

Evaluación de la creación literaria: de la racionalidad técnica tradicional al enfoque crítico, formativo y artístico*

*Evaluation of literary creation:
From the traditional technical
rationality to a critical, formative and
artistic approach*

Alirio Sneider Saavedra Rey**
Universidad Pedagógica Nacional

Resumen:

A partir del reconocimiento de la importancia de la evaluación en la configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, este artículo de reflexión, derivado de la investigación Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria, analiza el desarrollo de estas prácticas educativas desde la racionalidad técnica basada en la concepción de la literatura y la lengua como sistemas normativos. Debido a que estas prácticas circunscriben la construcción discursiva de mundos posibles con intencionalidad estética propia de lo literario, se propone su abordaje evaluativo y, por ende, educativo desde los postulados de la evaluación formativa, crítica y artística.

*Este artículo de reflexión hace parte de la tesis Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria presentada para optar al título de magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual obtuvo distinción como tesis meritoria.

**Licenciado en Humanidades, Español y Lenguas extranjeras y Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.
Correo electrónico: sneider201@hotmail.com

Palabras clave:

Evaluación formativa, crítica y artística, evaluación tradicional, racionalidad técnica, racionalidad crítica, creación literaria.

Abstract:

Based on the recognition of the evaluation importance on the configuration of teaching and learning processes, this article of reflection, as a part of the research Towards a formative, critical and artistic evaluation of literary creation, analyzes the development of these educational practices from the technical rationality, based on the conception of literature and language as normative systems. Because of the fact that these practices circumscribe the discursive construction of possible worlds with the aesthetic purpose involved in the literary, it is proposed a both evaluative and educational approach since the postulates of the formative, critical and artistic evaluation.

Key words:

Formative, critical and artistic evaluation, traditional evaluation, technical rationality, critical rationality, literary creation.

Introducción:

La evaluación de la creación literaria, más allá de la estructura superficial de la lengua

La evaluación de la creación literaria en la educación básica y media se ha circunscrito a la valoración de aspectos técnicos de la escritura, tales como la ortografía, la morfosintaxis u otros elementos constitutivos de la estructura superficial de la lengua. De esta manera, al no atender a su especificidad creativa que construye mundos posibles, la enseñanza de la producción textual en literatura se ha convertido, no en un fin, sino en un medio para potenciar el apresta-

miento de ciertos aspectos formales de la escritura, cuando no en ejercicio de expresión de saberes adquiridos al que se le aplica una simple revisión o juicio de valor sin atender a sus horizontes estéticos. Si bien la creación literaria puede fomentar el desarrollo de las habilidades mencionadas y ser medio de expresión de diversos saberes o encuentro con el ocio, su especificidad estética configura aportes significativos a los procesos mentales y afectivos asociados con la creatividad, la imaginación, la sensibilidad, la argumentación o la producción narrativa, que constituyen su esencia en cuanto creación artística.

Autores como Langer (1958,1970), Ricoeur (1995), Goodman (1976,1990), Bruner (2004) (2000) o Toulmin (1977) han resaltado la importancia de la narración como instrumento de conocimiento al constituirse en indagación por la condición humana y re-construcción o re-descripción simbólica del mundo. De ahí que no puede tomarse a la ligera la formación en la escritura de los estudiantes y establecer una evaluación de estos procesos circunscrita a la redacción, la ortografía u otros elementos de su estructura superficial, o ser tomada como un simple pasatiempo o ejercicio para que los estudiantes expresen sus conocimientos de un tema específico. Por el contrario, ha de atenderse a los procesos subyacentes del pensamiento que se evidencian en la obra y cuya finalidad siempre ha de ser estética, de acuerdo con la especificidad de la creación que se está configurando.

A pesar de la complejidad de tales procesos, y tal como se ha sustentado en la investigación Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria, de la que se deriva este artículo de reflexión, dentro de las dinámicas de evaluación de la creación

literaria en el ámbito educativo colombiano actual se propende por ejercicios que, en lugar de promover las posibilidades creativas, asumen tintes de cursos de redacción y manual ortográfico, evidenciando la preocupación de Eisner (1998) sobre el poco valor que, en educación, se le ha dado a las formas que proporcionan las artes y las humanidades para describir, interpretar y valorar el mundo. Asimismo, queda latente una identificación del proceso con lo calificativo más que con lo evaluativo, de acuerdo con la distinción propuesta por autores como Santos Guerra (1998) o Álvarez Méndez (2005), pues se califica en un momento final sobre aspectos medibles (la estructura superficial, sus fallas ortográficas o de cohesión, la adquisición de vocabulario, etc.) y no sobre la complejidad del proceso para su comprensión, ateniendo a los diversos aspectos creativos que se ponen en juego, las intencionalidades de los textos, su búsqueda de expresión poética, el proceso de plasmar la subjetividad en palabras – construir la realidad propia de quien escribe – para ponerla a dialogar con otros; en definitiva, la práctica de humanización que esta interacción configura.

1. El papel de la evaluación en la configuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Dentro de las discusiones sobre la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que están en auge debido a las intromisiones cada vez más evidentes de los sectores productivos y los condicionamientos de las políticas externas (en cuyas dinámicas se entroniza la rentabilidad en sentido económico y, de ahí, se define la calidad de la educación y sus objetivos), la evaluación educativa ha reclamado su posición como elemento fundamental de la didáctica debido a su importancia en cuanto a que configura “el deber ser” de las prácticas pedagógicas, los aprendizajes, sus estudiantes y docentes, la escuela y, en general, el sistema educativo. Como afirma Eisner, “cuesta imaginar una herramienta más eficaz para cambiar las prioridades de la escuela que la evaluación que empleamos. Lo

que contamos cuenta. Lo que medimos importa. Lo que evaluamos lo enseñamos” (Eisner, 2002: 161).

Así pues, es en el seno de la evaluación donde se generan las controversias en torno a los proyectos de formación: sus ideales frente a la realidad contextual, los propósitos pedagógicos frente al despliegue burocrático de la administración casi siempre atendiendo a otros intereses, el imaginario personal frente a las convenciones sociales; pues lo que se evalúa es siempre lo que se espera o se ha logrado en el proceso de escolarización. De hecho, como afirma Litwin, la evaluación “implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes, una interpretación de las implicaciones de la enseñanza” (Litwin, 1998: 16), pues se constituye en el “espejo en el que se reflejan los dilemas prácticos ante los que los educadores necesitan tomar postura frente a su quehacer docente y formativo” (Álvarez Méndez, 2003: 7) y, de este modo, la práctica educativa se constituye en aprendizaje para profesores y estudiantes.

