

Por Julio César
Murcia Padilla*

TIEMPO Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE



El contexto de cambio

E

l giro que se ha dado en la educación por los cambios en la mirada del aprendizaje —y no tanto en la enseñanza— ha centrado su problemática en las prácticas pedagógico-evaluativas, tanto más en las estrategias didácticas para el aprendizaje que en las estrategias pedagógicas para la enseñanza. Ello ha implicado un giro de 180° en la manera como se concibe el saber y el conocimiento, y la acción del docente en esta mediación entre el saber, su ejercicio docente y la procura del aprendizaje del estudiante de manera profunda y auténtica. Esta conversión del eje alrededor del cual gira la educación formal ha posibilitado y generado diseños curriculares que respondan a estas nuevas dinámicas de relación pedagógica y didáctica del aprendizaje de los estudiantes y de la práctica docente concreta en el aula. Así pues, las nuevas relaciones entre pedagogía, currículo y didáctica, transversalizadas por la evaluación de aprendizajes, aun cuando se da en contextos de incertidumbre y de inestabilidad de la realidad circundante, son contextos nuevos que solicitan pedagogías también nuevas y currículos nuevos porque la cognición o el pensamiento ha sido también modificado por las convulsiones contextuales de la época.

Dichos contextos de incertidumbre y de inestabilidad han venido emergiendo cada vez con mayor fuerza gracias a la confusión de los objetivos de la escuela: o se enseñan contenidos o se forma el pensamiento. La crítica a la escuela se ha centrado en la primera, es decir, se ha dedicado a construir un currículo basado en contenidos del saber científico empírico-analítico y, por ende, la evaluación es cuantitativa y cerrada a verdades científicas caducas

* Licenciado en Filosofía por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, magíster en Educación y doctorando por la Universidad Santo Tomás, se desempeña actualmente como docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la misma institución, en el que hace parte del grupo de investigación Aletheia. Correo electrónico: juliomurcia@usantotomas.edu.co; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7072-9815>

o envejecidas, que no responden a los contextos emergentes, estructurales y coyunturales de la realidad variopinta y problemática que se le presenta a los seres humanos en el día a día. La segunda opción, formar el pensamiento, ha sido una tarea titánica, toda vez que, como acción reaccionaria al sistema convencional de educación, no ha tenido el apoyo académico ni voluntad política para sentar sus bases reales en los cimientos de la escuela y, peor aún, reflexionar sobre el tipo de evaluación del aprendizaje que debería diseñarse para comprender y saber a ciencia cierta qué piensa y cómo piensa el estudiante. Nos encontramos en el debate eterno de si la escuela se dedica a enseñar conocimientos o se dedica a darle forma al pensamiento. L'Ecuyer (2015), citando a Hannah Arendt, nos recuerda la diferencia entre *conocer* y *pensar*, a saber:

Conocer consiste en la acumulación de ideas, de información. El conocimiento permite, como mucho, la elaboración de teorías y la resolución de problemas técnicos. Pensar permite discernir entre lo bueno y lo malo, lo verdadero y lo falso, lo bello y lo feo. Permite tener un diálogo interior, reflexionar críticamente sobre nuestras propias acciones y su ejemplaridad. (p. 122)

En razón de lo anterior, un cambio significativamente notable se refiere a los contenidos que serán objeto de evaluación en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, tanto de estrategias pedagógicas como de estrategias didácticas, y es la problemática que se genera en la siguiente pregunta: ¿qué se debe evaluar hoy en razón de este vertiginoso cambio en la sociedad del conocimiento y de la información? Este cambio consiste en el giro ocurrido en la evaluación del aprendizaje, pues los contenidos, que antes se creían estables y duraderos, ahora son inciertos y de algún modo líquidos (Bauman, 2015), aunque todavía válidos. En otras palabras, como lo expondría Calbó:

La calidad de un aprendizaje ya no se basa exclusivamente en el hecho de conocer más sobre un dominio concreto, sino en nuestra capacidad de utilizar de forma holística nuestros conocimientos, habilidades y actitudes con el fin de aplicarlos de manera activa y eficiente sobre tareas específicas. Con todo eso nos referimos al proceso conocido como desarrollo competencial y el problema radica en el enfoque de los procesos de evaluación sobre este nuevo tipo de aprendizaje. (2009, p. 22)

