

EVALUAR Y CASTIGAR

LUIS CARLOS VELÁSQUEZ LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
SAN JUAN DE PASTO

2012

EVALUAR Y CASTIGAR

LUIS CARLOS VELÁSQUEZ LÓPEZ

Trabajo de investigación como resultado de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa, requisito para optar el título de Licenciado en Lengua Castellana y Literatura.

Asesor:

Mg. MARIO MADROÑERO MORILLO

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

SAN JUAN DE PASTO

2012

NOTA DE RESPONSABILIDAD

**“Las ideas y conclusiones aportadas en la Tesis de Grado, es
responsabilidad exclusiva de su autor”**

**Artículo 1° del Acuerdo 324 de Octubre 11 de 1966 emanado del Honorable
Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Calificación: 90 puntos
Fecha de sustentación: 8 de Marzo del 2012

Dr. ROBERTO RÁMIREZ BRAVO
Presidente de jurado

Dr. JUAN RAMÓN CHALAPUD
Jurado

Mg. HERNAN MODESTO RIVAS ESCOBAR
Jurado

San Juan de Pasto, 8 de Marzo del 2012

RESUMEN

Evaluar y castigar, es evaluar a la evaluación, es decir, hacer una metaevaluación, con lo cual, no se hace una reconstrucción del sentido ó el concepto de la evaluación como un método ecléctico; antes al contrario, es observar el discurso de la evaluación para determinar sus prácticas y sus regímenes de verdad, para ello, hace una reflexión genealógica sobre la actualidad de la evaluación bajo los parámetros del control, la medida y el valor; luego estudia el discurso de la evaluación a partir de los determinados hechos pedagógicos junto con la formación de juicios de valor; y por ultimo, el practicante-pedagogo realiza una evaluación, en la que, emplea lo anteriormente dicho en la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto en la jornada de la tarde en los cursos 11-3 y 11-4 del año del 2009 y saca sus propias conclusiones.

Palabras Claves

Sujeto – Pedagogo – Colectividad – Otredad – Evaluación.

ABSTRACT

Evaluate and punish, to evaluate the assessment, ie make a meta evaluation, thus, is not a reconstruction of the meaning or the concept of evaluation as a method eclectic on the contrary, is to observe the speech of the evaluation to determine their practices and regimes of truth, therefore, reflects on current genealogical assessment parameters under control, the extent and value, then studies the speech from the evaluation of teaching together certain facts with the formation of value judgments, and finally, the practitioner-teacher make an assessment, which employs the above in the Educational Institution Municipal Ciudad de Pasto on the day of the afternoon at 11-3 and 11-4 courses year 2009 and draws its own conclusions.

Key words

Subject – Teachers – Community – Otherness – Evaluation.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	9
1. ASPECTOS DE IDENTIFICACIÓN	11
1.1 TÍTULO	11
1.2 SURGIMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
1.4 JUSTIFICACIÓN	13
1.5 PLAN DE OBJETIVOS	14
1.5.1 Objetivo General	14
1.5.2 Objetivos Específicos	15
2. MARCO REFERENCIAL	16
2.1 MARCO TÉORICO CONCEPTUAL	16
2.1.1 Digresiones sobre la Educación, la Pedagogía y las formas de la Evaluación.	16
2.1.2 Análisis de la formación de juicios de valor.	29
2.1.3 El sentido de la Evaluación académica.	40
2.2 MARCO LEGAL	53
2.3 MARCO CONTEXTUAL	54
3. METODOLOGÍA	57
3.1 ENFOQUE Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	57
3.2 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	58
3.3 UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO	60
3.3.1 Unidad de análisis	60
3.3.2 Unidad de trabajo	61
4. PLAN DE ACCIÓN	63
5. SISTEMATIZACIÓN DE HALLAZGOS	67
BIBLIOGRAFÍA	77
ANEXOS	79