También Bretel y Crespo (2005) han resaltado su importancia al considerarla eslabón del proceso formativo que manifiesta lo aprendido en relación con los propósitos que busca la enseñanza con el fin último de incrementar el aprendizaje; definición a la que subyace el llamado de atención realizado por Santos Guerra cuando afirma que “la forma de entender la evaluación condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Santos Guerra, 1998: 13) En este mismo sentido, Monedero (1998) recoge la definición de Alfaro en la que se enuncia que “evaluar significa establecer una comparación entre lo deseado y lo realizado” (Citado por Monedero, 1998: 29). La evaluación, entonces, configura el proceso educativo desde su concepción hasta su puesta en práctica debido a que establece lo que tiene valor en dicho proceso, lo que se desea alcanzar, el ser humano y la sociedad que se quieren formar y, por consiguiente, dentro de estas coordenadas se monitorea y reorienta el proceso.

No obstante, a pesar del reconocimiento de su función vital, o precisamente por la confesión de su importancia, la evaluación ha sido el espacio coyuntural en que se suplanta el fin formativo esencial de la educación. Bajo el concepto de calidad educativa presente en todas las justificaciones para intervenir el sistema, se toma la evaluación como mecanismo para descalificar la labor de los participantes, lo cual conlleva su discriminación y eliminación del sistema. De hecho, y en detrimento de las últimas investigaciones en el campo pedagógico al respecto Álvarez Méndez (2005) (2002) (2000), Brown (2003), Díaz-Barriga (2000), Salinas (2002), Santos Guerra (1998), Litwin (2008) (1998) Niño Zafra (2006) y su grupo Evaluándonos (2007) en el país la evaluación se asume en términos de calificación, medición, sanción y exclusión de acuerdo con el interés técnico que tantas veces se apropia de su práctica; en fin, como simplificación de la complejidad del mundo del conocimiento y del hombre; convirtiendo una experiencia a todas luces intersubjetiva, humana y de humanización (la educación) en una práctica que, investida de rigurosidad y objetividad, va en contravía de la formación integral de los seres humanos.

2. Evaluación tradicional, racionalidad técnica y creación literaria

La correlación entre una concepción epistemológica tradicional en la que tanto la lengua como la literatura son consideradas normativas y una forma de evaluar tradicional, direccionada por objetivos de estricto cumplimiento, se conjugan de modo consecuente desde la racionalidad técnica de la evaluación aplicada al hecho literario. Su rasgo fundamental es la restricción de las posibilidades del lenguaje que se pueden explorar a través del entramado simbólico – más aun en literatura – que, trascendiendo la misma concepción de lo literario, se robustece y justifica en la consecución de unos objetivos mediáticos, visibles y medibles, los cuales constriñen el espacio para la ex-

ploración discursiva y someten las creaciones de los sujetos al seguimiento de modelos literarios, cuando no de simples modelos lingüísticos.

De hecho, en el contexto educativo colombiano actual es evidente la preeminencia de las prácticas evaluativas de las creaciones literarias desde esta perspectiva instrumental, es decir, que atiende exclusivamente a los aspectos formales de la estructura superficial de la lengua. Este tipo de evaluación ha generado el abordaje descontextualizado de la literatura que funciona en relación a saberes ajenos o se reduce a la “forma correcta” de su significante, obviando los procesos mentales involucrados en la construcción de mundos posibles de manera creativa. Además de la limitación en el aprendizaje y la formación humana que esta situación suscita, esta concepción de la evaluación de la literatura fomenta el poco desarrollo de competencias en la comprensión y producción textuales, así como la aversión a la lectura y la escritura por parte de los estudiantes.

Como lo evidencian Bustamante y Jurado (1998) en su revisión de las Guías de la misión alemana, como punto de partida para sus reflexiones sobre la evaluación del lenguaje en la escuela, la concepción tradicional conlleva un modo de evaluar igualmente formal y normativo que escamotea la especificidad literaria y atenta contra la productividad cultural. Así, los objetivos trazados tienen más que ver con el desarrollo de una técnica (la lectoescritura) sin potenciar los aspectos comunicativos, cognitivos, éticos o estéticos vinculados a tales procesos de recepción y producción. En últimas, se busca la aplicación de una información a través de un uso lingüístico correcto dejando de lado las connotaciones discursivas que fomentan los cuestionamientos dentro de la comprensión o producción textuales y, específicamente con respecto a la literatura, olvidando su especificidad estética al continuar tratándola desde una concepción normativa de la lengua.

Cuando la significación se ve como el juego de las posibilidades estructurales del sistema (competencia lingüística) lo que interesa es la producción y comprensión de frases gramaticales y la discriminación de las agramaticales. Por ello, las evaluaciones en el área tradicionalmente han indagado por el "uso correcto de la lengua". Tomar, de esta manera, como objeto de evaluación los enunciados de un hablante oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea (definición chomskyana de competencia lingüística) termina por proponer una lengua estándar como modelo. (Bustamante, 1998: 15)

De la mano con esta concepción prescriptiva de la lengua, los procesos de lectura y escritura se convierten en técnicas cuya finalidad última es dar cuenta del modelo lingüístico propuesto y, por ende, la evaluación solo encuentra sentido apoyada en esa misma racionalidad. De hecho, las características principales de los planteamientos de la evaluación tradicional, no solo en lenguaje sino en cualquier área de conocimiento, se constituyen desde una concepción técnica de los saberes ligada, a su vez, a la instrucción en unos objetivos de conducta, tal como se evidencia en esta manera de concebir los procesos de lectura y escritura, o específicamente el hecho literario. De ahí que sea oportuno clarificar este tipo de racionalidad de acuerdo con lo que ha expresado Giroux (1997) al respecto:

Enseñar a los estudiantes a leer, a escribir y a comprender el marco conceptual de un determinado curso ha sido definido a menudo por los educadores como una tarea técnica. En el sentido en que aquí se usa, "técnico" se refiere a la definición aplicada de las "ciencias exactas". Técnico se refiere a una forma de racionalización con un interés dominante puesto en modelos que promueven la certeza y el control técnico; el término en cuestión sugiere un cierto énfasis en la eficacia y en las técnicas de procedimiento que desconocen las cuestiones más importantes de los fines (Giroux, 1997: 90)

A la manera del mercenario, quien ejercita una técnica no se cuestiona sobre las finalidades de su actividad, las causas y consecuencias de su ejercicio en aras de evaluarlo desde un marco más amplio al de la acción por sí misma y sus productos mediáticos. Lejos de la dimensión ética, la racionalidad técnica simplemente procura la adquisición de una destreza cuyos resultados se prevén y miden de acuerdo con un patrón establecido, al margen de cualquier reflexión. Como se mencionó en el primer capítulo de este marco teórico referido a las concepciones de la enseñanza

de lo literario, esta racionalidad técnica redonda en la instrumentalización de la creación literaria desde sus aspectos formales, enfatizando en el uso correcto de la sintaxis y la ortografía, así como en el ejercicio de la redacción como destreza.