Por lo tanto, al cambiar la sociedad y sus diferentes contextos, al cambiar los contenidos o representaciones que se han construido alrededor de esos contextos, y al cambiar también las estructuras cognitivas o relacionadas con la manera como cognitivamente el sujeto aprende (gracias a los estudios recientes de la neurociencia) indiscutiblemente los modos de evaluar los aprendizajes también están siendo motivo de modificación permanente. En otras palabras, hay un cambio profundo en las lógicas de evaluación del aprendizaje.

Otra lógica en proceso de cambio es la concepción de la evaluación, incluida la de los aprendizajes, relacionada con los procesos de gestión de la y para la calidad educativa. Superada la visión tyleriana, e incluso la del fordismo (Henry Ford), sobre el fin de la evaluación como mejora de la producción, ahora el cambio busca una evaluación que no se reduzca a acciones vinculadas a la gestión de la calidad a modo de procesos industriales o de producción en serie. La evaluación vista desde la calidad del aprendizaje separaba inadecuadamente el resultado del aprendizaje, del aprendiz, de los medios y mediaciones para el aprendizaje y del contexto sociocultural; y este es el problema central de este tipo de evaluación, el crear un individuo segmentado por dentro, dividido y fracturado internamente entre sus procesos cognitivos (pensar), su estructura cognoscitiva (organización del saber), sus gustos e intereses

El verbo *aprender* entonces solicita una resignificación que no se reduzca solamente a la reproducción del conocimiento, a la realización de actividades, o al calco e imitación de fenómenos con un determinado método o procedimiento.

(motivacional o emocional) y su contexto socio-cultural (las relaciones intersubjetivas).

Por estas razones, la evaluación del aprendizaje ha tenido que modificar sus estructuras lógicas y procedimentales, junto con su propio estatuto epistemológico, en tanto que, en una nueva lógica habría que vincular articuladamente “los procesos evaluadores con los procesos de desarrollo y potenciación de la capacidad para aprender” (Calbó, 2009, p. 22).

En consecuencia, el concepto de la evaluación como evidencia de los “resultados de aprendizaje” en los estudiantes concentra la atención en una determinada acción en la que tendrá que incluir saberes teóricos y prácticos aprendidos en un proceso explícito para el logro de una finalidad, esto quiere decir que el estudiante debe conocer, comprender y tener la capacidad de evidenciar o demostrar sus aprendizajes adquiridos o desarrollados en el marco de la demostración, a través de una actividad con un producto concreto. Según Calbó (2009), se persiste en la adquisición de conocimientos y de ciertas habilidades, pero de manera aislada.

De hecho, el concepto de *competencias* hace alusión al “uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en la acción” (Calbó, 2009, p. 24), sin embargo, depende de los diferentes estadios en los que se vaya desarrollando o adquiriendo en un determinado tiempo, por lo que tener la competencia implica el cierre de un proceso donde se evidencia dicho uso integrado de saberes, habilidades y actitudes. Las competencias, entonces, implican una adecuada y articulada combinación de saberes, habilidades y

actitudes en una tarea específica, y que son las acciones concretas las que van a ser evaluadas en el ejercicio mismo de la actividad. Una competencia aprendida implica la interiorización de las conexiones entre teoría y práctica, conocimiento y praxis, habilidad y actitud.

El concepto clave, después de hacer este recorrido, es el de aprendizaje. El verbo *aprender* entonces solicita una resignificación que no se reduzca solamente a la reproducción del conocimiento, a la realización de actividades, o al calco e imitación de fenómenos con un determinado método o procedimiento; y es en esta situación en la que las *competencias* entran en estado de interpelación o de cuestionamiento, ya que, según la epistemología de este enfoque, por competencias solamente se puede evaluar aquello que el sujeto produce con cierto conocimiento y con algunas habilidades, con una tarea asignada, en un determinado tiempo y al final de una etapa previamente establecida. Esto quiere decir que las competencias tienen una mirada fundamentalmente cuantitativa que puede desplazar o minimizar otros aspectos relacionados con el aprendizaje que no son necesariamente cuantitativos o evidenciables de manera tangible, o que se puedan medir de manera empírica y analítica.

