, ideas que nos amplían o que nos merman en nuestra capacidad de ser. Todos tenemos ejemplos sobrados en nuestra vida de contactos con personas, procesos, situaciones que nos disminuyen, y esto es la tristeza. Por ello mismo son afectos que tienen también un sentido político, ya que la propia configuración de nuestra vida colectiva propicia unas pasiones u otras. De una manera más sutil, por más compleja también, que en las tiranías, las sociedades democráticas en el seno de una sociedad de consumo, han desarrollado formas de control que generan seres tristes, especialmente tristes, por moverse en la ignorancia de no ser ni tan siquiera conscientes de ello y vivir en un ilusionismo de la libertad y el éxito.

Si hablamos de educación en la universidad y de pasiones alegres y tristes, es inevitable relacionar ambas cosas con el conocimiento. Ya Spinoza estableció esta relación entre los modos de conocimiento, las pasiones, y modos de conciencia, dejando claro que los modos de conocimiento son modos de existencia (Deleuze, 2001), entonces no puras metodologías técnicas.

Nos aferramos a pensar en la universidad como el lugar de creación de conocimiento, de estímulo a la autonomía, que desde nuestras propias actuaciones ponemos en entredicho. En medio de la abundancia de todo, de información también, y de novedades que tal vez no son tales, se atisba un amplio desierto en la superficie de todo. Nosotros ahí seguimos, no sabemos si en la realidad o la ficción de reclamar otro sentido distinto y complementario, o caminando lentamente del *polo paranoico* al *esquizo*, disfrutando de la marcha.

5. CONCLUSIÓN: EL MUNDO ESTÁ ABIERTO, PODEMOS APRENDER A MIRAR DE OTRA MANERA.

Si la evaluación es inevitable por la propia complejidad que ha adquirido la vida social, al menos habrá que hacer de ella un proceso de cultivo de sí y no de culto al yo, de cuidado de uno mismo, el docente, a través de su investigación y trabajo honesto, a través de su praxis pedagógica, para mediar realmente en el proceso de cuidado de sí mismo y del otro. Sólo en estas condiciones es posible la evaluación como compromiso, como una ética y estética de la existencia (Runge Peña, 2003). Este modo de evaluación salta de las peticiones institucionales y de las calificaciones, es más un compromiso personal, un modo de encuentro con el otro, que el mundo académico no debe olvidar.

Pero ¿cómo entender esta idea? Se trata de mantener una identidad docente abierta, que permita y se permita construir relaciones, no entendidas estrictamente en el plano social, sino de sensibilidades, de ideas que alienten la germinación de otras ideas, afectos, conexiones. Dicho en clave Spinozista, los docentes no debemos rendirnos a convertirnos en seres tristes que viven al nivel más bajo de su potencia, sino conseguir pasiones alegres que abran la puerta a sentimientos libres y activos, y que en ese movimiento se convierten en modelo e inspiración para otros. La relación educativa nunca debería ser cómplice de la configuración de seres tristes.

¿Cabría una evaluación como creación contra la reproducción, una evaluación como arte, un arte de la evaluación, una evaluación-devenir donde nos consideremos desde una perspectiva más abierta, en proceso, en la consideración también de la educación como posibilidad de encuentro?

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMAN, Z. (2010): *Mundo consumo*. Barcelona: Paidós.
- BELTRÁN, J.; HERNÁNDEZ, F.J. (Coords.) (2012): *Sociología de la educación*. Madrid: Mcgrawhill.
- BOUTANG, P.A. (Productor); PARNET, C. (Directora) (1988-1989): *L'Abécédaire de Gilles Deleuze*. [Documental] Francia.
- COMTE-SONVILLE, A.; THYBERT, S. (2007): *La vida humana*. Barcelona: Paidós.
- COUÈDEL, A. (1999): *Vincennes de ses origines a nos jours*. Conferencia presentada en el Simposio continental: Movimientos universitarios en América Latina, Siglo XX. Bogotá. Recuperado de <http://www.ipt.univ-paris8.fr/hist/documents/AnnieC/BOGOTA.pdf>
- CRUZ, M. (2010): *Amo luego existo. Los filósofos y el amor*. Madrid: Espasa.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1995): *El Antiedipo*. Barcelona: Paidós.
- DELEUZE, G. (2001): *Spinoza. Filosofía Práctica*. Barcelona: Tusquets.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009): *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FOUCAULT, M. (2009): *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- GABILONDO, A. (2009): El buen maestro. *Tendencias Pedagógicas, 14*, 59-62.
- ILLICH, I. (1974): *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral Editores.
- LE BRETON, D. (2009): *Las pasiones ordinarias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. (2010): *La cultura-mundo*. Barcelona: Anagrama.
- MARTÍNEZ, J.S. (2014): ¿Por qué los más preparados no encuentran buenos trabajos?. http://www.eldiario.es/agendapublica/impacto_social/preparados-encuentran-buenos-trabajos_0_279622645.html (9 de julio)
- ORTEGA Y GASSET, J. (1981): *Unas lecciones de metafísica*. Madrid: Alianza.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1994): Misión de la Universidad en *Obras completas*. Tomo IV. Madrid: Alianza.
- RUNGE PEÑA, A.K. (2003): Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermeneútica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XV, nº 37, pp. 219-232.
- SKINNER, B.F.: *Walden Dos. Hacia una sociedad científicamente construida*. Madrid: MR Ediciones.