Ahora bien, dejando tales generalidades del lenguaje y la literatura, resulta pertinente hacer hincapié en las implicaciones de tal racionalidad técnica para la evaluación de acuerdo con su importancia como componente que permite la configuración de los procesos de enseñanza – aprendizaje y vislumbrando las posibilidades para realizar una evaluación de la creación literaria que, teniendo en cuenta sus rasgos artísticos, supere tal concepción tradicional de evaluar. Una revisión histórica de la evaluación pone en evidencia que su nacimiento a inicios del siglo XX estuvo al margen de cualquier interés educativo. Por el contrario, surge como una actividad de supervisión y control de comportamientos y resultados al interior de las organizaciones empresariales. Ese apasionamiento por la tecnificación, la cientificidad y la objetividad propias de este período histórico con sus drásticas repercusiones sociales, lleva a que Taylor lo formule como mecanismo para calificar desempeños en las empresas, destacándose como un medio eficiente de control de los trabajadores.

Por este motivo, cuando a mediados de siglo irrumpe este tipo de evaluación en la educación, se determina como una estrategia igualmente controladora a través de variables medibles y cuantificables, como un aditamento o apéndice de las actividades de escolarización, como una determinación de objetivos para atestiguar si son alcanzados o no; en definitiva, como una técnica o instrumento que se justifica en su eficiencia y objetividad (que sustituye el ejercicio de la justicia) y no como un elemento formador a través del cual los demás componentes educativos adquirieran un nuevo sentido para su seguimiento (atención a las debilidades y fortalezas, a los criterios mismos que dirigían entonces la educación) y su mejoramiento paulatino.

Muy cercano a tales directrices, pero ahora traducidas al campo educativo desde la década del 30 hasta el 50, el siguiente avance histórico fue dado por Tyler en la postulación de su célebre modelo por objetivos que redujo la evaluación a la aplicación de pruebas objetivas en las que el profesor debía trasladar los conocimientos a respuestas medibles e inequívocas y que, como bien lo afirma Niño Zafra (2006) se oficializan y aplican en la actualidad en los sistemas educativos de América Latina basados en su obsesión por la eficiencia.

Evidentemente, esta concepción de evaluar desde la racionalidad técnica retoma hoy día ese concepto con que nació la evaluación históricamente: como mecanismo para calificar y controlar el desempeño de los trabajadores en el mundo laboral, calificando un producto a partir de un objetivo determinado y desde los conceptos de eficiencia y eficacia, pero sin valorar la totalidad del proceso de formación. Santos Guerra (1998) ha planteado que este tipo de evaluación se convierte en "comprobación de aprendizaje y en un medio de control social" (Santos Guerra, 1998: 18) ya que establece todo un sistema de selección que busca garantizar tanto el éxito como el fracaso académico y laboral a partir de la comprobación de saberes en pruebas estandarizadas que sirven como garantía social de acreditación y como indicadores cuantificables para las tomas de decisiones en el sistema educativo de acuerdo con procedimientos administrativos.

Esta acción estratégica en que se convierte la evaluación desde la racionalidad técnica acentúan su carácter externo, individual, distante, postactivo (no continuo), controlador, punitivo y sancionador, su interés de generalización en consonancia con su diseño experimental, la preocupación por su validez a través de pruebas objetivas (la objetividad es un fin en sí misma) que se centran en el logro o resultado de objetivos predeterminados e inmodificables. Por ello, la enseñanza misma y su consecuente aprendizaje se articulan y dirigen a la presentación de los exámenes,

como intercambio o transacción de bienes que define el carácter efímero de los aprendizajes (Pérez Gómez, 2004); saberes que una vez finalizada la prueba caen en desuso por su escasez significativa. En su lugar, lo que sí permanece es la clasificación y redistribución social que fomenta este ejercicio de exclusión al diferenciar con precisión entre los que saben y los que no, a cuya aplicación subyacen razones políticas y económicas propias de una "sociedad meritocrática y credencialista [...] que busca administrar burocráticamente y distribuir socialmente el conocimiento" (Álvarez Méndez, 2005: 42). Asimismo, la racionalidad técnica supone una evaluación imparcial, neutra, lejana de cualquier valoración intersubjetiva como acción justa y democrática.

En este contexto, resulta necesario comprender que si bien la escritura entendida como tecnología constituye un ejercicio artificial, a diferencia del natural de la oralidad (Ong, 1987) y, por tanto, es imprescindible cultivarla como destreza, dominarla, en cuanto atiende a reglas y estructuras específicas, no menos cierto es que la expresión escrita sobrepasa tales límites formales (su técnica) para ahondar en la complejidad del pensamiento, la sensibilidad y la imaginación, tal como se observará en los siguientes apartados referidos a la evaluación formativa, crítica y artística. Por ello, valga decir aquí que no se busca estigmatizar la práctica educativa tradicional ya que aporta al manejo de tal tecnología en sus aspectos formales, pero es fundamental hacer énfasis en la visión de mundo y la búsqueda de sentido que se articula en la producción textual, más aún, con las posibilidades creativas dadas por la literatura. Más concretamente, la cuestión que aquí se propone es la inversión de niveles de importancia que tradicionalmente se otorgan en la enseñanza de la lengua: la entronización del sistema de signos estándar se cambia por la atención a diversos sistemas simbólicos que dan cuenta de la complejidad del lenguaje, así como la adquisición de elementos formales para la cohesión se sustituye por la coherencia vinculada a la semántica y la pragmática.

Este cambio no desvincula el aparato formal, sino que se fundamenta en el reconocimiento de que si la creación textual pasa realmente por el sujeto y se erige como práctica significativa, la apropiación de una buena redacción o un buen uso sintáctico y lexical se corregirá y potenciará durante el proceso, como reflexión de ese proceso significativo, como resultado contingente de la acción y no como objetivo previsible, medible y absoluto que restringe las posibilidades del acto de escribir.

3. La evaluación crítica y formativa como alternativa para evaluar la creación literaria

Perteneciente al enfoque alternativo, la evaluación crítica y formativa propuesta por autores como Álvarez Méndez (2003,2005) Díaz-Barriga (2000) y Santos Guerra (1998) configura una oportunidad para construir conocimiento a través de la evaluación, demostrando lo que los estudiantes y maestros aprenden, lo que realmente saben para utilizarlo en contextos diversos (como repertorio de conocimiento del mundo) y, especialmente, lo que hacen en un aula para conseguir tal apropiación; pues así se comprende la interacción educativa. Simultáneamente, genera el mejoramiento continuo tanto de la enseñanza como del aprendizaje a través de dicha comprensión del proceso, del conocimiento construido cooperativamente entre los participantes. La evaluación es una actividad que configura la comprensión del hecho educativo y, a través de ella, mejora el quehacer docente y el ejercicio estudiantil.