Las críticas al enfoque por competencias en educación no han cesado. Incluso se han vinculado a epistemologías propias del neoliberalismo económico y político. Otras críticas se han referido a la necesidad de articular la educación con los requerimientos empresariales, del sector laboral, profesional o directamente

con las competencias laborales (o duras). En este sentido, se ha abierto la sospecha de que la educación tiene que estar al servicio de la empresa y de los devenires o vaivenes de la sociedad. La educación y la sociedad no se excluyen mutuamente, pero tampoco una está al servicio de la otra, pues el eje de ambas es el ser humano integral que se está formando para la vida y no solamente como agente productor útil para un sistema económico o político; el fin de la educación no puede instrumentalizarse en una simple acción competente del ser humano, pues con ello se reduciría la formación solo a la dimensión del hacer, dejando de lado, quizás, otras dimensiones como las del ser y el obrar, específicamente asociadas a la formación integral más allá del desarrollo de competencias, solo para la vida laboral o profesional.

De este modo, a partir de las diferentes críticas surgidas sobre el enfoque por competencias se han generado unas interesantes propuestas pedagógicas que han sido denominadas *emergentes* o del siglo XXI, sea para superar el enfoque por competencias o para complementarlo, con el fin de responder ante los también emergentes contextos que surgen en los diferentes campos o regiones de la realidad. Por eso es importante evocar algunos elementos de dichas propuestas pedagógicas emergentes que nos ayuden a discernir sobre cuáles son los componentes relevantes para una formación integral en términos generales, y para un aprendizaje profundo, crítico, contextualizado, auténtico y a largo plazo, en términos particulares. Y para el caso concreto se evocarán algunos rasgos de las pedagogías lentas, serenas o parsimónicas.

La propuesta de Rodolfo Llinás

Rodolfo Llinás (Parque Explora, 2018), ante la pregunta ¿cómo nació la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo?, respondió:

Yo de niño fui un estudiante malísimo... como no entendía nada, no recordaba nada... era una lástima que momentos tan importantes como lo que uno aprende en la juventud se mal utilizaban, la gente recuerda del 18 o 17 % de lo que estudió... ¡qué horror! Es decir, el momento más precioso, más increíble de la vida, que es cuando el cerebro está naciendo y está creando información... entonces la idea era ¿por qué no organizar una metodología de enseñanza nueva?... Era importante establecer un nuevo método, un nuevo ethos de educación, que era la cosmología, el estudio del cosmos, estudio de todo lo que hay y, la idea era hacer que los niños entiendan los principios y no las fechas... ¿cómo se hace? Pues facilísimo, se crea un curso en el que se reconstruye la historia de la humanidad, entonces en el primer año los niños no tienen que aprender a contar todavía, pero tienen que entender algo de cazar y hacer casas y grupos humanos, en fin, y luego empiezan a ser agricultores, y ahora sí tienen que aprender a contar... entonces los grupos humanos empezaron a crear conocimiento, entonces pensábamos todos nosotros... que sería estupendo crear un curso en el cual se entendiera el porqué del conocimiento, y cómo apareció, y cómo se utilizó, es decir, reconstruir la historia de la generación del conocimiento y de la inteligencia humana, entonces, perfecto, se van a hacer unos discos, se van a hacer unos libros, en los cuales en cada año se da un paso en la evolución humana... se hizo el primer año y creo nunca se usó, nunca se hizo nada, y fue una lástima, porque pasó hace 25 años, y hubiéramos podido hacerlo nosotros... y si el

**El momento más precioso,
más increíble de la vida, que
es cuando el cerebro está
naciendo y está creando
información... entonces
la idea era ¿por qué no
organizar una metodología
de enseñanza nueva?**

gobierno lo hubiera querido, pudiéramos haber tenido una Colombia diferente y nada le gana a la educación, se requiere cambiar el sistema, ¿cierto, estamos de acuerdo?