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo Emersson Torres	80
Anexo Royer Anderson Castillo	81
Anexo Estudiante del 11-4	82
Anexo Estudiante del 11-4	83
Anexo Estudiante del 11-3	84
Anexo Estudiante del 11-3	85
Anexo Estudiante del 11-4	86
Anexo Estudiante del 11-4	87
Anexo María Alejandra Flórez Onofre	88
Anexo Evelyn de la Portilla	89
Anexo Ángela España	90
Anexo Estudiante del 11-3	91
Anexo David Francisco Rosero Oliva	92
Anexo Estudiante del 11-4	94
Anexo Estudiante del 11-4	95
Anexo Estudiante del 11-4	96

INTRODUCCIÓN

Previamente al objetivo final de presentar una pregunta-evaluación para los sujetos que aprenden del 11-3 y 11-4 de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto (ICP) jornada de la tarde, será preciso describir el Marco Referencial, en el cual solamente se analizará el estado actual de la evaluación a nivel teórico. Sobre esta base se realizará un estudio hermenéutico sobre los modelos teóricos evaluativos para así poder enriquecer los planteamientos de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII) en nuestra Universidad de Nariño.

Este trabajo de investigación se pretende en última instancia en proponer desde una perspectiva crítica la evaluación y relacionarla con las proposiciones de la filosofía y la pedagogía de la diferencia y la alteridad, por tal motivo, este trabajo de campo intenta abordar la evaluación desde los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) y de este modo analizar, destacar y diagnosticar sus prácticas evaluativas y así evaluar los juicios de valor desde su perspectiva.

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se expone brevemente una directriz global en el que se incluye integralmente un proceso a seguir constituido por el Marco Referencial y la Metodología:

1. Marco Referencial: analiza el discurso de la evaluación académica desde una panorámica Genealógica y Arqueológica y de esta manera se sitúa la profundización de los fundamentos y bases teóricas.
2. Metodología: trabajo de campo a través de la PPII para la experimentación de la pregunta-evaluación, la cual es seleccionada por medio de una muestra entre los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP).

A continuación describiremos brevemente las características de este trabajo de grado, sin embargo, estas no siguen una linealidad en el proceso investigativo.

- a. Investigación diagnóstica: hace una indagación sobre la problemática de la evaluación en las Instituciones Educativas, lo cual define y establece los objetivos de trabajo por medio de la revisión de la bibliografía sobre la temática de la evaluación y su desarrollo actual.
- b. Definición metodológica: hay que destacar que esta investigación es de corte cualitativa, por consiguiente el modelo es hermenéutico debido a que integra la teorización y experimentación de la pregunta-evaluación en el que analizamos, destacamos y diagnosticamos el significado de la evaluación partir de los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP).

- c. Elaboración de la pregunta-evaluación: se reflexiona sobre los modelos teóricos de la evaluación para identificar, interpretar y seleccionar los aspectos más importantes, en consecuencia, se realiza un análisis crítico de cada uno de los modelos teóricos de la evaluación.
- d. Experimentación de la pregunta-evaluación: en primera instancia diseña la pregunta-evaluación donde se define el contexto, el desarrollo y la dinámica de la investigación; segundo, se desenvuelve el trabajo de campo y selecciona la metodología y la muestra; por último, finaliza con la recogida de resultados con su respectivo análisis e interpretación por parte del practicante-pedagogo.

1. ASPECTOS DE IDENTIFICACIÓN

1.1. TÍTULO

Evaluar y Castigar.

1.2. SURGIMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, la evaluación atraviesa por una crisis metodológica, en particular, con referente a los objetivos-resultados (evaluación positivista) y la observación integral del proceso de formación del sujeto (evaluación fenomenológica). La evidencia se encuentra en la Institución Educativa y más específicamente en la dificultad de evaluar por parte del pedagogo, debido a que para determinar un juicio de valor hay todo un proceso, sin embargo, ésta crisis no solamente complica al pedagogo, también a los sujetos que aprenden, la Institución Educativa, la colectividad y el Estado. Además, reflexionar sobre esta dificultad es espinoso, puesto que éste concepto tiene una pluralidad de significados que involucra una gran cantidad de factores, una de ellas, es observar las diferentes posibilidades metodológicas para establecer en la evaluación la eficiencia, la utilidad, la exactitud y la ética pero estos resultados obtenidos son para promover la identidad del sujeto bajo los parámetros de los juicios de valor establecidos en una colectividad y estos a su vez, representan los objetivos educativos pre-establecidos –currículo- en las Instituciones Educativas.