Al no tratarse de un ejercicio "des-calificativo" (de empeñarse en hacer evidente la ignorancia sino, por el contrario, de manifestar lo que se sabe de modo positivo y mejorar las falencias), se parte de diferenciar las prácticas calificativas de las realmente evaluativas, atendiendo a que estas últimas trascienden el papel instrumental de las primeras. Las calificaciones, inherentes a la racionalidad técnica que se exploró en el apartado anterior, solo atañen a las mediciones,

clasificaciones y correcciones que asume un maestro a través de pruebas y exámenes, casi siempre como epílogo de un proceso educativo y, por ende, como una práctica artificial y descontextualizada. Por su parte, la evaluación desde esta perspectiva va más allá de este ejercicio excluyente porque considera que su producto es el aprendizaje sin excluir a nadie en la participación del saber, lo cual no se alcanza con la mera calificación.

La evaluación, entonces, propicia el conocimiento y el aprendizaje de todos sus participantes (tanto de quien enseña como de quien aprende) constituyéndose en una actividad crítica porque se asume que a través de ella se construye conocimiento (Álvarez Méndez, 2005). El estudiante aprende por medio de la retroalimentación que se genera en el diálogo argumentado y crítico (no descalificador, penalizador, excluyente o como cualquier otra forma de abuso irracional del poder) con su profesor, mientras él aprende del mismo ejercicio dialógico en tanto reconoce nuevos horizontes de sentido para sus conceptos, y conoce y mejora la complejidad de su práctica docente. En esta acción comunicativa, ambos sujetos trabajan de forma intersubjetiva (ponen en diálogo negociado y argumentado sus subjetividades) para colaborar con el aprendizaje y construir conocimiento, es decir, ambos buscan aprender, reconociendo dificultades por superar, el modo de resolverlas y las estrategias que se ponen en funcionamiento.

Del mismo modo en que a la pedagogía por objetivos subyace la racionalidad técnica, esta perspectiva se basa en una racionalidad práctica y crítica caracterizada por el juicio ético o la decisión prudente con la que se actúa en determinada situación educativa y, consecuentemente, su trascendencia en términos de transformación social, ya no en pro de la objetividad, la medición, la imparcialidad o la acción neutra que abanderan las estancias de control externo, sino en la búsqueda de la justicia, la honestidad y la valoración. Esta base epistemológica contribuye a la construcción social del conocimiento y el currículo como proceso

de deliberación y equidad en el que los participantes configuran una práctica de dialogicidad con sus argumentos, en el reconocimiento de su subjetividad que busca la comprensión de los procesos educativos en los que participa. Lo que se busca es que la evaluación se constituya en “actividad crítica de aprendizaje (Álvarez Méndez, 2005: 77) y, así, lleve a todos a construir conocimiento, a apropiarse del mundo de un modo reflexivo y crítico, y no a perpetuar los fracasos escolares en una instancia final para excluir o eliminar a ciertos estudiantes de las instituciones escolares y, en general, del sistema educativo.

Debido a estas características generales, la evaluación crítica y formativa se convierte en una alternativa valiosa para los procesos evaluativos de las creaciones literarias ya que supone una puesta en común de visiones de mundo que se concretan en la construcción de mundos posibles que genera el ejercicio literario desde su carácter artístico. Esto equivale a decir que la formación en literatura, y su consecuente evaluación en la escuela, solo pueden desarrollarse en la acción comunicativa que busca comprender la práctica que se desarrolla. Carece de importancia la atención a un resultado que no puede tasarse ya que concierne a un “bien simbólico” (Díaz Barriga, 2000); más bien, su pertinencia radica en comprender la manera en que los estudiantes están llevando a cabo su proceso de escritura, de qué manera estructuran sus textos con intencionalidad estética, cómo “subjuntivizan” el mundo, cuál es la realidad que plasman en sus textos, cómo tal construcción de lo real se relaciona con el imaginario que comparten con otros sujetos, qué vínculos intersubjetivos posibilitan los textos que desarrollan, además de los interrogantes específicos por cada uno de los elementos y relaciones que forja en sus escritos. Como se logra apreciar, la evaluación crítica y formativa está completamente relacionada con el modo mismo en que se concibe el proceso de creación literaria: mediada por la acción comunicativa, como actividad entre pares que fomenta el ejercicio democrático y el aprendizaje, como proceso que, tanto en lo que se escribe como en lo que se evalúa, busca una construcción intersubjetiva de la realidad.

Una evaluación en estos términos agregará a las prácticas técnicas de la escritura como una simple destreza (Giroux, 1997) el valor emancipador de construir conocimiento sobre lo que se escribe y sus intencionalidades estéticas para progresar continuamente en el proceso de formación, a través del ejercicio reflexivo sobre la práctica, siempre identificado con la investigación-acción de Stenhouse (1987) por parte del docente y la toma de conciencia de su propio proceso de formación por parte de los discentes, forjando la autonomía y la responsabilidad. Así, se puede afirmar que la evaluación de las creaciones literarias, de acuerdo con los rasgos definitorios de lo literario que se han establecido en este artículo, redundan en una práctica formativa porque está al servicio de los sujetos que aprenden, siempre comprendidos en tanto seres humanos que están expresando una realidad (su realidad, que tienen que poner a discutir con otros discursos para hacer del consenso una construcción de conocimiento) que de ninguna manera puede ser predecible como lo busca la evaluación técnica y normativa, sino que busca asegurar el progreso formativo de quienes aprenden, ya que es el mismo texto en su realización divergente el que busca ser valorado para dar cuenta o no de su potencial artístico y, de acuerdo con la retroalimentación, mejorar un proceso de escritura que se identifica con la visión de mundo y la expresión (la voz misma) de su autor.

Otras condiciones se pueden enunciar para establecer la evaluación formativa: se considera el aula como lugar y tiempo de aprendizaje en oposición a la costumbre de reproducir los saberes del docente o del texto; los sujetos participantes asumen sus roles en cuanto seres humanos, más allá de títulos que tergiversen la acción comunicativa, al mismo tiempo que hacen propio el propósito de construir conocimiento; los individuos trabajan cooperativamente con transparencia en las intenciones, finalidades y usos de la evaluación; demuestran comprensión y, por tanto, credibilidad en el proceso; manifiestan una coherencia epistemológica (teoría) articulada a una cohesión práctica y respetan el principio de legitimidad de la

evaluación en cuanto acción social moralmente correcta, que es pertinente y se puede llevar a cabo en la realidad (atendiendo al principio de practicabilidad).