La citada conferencia de Rodolfo Llinás en 2018 se relaciona perfectamente con la pedagogía lenta, serena y sostenible que expone Carbonell (2015), en tanto que la educación, sobre todo en Colombia, ha tenido una tensión importante en relación con el tiempo educativo. Este mismo autor analiza la tensión existente entre las nociones del tiempo: *cronos* y *kairós*. La educación y la escuela han girado alrededor del *cronos* y no del *kairós*. El primer concepto se refiere —y se asume a esa figura de producción industrial— a la rapidez, a la cantidad, a las fechas límite de entrega, a la acumulación, al rendimiento, a la utilidad, a los resultados, a la eficiencia obsesiva, al pensamiento unidimensional, a la rigidez, al control, al aprendizaje memorístico, al no detenerse en la producción, a la sobreabundancia, al hiperconsumo, a la hiperproducción, a la hiperescolarización... En fin, en palabras de Carbonell:

Son los vocablos y expresiones que definen un modelo de sociedad mercantilista, competitiva y deshumanizada, en la que cada día gana terreno el imperio de la velocidad y del *cronos*, el reloj que planifica, mide y limita el tiempo para realizar cualquier actividad. (2015, p. 147)

El otro término, *kairós*, se refiere en este sentido a todo lo contrario. Este concepto de tiempo se relaciona con el acontecer, donde la vida tiene un especial significado, pues el tiempo vital corresponde a la existencia misma, en esta existencia es donde se desarrolla el ser humano. Según Carbonell (2015, p. 147), los conceptos propios del modo *kairós* del tiempo son: pausa, menos es más,

reflexión, sosiego mental, serenidad, sostenibilidad, meditación, imprevisibilidad, vivir el presente, proceso, camino, calidad, aprendizaje comprensivo, cotidianidad, experiencia, espontaneidad, imaginación, juego, autonomía, creatividad, flexibilidad, modelo escolar del taller artesanal, aprendizaje diversidad, desaceleración... Por lo tanto, comprender cosmológicamente el desarrollo de la inteligencia humana y de la generación del conocimiento en el transcurso de la historia de la humanidad (Parque Explora, 2018), en el contexto de escuela o educación formal, implica necesariamente una transformación en la categoría *tiempo*.

Así las cosas, los fenómenos de una sociedad industrial, empresarial, comercial o financiera han impactado la educación y esto ha generado asumir el tiempo *cronos* en términos de *conducción de la acción humana* y no en términos del tiempo *kairós*, que implica el desarrollo de la vida como acontecer existencial. Y es allí donde se proponen las ideas básicas de una pedagogía parsimónica o capaz de crear ese acontecimiento existencial en los estudiantes.

Este tipo de pedagogía asumirá el tiempo como la posibilidad del disfrute de la infancia (preescolar y básica primaria), de la adolescencia (básica secundaria y media) y de aquella juventud adulta (educación universitaria); del disfrute de las oportunidades y de las ideas de bienestar que se pueden generar al interior de una escuela libre de la presión del *cronos*. Ello implica necesariamente que los tiempos de la escuela se tienen que ajustar a los tiempos de las personas, a sus ritmos naturales y no a la inversa. En muy pocas oportunidades se ha tenido en cuenta el tiempo en la educación, este se ha secuestrado y se ha enajenado de

La educación y la escuela han girado alrededor del *cronos* y no del *kairós*.

la existencia misma del estudiante. La escuela ha caído en el error de confundir lo urgente con lo importante. Lo urgente se relaciona con el tiempo *cronos* y lo importante se relaciona con el tiempo *kairós*. Lo importante se vincula directamente con la vida y con la realización del ser en la medida que acontece durante sus experiencias y adquisición y desarrollo de nuevos conocimientos. La propuesta de nuestro neurocientífico Rodolfo Llinás se articula con la propuesta del tiempo *kairós*, cuando evoca la *Misión Ciencia, Educación y Desarrollo* de hace 27 años, pues buscaba que la existencia del tiempo de los estudiantes se vinculara con la historia de la humanidad, propuesta basada en la historia como encuentro con el universo y con el origen de la vida inteligente.

Lastimosamente, cuando la educación y la pedagogía se centran en el tiempo *cronos*, es decir, en la producción en un determinado y específico tiempo, se elimina la oportunidad de la exploración de la propia experiencia humana en esa producción, es decir, se enajena la oportunidad de creación auténtica del estudiante, y se potencia la elaboración de productos extraños a su propio ser. Incluso, entra en contradicción este modo de educar en el tiempo *cronos* cuando se proponen proyectos del uso del tiempo libre pero realmente el estudiante no lo tiene.

En tal sentido, la pedagogía basada en el *kairós* supone centrarse no en los resultados académicos que arrojan las evaluaciones, sino en todo un sistema que logre crear estrategias de cooperación didáctica o de tutorías para reducir, por un lado, las competencias entre los mismos estudiantes (porque *competencias* se relaciona con el *menor tiempo invertido* en la

elaboración de un producto de una actividad), y de otro lado, *despriorizar* la categoría tiempo en cuanto a su relación con la eficacia, precisamente porque se ha vinculado la actividad del estudiante en términos de menor tiempo invertido en un producto, bajo la presión de su calidad. Inclusive, el término eficacia como *capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera*, en la mayoría de las veces está atado al de eficiencia como *capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado*, y ambos términos, supuestamente, se armonizan en el tiempo —*cronos*— que transcurra para lograr aquel efecto. Esta tensión y, a la vez, presión en el tiempo *cronos* no está generando tales efectos de manera auténtica en el estudiante porque su fin no es su aprendizaje auténtico, sino responder a entidades ajenas a su propia experiencia subjetiva.

La pedagogía lenta y serena o parsimónica

La pedagogía lenta y serena o parsimónica, libre quizás de los esquemas tradicionales sobre el uso del tiempo y sobre el concepto desde el cual se concibe el tiempo de la escuela, tiene todavía muchas preguntas que resolver. La categoría tiempo en educación ha sido una de esas problemáticas fundamentales tanto para la pedagogía como para la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje, y mucho más en tiempos de las neurociencias aplicadas al aprendizaje, que han establecido la importancia de esta categoría para la consolidación de aprendizajes auténticos. Todavía existen muchos interrogantes sobre cómo entablar diálogos y articulaciones

La pedagogía basada en el *kairós* supone centrarse no en los resultados académicos, sino en todo un sistema que logre crear estrategias de cooperación didáctica o de tutorías.

entre el tiempo escolar para el desarrollo de sus propósitos curriculares y de formación con los tiempos particulares de los estudiantes, incluso si se pueden medir cuantitativamente los tiempos cualitativos del estudiante. Esto implica necesariamente todo un proceso de ajuste de las dinámicas públicas y privadas sobre el sistema de educación.

Otro dilema dentro de esta reflexión sobre el tiempo se refiere a la relación entre el cumplimiento de un programa de contenidos curriculares, las actividades de docencia y las actividades de los estudiantes para el logro de unos estándares en un tiempo específico dispuesto por el modelo o sistema de cada país. Inclusive, el sistema de créditos en educación superior, en el mundo, ha querido mediar entre los tiempos de acompañamiento directo del docente y los tiempos para el desarrollo autónomo y responsable de los estudiantes en lo que se ha llamado el tiempo independiente o autónomo, pero se ha convertido más bien en un sistema de regulación administrativa y financiera de las instituciones educativas superiores.

De otro lado, gracias a los estudios de las neurociencias aplicadas a la educación, se ha podido evidenciar y sugerir que la educación infantil no debería escolarizarse, precisamente por la noción de tiempo de esta población, en tanto que está en proceso de desarrollo en sus procesos cognitivos, más o menos entre los cero a seis años. En otras palabras, escolarizar a los niños y niñas en estas edades es un riesgo, sobre todo para el desarrollo de su aprendizaje.