De esta manera, se ponen en escena los valores y aspectos fundamentales de la evaluación con propósitos formativos y que propicie una intervención críticamente informada, a través del análisis y la reflexión de la información de calidad recogida, la cual ha de ejercerse como acción moral y ética en que se justifique cualquier decisión para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Aquí no serán importantes sólo las respuestas (consabidas de antemano, mera reproducción) sino la verdadera indagación que construye conocimiento y los cuestionamientos que “desmitifican” ciertos saberes promovidos como indiscutibles o únicos. Por ello, la concepción normativa de la lengua se desentroniza para dar paso a la experiencia vital que nace de la comunicación.

Cuando la significación se analiza de cara a la experiencia humana del mundo (competencia comunicativa) aparecen otros intereses: autorepresentativo, racional-problemático, comunicativo, ético-moral y estético, lo que permite entender la especificidad de la competencia comunicativa como comprensión y producción de actos significativos, materializados en diversos sistemas de signos, en situaciones comunicativas específicas (Bustamante, 1998: 16).

En oposición a la racionalidad técnica de la evaluación tradicional, la evaluación formativa desde la racionalidad práctica y crítica configura una comprensión del lenguaje y la literatura de manera amplia en la que el sujeto, su comunicación y el mundo simbólico que construye priman sobre el medio de expresión y los códigos a utilizar, gracias a lo cual se indaga “cómo lograr procesos de intersubjetividad y de interestructuración de la conciencia” que, como bien afirman Bustamante y Jurado (1998: 24), sobrepasa la preocupación por hacer evaluaciones de modo permanente. Este mismo interés en el aprendizaje en lugar del rendimiento lo ha sustentado Bain como práctica de los mejores profesores cuando ellos “preparan a los estudiantes para que hagan determinados tipos de trabajo intelectual, no para que sean buenos haciendo exámenes” (Bain, 2007: 180), lo cual se traduce como

la práctica misma de la creación literaria que busca el uso significativo desde los intereses estudiantiles y la manipulación del lenguaje en un contexto comunicativo específico, y socava la preeminencia de calificar los test de comprensión lectora o los comentarios de texto para dar paso al taller de creación a largo plazo en el que el escritor principiante comienza a subjuntivar el mundo y a comprender las posibilidades del texto literario, específicamente, y el lenguaje, en términos generales.

Parafraseando a Bain (2007), si lo que se quiere es que los estudiantes valoren el lenguaje como instrumento de comunicación y cuerpo de conocimiento, y lo utilicen de manera que se comunique información y, con ella, se exploren cualidades éticas y artísticas mientras se autorepresenta al sujeto enunciador (lo cual redundaría en potenciar su valor), el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación se encaminan a tal comprensión integral de la actividad. No quedarse en una calificación y corrección de la estructura superficial de la lengua (sólo una parte del proceso) sino profundizar en el sentido de los textos de manera que la expresividad de los sujetos lleve a su autorepresentación y a la manipulación del lenguaje de manera real y significativa, lo cual amerita una cercanía cualitativa e integradora de las acciones y los componentes del proceso creativo.

En este contexto, aunque la observación resulta ser una evaluación informal, se constituye en un registro documentado de vital importancia para recoger información, describir el proceso y facilitar la comprensión de las acciones que tienen lugar en el aula, más aún cuando es fruto de la negociación de observadores y observados, de su ejercicio crítico y justo que les hace reconocer el mejoramiento potencial que está latente en cada información de calidad que se brinda sobre el proceso, con lo cual se elimina el énfasis en los resultados y se asume la comprensión del proceso en toda su complejidad, pues la evaluación no se remite a la reproducción de saberes sino que “en realidad promueve una interacción permanente, sin un punto



Evaluación de la creación literaria: De la racionalidad técnica tradicional al enfoque crítico, formativo y artístico

129

final claro; produce una mutua transformación de sus agentes. Por lo tanto, para evaluarla hay que intentar una mirada holística (que involucre todas las instancias y los procesos comprometidos [...]) (Ibíd.: 158). En otras palabras, la evaluación no se verifica sobre lo predecible sino que apunta a comprender lo contingente que se produce en una interacción humana a través de la escritura.

Así pues, este modo de evaluar bien puede fortalecer el trabajo sobre los aspectos gramaticales, lexicales y sintácticos, pero no enfatizando en su consecución técnica, sino en su uso cercano que logra dar cuenta de la expresividad del sujeto, que lo conecta con una acción comunicativa real y significativa, y el consecuente reconocimiento de su sentido en un contexto de comunicación determinado. En otras palabras, de esta actividad significativa en que se convierte la comprensión o la creación literarias se construye “un vínculo de deseo frente a la escuela” (Ibíd.:160) basado en un espacio para la expresión sincera de los sujetos, lo cual conlleva una exploración con el lenguaje que terminará por contribuir al manejo de los aspectos formales de la lengua, al mismo tiempo en que se logran reconocer y utilizar otros sistemas simbólicos. Se trata, en últimas, de una propuesta pedagógica para formar un sujeto lingüístico “que invierte el énfasis de lo formal hacia la producción de sentido” (Bustamante, 1998:158) y no limitando el lenguaje a la lengua y, en ella, restringiendo su uso a la estructura superficial de los enunciados en formas escolarmente establecidas como la corrección ortográfica, la promoción de la “buena letra” o las modificaciones formales en la redacción (puntuación o conectores).

Solamente con el abordaje de la enseñanza del lenguaje de esta manera las creaciones literarias que se promueven en la escuela logran ser enseñadas y evaluadas desde lo significativo en cuanto experiencia vital de plasmar horizontes de sentido de las diversas realidades que construyen los sujetos, enfatizando es su composición artística, creativa. Predomina, enton-

ces, la manipulación de diversos sistemas simbólicos dentro de los cuales la literatura sobresale por su connotación como “verdadero laboratorio del lenguaje, lugar de la experiencia privilegiada del funcionamiento del discurso” como propusiera Peytard (Citado por López y Mendoza: 2000:322), en el cual se puede consolidar un amplio conocimiento y manejo de la lengua, el lenguaje y sus manifestaciones simbólicas. Asimismo, los mundos posibles que suscita esta actividad creadora producen, transforman y consolidan los saberes de los estudiantes, ampliando su red conceptual de acuerdo con la creación y la puesta en común de sus escritos y, en el proceso de evaluación, bien sea por sí mismo, con el maestro o con sus pares (auto, hetero o co- evaluación), fortalecen tal conocimiento al hacer evidentes las fortalezas y debilidades tanto de la enseñanza como del aprendizaje.