Otra de las grandes preguntas sobre el tiempo en la escuela es en relación con las prácticas de evaluación del aprendizaje que se miden en un determinado tiempo. En primer lugar, si la evaluación es un proceso que verifica el aprendizaje en un determinado tiempo, entonces ¿cuál es el criterio para determinar el tiempo del proceso y en qué momento se hará la evaluación? En segundo lugar, este aspecto se relaciona con la clasificación de las escuelas ante los resultados de evaluaciones estandarizadas, independientemente del contexto sociocultural del aprendizaje de los estudiantes; y, en tercer lugar, si la evaluación de aprendizajes en un determinado tiempo, tanto del proceso escolar como en la aplicación de instrumentos de evaluación, tienen en cuenta, en sentido estricto, los ritmos y procesos cognitivos de los estudiantes.

Desacelerar la escuela es todo un reto, pero, a su vez, es una provocación, en tanto que la institución escolar no puede estar al servicio de los tiempos en los que se mueve la sociedad de mercado, o del comercio o de la industria, ni mucho menos la escuela debe ajustarse a los tiempos, por ejemplo, de los mercados bursátiles; el gran reto de la desaceleración de la escuela consiste precisamente en el cambio del sistema educativo en donde el tiempo pueda pensarse más en relación con la experiencia existencial del estudiante y del docente en la búsqueda del conocimiento y, obviamente, en la formación integral de seres humanos, y no solamente bajo la presión sistemática por

El gran reto de la desaceleración de la escuela consiste precisamente en el cambio del sistema educativo en donde el tiempo pueda pensarse más en relación con la experiencia existencial del estudiante y del docente en la búsqueda del conocimiento.

La realidad actual, tanto estructural como coyuntural, nos ha hecho volver a pensar si las competencias, si las pedagogías y si los avances científicos sobre educación realmente nos ayudan a comprender más a fondo y con mejores certezas este hecho social y cultural como lo es el de *formar seres humanos...*

alcanzar unos logros en tiempos estandarizados que no reconocen las particularidades, ritmos y tiempos de los actores de los diversos actos educativos y pedagógicos en una escuela.

A modo de conclusión

Los contenidos epistemológicos de la pedagogía y las prácticas de los docentes serán siempre una provocación dialógica. Está todo por hacer, pero está todo hecho. Es el sentido mismo de las reflexiones que se hacen alrededor de la pedagogía, porque necesariamente la historia de la humanidad es la historia de la educación, por lo tanto, la historia de la pedagogía. Y en tanto que pertenecemos a la humanidad se ha hecho de todo, pero nos falta mucho por hacer, y aquí también entra en discusión todo lo que hemos hecho y todo lo que nos falta por hacer en pedagogía y educación.

El recorrido que se realizó es una provocación en tiempos de cambio y cambio de tiempo. La realidad actual, tanto estructural como coyuntural, nos ha hecho volver a pensar si las competencias, si las pedagogías y si los avances científicos sobre educación realmente nos ayudan a comprender más a fondo y con mejores certezas este hecho social y cultural como lo es el de *formar seres humanos*, personas capaces de ser, capaces para sentir, capaces para convivir con otros y capaces para formarse a sí mismos.

El discurso sobre las competencias, tan ampliamente criticado por sectores antineo-

liberalismo, o por críticas justas y equilibradas por la desnaturalización de la educación y por cederle su ser o esencia a las dinámicas del mercado y de la empresa, este amplio discurso sobre las competencias que ha navegado en Colombia desde hace ya más de treinta años nos ha puesto de frente a problemáticas en las que la misma educación, antes del discurso de las competencias, no ha podido siquiera abonarle una certeza sobre el ser mismo de la educación. A pesar de todo ello, entre avances y retrocesos, entre imitaciones mal hechas e investigaciones centradas en las competencias, la educación tiene un rumbo que desde la pedagogía se ha querido orientar en un diálogo permanente en búsqueda de la respuesta a la pregunta qué tipo de ser humano se quiere formar, y es allí donde surge el desarrollo de un ser humano íntegro que sea *capaz* para responder, con conocimiento y habilidades, ante los desafíos y retos de una sociedad tanto más compleja como abrumadora en incertidumbres.

Las dinámicas propias del siglo XXI, que cubren múltiples sectores, presionan a la escuela como institución y a sus prácticas pedagógicas a caminar conjuntamente para el logro de una sociedad más justa, equitativa, donde oportunidades y posibilidades sean equiparables, y que fundamentalmente formen seres humanos con capacidades cognitivas y con habilidades propias a su naturaleza para transformar todo aquello que sea contrario a la misma realización del ser humano.

De este modo, las diferentes propuestas pedagógicas que se reseñaron en esta reflexión se discriminaron precisamente porque en su naturaleza teórica y en su expansión práctica lograron establecer hitos pedagógicos dignos de ser estudiados a profundidad, nunca imitados, porque los contextos no se imitan, pero sí puestos en discusión como referentes necesarios para optimizar las prácticas educativas y pedagógicas al interior de las instituciones educativas, con sus contextos y particularidades.

En esto consistió haber identificado algunos rasgos característicos de la pedagogía lenta, serena o parsimónica, desde sus particularidades conceptuales, desde sus prácticas, desde sus éxitos y logros e, incluso, desde sus limitaciones y errores. Pero estas propuestas pedagógicas provocan en la práctica pedagógica concreta del docente en su aula y en su institución educativa la fuerza necesaria para identificar esos vacíos y fracturas que tiene la educación en general y la pedagogía en particular. Lo esencial de estas propuestas pedagógicas es el lugar del ser humano que se está formando como fin último de todo acto pedagógico: su formación como ser humano integral.

Finalmente, en el modelo educativo de los países y el sistema de evaluación del aprendizaje que se diseña al interior de este modelo no puede comprenderse la educación y la pedagogía como una burbuja aislada de los avances de la ciencia y de la cambiante realidad social porque estas son los sustratos epistémicos de la educación, de la pedagogía y, por supuesto, de la evaluación del aprendizaje. Es en el diálogo entre *educación, ciencia y sociedad* donde se al-

canza el conocimiento científico, la formación de científicos en todas las áreas del saber y de las disciplinas y, por supuesto, la transformación de la sociedad. De esta manera, terminar esta reflexión sobre la dimensión socioafectiva del ser humano no es para nada extraño para los intereses y propósitos de toda pedagogía. Y cuando la ciencia nos ayuda a comprender esta dimensión con mayor profundidad y detalle, la pedagogía no puede cerrar sus oídos a los logros científicos en este campo. Es equiparable, por ejemplo, al logro que ha tenido la pedagogía gracias a los avances científicos y disciplinarios de las teorías del aprendizaje desde la psicología; o del lugar social que tienen la educación y las prácticas pedagógicas en la construcción de sociedades gracias a las teorías sociológicas de la educación, solo por citar estos dos ejemplos. Así que no podemos negarnos la posibilidad de generar diálogos con las llamadas neurociencias aplicadas a la educación en general y a la pedagogía en particular, puesto que es muy importante asumir los logros de las neurociencias en relación con la dimensión social del ser humano, orbitando alrededor de las emociones y de su incidencia en la interacción social.

En tal sentido, el brevísimo recorrido que se desarrolló solo buscó abrir una reflexión sobre nuestras propias prácticas pedagógicas en el aula y sobre nuestra responsabilidad para que seres humanos que confían en la educación de sus maestros y de sus instituciones puedan sentirse realmente formados de manera integral y capaces de responderle al mundo con esos recursos y herramientas que desde la familia y la escuela se formaron. ■

REFERENCIAS

- BAUMAN, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Vol. 880004). Editorial Gedisa.
- CALBÓ, M. (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el prácticum de los estudios de maestro/a*. Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya.
- CARBONELL, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- L'ECUYER, C. (2015). *Educación en la realidad*. Plataforma.
- PARQUE EXPLORA (Productor). (2018). *La vida es inevitable: evolución cognitiva*: Rodolfo Llinás. Fiesta del libro 2018. Parque Explora [s. f.]. <https://youtu.be/qA241ttKhZs>