Evaluamos para conocer cuando corregimos constructiva y solidariamente con quien aprende, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos, penalizar aprendizajes no adquiridos. Cuando los profesores actúan como correctores que explican y comunican razonadamente, son fuente de aprendizaje mediante la información comprensible y argumentada que deben aportar en esta tarea [...] También aprenden quienes con ellos trabajan y a los que enseñan, sobre y a partir de aciertos y de errores, de las dudas y de las seguridades, de las opiniones y de los argumentos, de los saberes y de las ignorancias, de las actitudes y de las capacidades (Álvarez Méndez, 2002.: 77)

Todo esto conlleva un cambio de paradigma con rasgos positivos para la cultura escolar, tal y como lo ha manifestado Santos Guerra (1998), el cual fomenta la autocrítica a partir del análisis holístico, procesual y contextualizado de las situaciones, la cultura del debate, la flexibilidad y la colegialidad que implica otros modos de intercambio e interacción entre humanos en las aulas escolares y, finalmente, la cultura de la incertidumbre, en la se cambian las verdades absolutas por una comprensión profunda de situaciones no siempre previsibles.

No obstante, esta última concepción que atañe a las finalidades pedagógicas de los procesos riñe con el contexto socio-político de la actualidad y el sistema educativo que ha derivado, en los que se exalta la rent-



abilidad económica y se condicionan o restringen las participaciones docentes, de no ser para aplicar programas externos y descontextualizados, siempre pendientes de puntuaciones de rendimientos en pruebas estandarizadas, en contravía de las necesidades sociales y los fundamentos educativos pertinentes de acuerdo con la población específica con la que realizan su labor. Así, la evaluación de la racionalidad práctica y la acción comunicativa muchas veces se queda en los ideales pedagógicos, mientras la realidad educativa reproduce sin reflexión la evaluación tradicional que, en sus procesos obsoletos de selección-exclusión, se encarga de mantener las desigualdades entre sus examinados; esto es, la injusticia social.

Específicamente en el caso colombiano, el Decreto 1290 del MEN (2009) por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media evidencia que, más allá de la enunciación de sus nobles propósitos formativos, busca, como objetivo general, el cumplimiento con lo requerido en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales en las que, por su carácter masivo y descontextualizado de muchas realidades locales, en lugar de potenciar los aprendizajes, se instituye como mecanismo de exclusión o, en su hipotética inclusión, como deformador de la creatividad contingente e inasible a pre-configuraciones.

Finalmente, es posible decir que al evaluar la creación literaria desde esta perspectiva crítica y formativa se focaliza la complejidad de la enseñanza de lo literario como base para su conocimiento y mejoramiento. Esa es la finalidad que persigue: evaluar para comprender (para conocer) y, consecuentemente, para mejorar la práctica educativa de manera integral y en todos sus participantes. Sólo así la escritura técnica encuentra otras razones para plasmar subjetividades e intercambio intersubjetivo más allá del desarrollo de una estructura superficial, ahondando en la estructura profunda, en la construcción de un sentido que busca la

formación del estudiantado. Se trata, en últimas, de abrir paso en el aula a la complejidad del entramado discursivo, de quien enuncia, hacia quién lo hace, el contexto y visión de mundo que comparten o con los que se diferencian lector y escritor en tanto sujetos, así como las posibilidades expresivas que se encuentran en la literatura para llevar a cabo su creación y que, evidentemente, sobrepasan los límites informativos de la comunicación, enfatizando en el carácter artístico de las obras.

4. La evaluación artística y su configuración de procesos de enseñanza- aprendizaje de la creación literaria desde su carácter estético

De acuerdo con la investigación de la cual deriva este artículo de reflexión, la creación literaria es entendida como construcción narrativa de la realidad, de acuerdo con la modalidad narrativa del pensamiento enunciada por Bruner (2004) en tanto proceso de subjuntivación de lo real que consiste en construir la experiencia del mundo mediado por la subjetividad. Consecuentemente, esta acción humaniza la realidad, renovándola, al intercambiar posibilidades de los sujetos (sus mundos posibles) y no reproducir certidumbres establecidas; más aun, cuando se reconoce en dicha configuración discursiva una intencionalidad estética que la diferencia de otros discursos. Por esta razón, la evaluación de este proceso de enseñanza-aprendizaje escapa de la racionalidad técnica y su evaluar tradicional debido a que se refiere a un "bien simbólico", difícilmente medible, ajeno a pretensiones tecnicistas y cuyo propósito es a todas luces formativo: posibilitar herramientas y espacios para una creación literaria que, en tanto expresión de la subjetividad, atribuya significados al mundo, constituya modos diversos de concebir realidad.

En el ámbito escolar, estas razones llevan a concebir la evaluación de la creación literaria (y con ella, su didáctica y el mismo currículo en que se configura) de un modo igualmente artístico, cuya meta esencial es la valoración de construcciones simbólicas a través de

criterios ligados al arte (su intencionalidad estética), en oposición a su valor de uso para potenciar la producción textual en pruebas estandarizadas, siempre medibles y cuantificables. Por esta razón, además de los postulados sobre la evaluación formativa enunciados en el apartado anterior, resulta imprescindible caracterizar una evaluación desde lo artístico y sus implicaciones para la educación, de manera que la creación literaria pueda evaluarse atendiendo a su propia caracterización artística que asevera la experimentación con el lenguaje, su uso creativo en la búsqueda de construir mundos posibles que logren la afectación estética del lector y, de esta manera, asignen significados novedosos a su percepción de lo real.

Como lo ha propuesto Eisner en sus obras *La escuela que necesitamos* (2002), *Educación la visión artística* (1995) y *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (1998), el arte contribuye a la educación en cuanto activa la sensibilidad, vivifica el mundo concreto a través del refinamiento de la percepción, da a lo inefable una forma pública en la que otros pueden participar, imprime un sentido visionario de la experiencia humana al poner en juego la imaginación y, principalmente, provoca algo en la experiencia individual de cada sujeto, afectándolo, de modo que no solo le suministra un conocimiento del mundo de manera informativa sino que proporciona su vivencia desde los mundos posibles. Al decir de Dewey, “la ciencia afirma significados, el arte los expresa” (Citado por Eisner, 1998: 47), lo cual deriva en que la afirmación cree caminos hacia la experiencia que solo se puede constituir a plenitud a través del arte. Asimismo, su carácter social radica en que comenta el mundo de modos distintos, siempre críticos, desarrollando una imagen de lo que podría ser la vida y su relación con las condiciones fácticas de las sociedades que habitan los seres humanos.

El arte se convierte en parte fundamental de la educación cuando se propende por el desarrollo de esa inteligencia cualitativa en el pensamiento humano y no se restringen sus posibilidades a la verificación de los hechos de la realidad, sino que se asume su

indagación y construcción a partir de las cualidades que se logran percibir del mundo (proceso de exploración para construir lo nuevo) y que supera el simple reconocimiento (de categorías o etiquetas preestablecidas). Desde esta perspectiva, la educación tiene por objetivo crear artistas en cuanto propende por la formación de sujetos creativos en todas las áreas del conocimiento (incluso las ciencias) que sean capaces de construir nuevas realidades expresadas en una forma específica y, consecuentemente, sepan apreciar las cualidades del mundo que habitan y asignar significados a sus múltiples carices.

Subyace a estos aportes del arte a la educación el propósito por desarrollar lo que Eisner (1995) ha denominado la “inteligencia cualitativa”, no caracterizada como algo innato sino como modo de acción humana que puede crecer a través de la experiencia y capaz de emplearse en el espectro más amplio de la vida de los sujetos, como percepción, comprensión y creación de múltiples realidades, más allá del uso mecánico y repetitivo de los códigos con los que lo real se configura y comunica. Esta idea de la actividad artística como un modo de inteligencia cualitativa en acción ha sido retomada por el autor de los planteamientos de Dewey, fuente insoslayable de su propuesta y quien afirma que “la producción de una obra de arte auténtico probablemente requiera de más inteligencia que lo que la mayoría de quienes se enorgullecen de ser “intelectuales” denominan pensamiento” (Citado por Eisner, 1995: 100, 1998: 34)

Otras premisas de esta propuesta han sido enunciadas por Eisner en *El ojo ilustrado*, tales como la concepción del saber humano como “una forma construida por la experiencia y, en consecuencia, un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza: el saber se hace, no simplemente se descubre”, la multiplicidad de formas de conocer el mundo que incluyen las formas artísticas o la que enuncia que “el uso efectivo de cualquier forma a través de la cual se conoce y se representa el mundo requiere el uso de la inteligencia” (Eisner, 1998: 16). De hecho, la escuela que concibe

Eisner no se basa en una modalidad única de pensamiento (la modalidad paradigmática enunciada por Bruner (2004) y denunciada como modo habitual y restrictivo de concebir el pensamiento científico) sino que su propósito formativo incluye abrir las puertas de las aulas para multiplicidad de lenguajes, modos de representación y mundos posibles.

Dado que los mundos que nos importan pueden representarse de diferentes maneras, y que cada forma de representación que usamos impone sus propias restricciones y brinda sus propios aportes, cada una de ellas tiene un modo singular de contribuir a ampliar la comprensión humana (Eisner, 2002: 17)

Como resulta evidente, estas ideas están íntimamente ligadas a la creación literaria como uno de los medios artísticos de construcción de realidad, en cuya realización, “los escritores exponen sus capacidades de transformar la propia experiencia en una forma pública llamada texto, la cual, cuando se construye de forma artística, nos permite participar de un estilo de vida” (Eisner, 1998: 40). Es decir, la literatura es concebida como arte y, por tanto, su evaluación se articula a las actividades cognitivas de expresión y percepción propias del hecho artístico, las cuales suponen una inteligencia cualitativa en acción capaz de inventar formas novedosas y asignar significados creativos a partir del material del lenguaje que concierne tanto a la razón como a la emoción, en la exploración de las posibilidades de dicho material de manera simultánea con la exploración de la condición humana, su manifestación individual y social.

Esta convicción lleva a Eisner (2002) a replantear el alfabetismo como modo de construir y compartir significados más allá de la lectura literal, así como a revalorar la poesía y la narrativa en el cumplimiento de estos propósitos, en los que además se incluyen la cognición y la afectividad como parte constitutiva de los textos artísticos. En este mismo sentido, la educación artística pone sobre la mesa un aspecto muchas veces dejado de lado en las escuelas: el papel de la imaginación como fuente visionaria de

conocimiento, resumido en el aforismo de Eisner: “no podemos conocer a través del lenguaje lo que no somos capaces de imaginar” (Eisner, 2002: 35). Imaginar es la acción que posibilita el desarrollo de la cultura, lejos de la preocupación escolar por reproducir lo existente o repetir estereotipos. Como afirma Rodari, “la función creadora de la imaginación pertenece a todos: al hombre de la calle, al sabio, al técnico; es indispensable para los descubrimientos científicos así como para la gestación de una obra de arte; es incluso una condición necesaria de la vida cotidiana” (Citado por Jolibert, 1997)

Así, la imaginación, de la mano con la cognición y el sentimiento, se convierten en campos sobre los que es posible educar en lo literario y, por ende, evaluar las creaciones literarias. No se trata de exponer un listado de léxico estudiado o de producir oraciones y párrafos cohesivos sino, a partir de ellos, poner en relación la coherencia de los textos con estos ámbitos propios de su producción (la cognición como construcción de conocimientos sobre el mundo real a través de la ficción, la afectividad como manifestación del individuo y las relaciones intersubjetivas que se tejen en la indagación por la condición humana y social, la imaginación en la creación de mundos posibles que busquen sorprender al lector) en el uso creativo del lenguaje que intenta atraer la atención de quien lee y configurar el goce estético de la creación.

Si se considera la creación literaria como construcción narrativa de la realidad que busca una afectación estética en el lector, su evaluación en el aula ha de atender a tales pretensiones artísticas, lo cual equivale a decir que supone, como lo sugiere la evaluación artística, una indagación cualitativa en la que el profesor asume la posición de crítico literario y, a su vez, hace uso de su conocimiento y experiencia en el ámbito educativo para apreciar el desarrollo de los trabajos de los estudiantes y sus intencionalidades estéticas de acuerdo con las funciones cognitivas que atañen a la producción artística tales como la estabilización (no

dejar que se deslicen los pensamientos sino fijarlos), la revisión (refinamiento de las ideas), la precisión del ajuste (distinta al carácter punitivo de la corrección), la representación lograda para hacer público el mundo interior y compartir ideas novedosas sobre el mundo y la existencia humana, y el descubrimiento (acto creativo de exploración y descubrimiento).

Para evaluar el arte es necesario reconocer que “en la creación de formas artísticas, no existe una única respuesta correcta” (Eisner, 1995, 141), pues no se está calificando una acción predecible o medible sino que, por el contrario, se busca promover el uso de habilidades creativas que trascienden el uso convencional de los signos o materiales utilizados. En consecuencia, la evaluación artística respeta “la firma personal del estudiante, su modo distintivo de aprender y crear” (Eisner, 2002: 11) y reconoce que “las diferentes formas de representación desarrollan diferentes formas de pensar, transmiten diferentes clases de significado y hacen posibles diferentes calidades de vida” por lo que no se limita a alfabetizar en la decodificación de textos y números sino en la exploración de las posibilidades de indagación y extrañamiento de los códigos convencionales que proporciona el arte para abrir nuevos espacios de conocimiento del mundo. Esto conlleva la promoción de la igualdad educativa y su consecuente configuración de una sociedad democrática al reconocer la individualidad de los sujetos y al posibilitar que los estudiantes se dediquen a los temas y géneros de su interés de acuerdo con sus aptitudes, sus formas distintivas de representación y su manera propia de concebir la realidad.

Tal práctica creativa reclama su importancia como proceso estético que concede gratificación a su creador (tanto en el desarrollo de la creación como en el juicio sobre su resultado) y a su lector, del mismo modo que le concede al autor dar un “orden” al mundo a través de la realización de la obra. Es de esta manera en que la evaluación de creaciones literarias parte del reconocimiento de que los resultados alcanzados en las obras de los estudiantes no pueden predecirse

ni medirse y, por tanto, ha de vislumbrar cualitativamente estas pretensiones estéticas desde el creador mismo hasta la recepción del texto apoyado en la pericia (arte de apreciar) y la crítica (arte de exponer) que conjugan la valoración del texto.

Otros aspectos para tener en cuenta en el momento de evaluar desde esta perspectiva artística las creaciones literarias son: la forma del texto como parte de su contenido que atañe a una estructura también creativa de las obras de los estudiantes, así como la conexión de esta forma con la cultura y el momento histórico en que se constituyen; la función expresiva del arte que cultiva la capacidad intelectual de sentir e imaginar “una vida digna de vivirse” (Ibíd.: 128), la apreciación de la profundidad (más que la extensión) para tratar un tema particular que de una u otra manera se relaciona con el mundo real y la condición humana; la transformación de los sentimientos e ideas propios de los estudiantes en representaciones artísticas y, finalmente, la aceptación de múltiples perspectivas y resoluciones de las artes a partir de la cultura y el nicho social del que se proviene y la exploración en la forma y el contenido de sus creaciones en lugar de conclusiones prematuras y absolutas sobre la realidad.

Esto conlleva a que se brinden oportunidades a los estudiantes de ser evaluados a partir del ejercicio de creación literaria en tanto ellos representan lo que creen saber y no como una manifestación más del lenguaje normativo, pues la literatura como cualquier otro arte impone su propia sintaxis a partir de invenciones que trascienden las reglas habituales de la lengua, ampliando sus límites, nutriéndola con usos novedosos con intencionalidad estética.

A estas características de la evaluación artística se pueden sumar los planteamientos de Gadamer (1977) en *La actualidad de lo bello* quien considera tres elementos fundamentales para el arte: el juego como elemento lúdico, de

automovimiento, de autorepresentación que impone una interacción entre el creador y su lector, los cuales son cómplices en el propósito de burlar los límites de la razón. Esto escenifica un tipo específico de interacción en el aula entre escritores y lectores potenciales, así como una acción específica en la recepción o creación de textos. En segundo lugar, el símbolo entendido como lo individual y fragmentario de la obra que pretende la totalidad, la universalidad; es decir, que cada creación indaga por la condición humana como totalidad del mundo experimentable y, por ello, cada obra es un símbolo en sí misma de esta condición. Finalmente, la fiesta como integración de las subjetividades y carácter orgánico de las creaciones, en que cada parte concatena naturalmente y adquiere sentido, unidad; de nuevo, la díada forma-fondo, pero también la concatenación de cada elemento particular, cada palabra del texto, cada sentido. Asimismo, se deberá atender a esa búsqueda por trascender el kitsch como lo esperado o conocido, dando un tratamiento creativo a las narraciones, indagando por la manera de alejarlo de lo predeterminado, de manera que parezca algo hecho sin reglas porque intuye algo totalmente nuevo o creado según reglas no concebidas todavía.

Una evaluación llevada a cabo desde esta lógica abandona totalmente la racionalidad técnica pendiente de resultados predecibles, medibles y cuantificables y, en su apropiación del carácter artístico de lo literario, hace de su enseñanza y consecuente evaluación una manera de concretar los propósitos de educación integral de seres humanos de la evaluación crítica y formativa, pues el arte se convierte en un vehículo pertinente para la expresión libre de saberes (tanto en su forma como contenido) y la relación intersubjetiva que acerca a los sujetos en el diálogo sobre la existencia humana y su constitución cultural y social. Evidentemente, esto sólo logra apreciarse con el ojo ilustrado de los críticos y forjarse con la delicadeza y entrega de los artistas.

Reconocimiento

Este artículo hace parte de la tesis Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria presentada para optar al título de magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual obtuvo distinción como tesis meritosa.

Referencias

- Álvarez Méndez. (2005) *Evaluar para comprender, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- (2003) *La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos*. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- (2000) *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bain, Ken. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV.
- Bretel, Luis y Crespo, Elio. (2005) *La evaluación como medio para asegurar los aprendizajes*. Concepción, Chile.
- Brown, Sally y Glasner, Angela. (2003) *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bruner, Jerome.(2004) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- (2000) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bustamente, Guillermo & Jurado, Fabio. (1998) "Evaluación polifónica y comunicación pedagógica". En: Bustamente, Guillermo (Comp.) *Evaluación y lenguaje*. BogotáD.C.: Socolpe.
- (1998) "Reflexiones sobre la evaluación, a propósito del lenguaje en la escuela". En: Bustamente, Guillermo (Comp.) *Evaluación y lenguaje*. Bogotá. D.C.: Socolpe
- (1998) *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura*. Bogotá, Plaza & Janés.
- Díaz Barriga, Ángel.(2000) "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos". En: Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel. *Evaluación académica*. México: Fondo de cultura económica.

- Eisner, Eliot W. (1995) *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós
- (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- (2002) *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, Henry A. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, Nelson. (1990) *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Visor.
- (1976) *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Seix Barral.
- Jolibert, Josette. (1997) *Formar niños lectores y productores de poemas*. Chile: Dolmen.
- Langer, Susanne. (1958) *Nueva clave de la filosofía: un estudio acerca del simbolismo de la razón, del rito y del arte*. Buenos Aires: Sur.
- (1970) *Introducción a la lógica simbólica*. México: Siglo XXI
- Litwin, Edith et ál. (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- López Valero, Armando y Mendoza Filola, Antonio (2000) "Didáctica de la Lengua y la Literatura españolas". En: Madrid Fernández, Daniel y Rico Romero, Luis (Editores) . *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. Madrid, Síntesis.
- Niño Zafra, Libia Stella (2006) "El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada". En: *Opciones pedagógicas*. No. 32-33. U.D. Francisco José de Caldas.
- Ong, Walter (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Pérez Gómez, Ángel. (2004) "La construcción del sujeto en la era global". En: Zafra Niño, Libia. (Coord.) *Encuentro internacional sobre políticas, investigaciones y experiencias en evaluación educativa: consecuencias para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, Paul. (1995) *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Salinas, Dino. (2002) *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, Miguel Ángel .(1998) *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Stenhouese, Lawrence. (1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Toulmin, Stephen. (1977) *La comprensión humana*. Madrid: Alianza.