A raíz de lo anterior el pedagogo-investigador del presente tiene que encargarse de la crisis para dirigir y fomentar nuevas rutas de pensamiento sobre la evaluación. Por este motivo este trabajo de investigación estudia la necesidad de interrogar desde una problemática general y sustentado en la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII) como practicante-pedagogo en la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto (ICP) en la clase de castellano y literatura en los grados 11-3 y 11-4 de la jornada de la tarde del año 2009 y que de esta manera permitió exponer esta crisis y así mismo, fomentar diferentes cuestiones sobre la evaluación, por ejemplo:

- a) Los pedagogos dedicados a la formación del sujeto, generalmente conoce poco sobre la sustentación teórica y práctica de la evaluación. Sí el pedagogo conociera mejor su conceptualización ¿Podría mejorar la formación del sujeto?

- b) La evaluación no está suficientemente articulado al plan de estudios y sobrelleva una cierta exclusión en su estructura organizativa, lo cual se percibe insuficiencias y debilidades ¿Cómo convertir la evaluación en una herramienta principal para la formación del sujeto?
- c) ¿Reflexionar sobre el discurso de la evaluación es para suministrar mecanismos articulados con los modelos pedagógicos de nuestra actualidad educativa?
- d) ¿Cuál es el impacto de la evaluación en la formación del sujeto y por ende en la colectividad?
- e) ¿El objetivo central de la evaluación es el perfeccionamiento del proceso formativo según las necesidades y/o aspiraciones del sujeto o el de la colectividad?

Al programar estos interrogantes se manifiesta que hay una escasa investigación enfocada en conocer cómo se construye la evaluación y del mismo modo los juicios de valor en los procesos pedagógicos, ya que la gran mayoría de las investigaciones pedagógicas hacen referencia a que la evaluación está centrada en determinar cuánto han aprendido y cómo pueden demostrarlo. Esta investigación por el contrario, en primer aspecto hace un análisis genealógico sobre la actualidad del discurso de la evaluación bajo la óptica del control, la medida y el valor; segundo, reflexiona sobre la formación de los juicios de valor desde una perspectiva deontológica y axiológica aplicada a partir del sujeto y de la colectividad; y tercero, destaca la dimensión dialógica de la evaluación en el sentido de observar el empleo de los juicios de valor en las relaciones intersubjetivas.

Sin embargo, esta nueva forma de estudiar la evaluación hace observar que el sistema político, económico y educativo que rige a nuestra colectividad representada en las Instituciones Educativas de la ciudad de San Juan de Pasto parece ser mínima y sin mayor difusión, adaptación y presencia, lo cual hace denotar que brilla por su ausencia y por este motivo es necesario investigar a fondo la evaluación para fundamentar el debate académico.

1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué significa evaluar y cómo se establecen los juicios de valor en referencia a la relación: educación-castigo, desde la perspectiva de la diferencia y la alteridad presentes en la concepción de la educación contemporánea?

1.4. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto de investigación es producto de dos prácticas. La primera es una lectura del pensamiento de Michel Foucault, en la que analiza los conceptos de poder-saber-sujeto, que en cierta forma son conceptos que subyacen en el contexto educativo; y la segunda surgió al realizar la PPII, es decir, como practicante-pedagogo en la Institución Educativa (ICP) donde participe en la asignatura de castellano y literatura y me permitió acompañar a los sujetos que aprenden del 11-3 y 11-4 de la jornada de la tarde del año 2009 un curso académico y de esta forma poder observar la evolución formativa.

A partir de estas observaciones en la Institución Educativa (ICP) se hizo evidente el problema de la evaluación, puesto que es una práctica educativa con cierta intencionalidad que producen en los sujetos que aprenden un proceso de formación. Sin embargo, esta intencionalidad llamo la atención porque está enfatizada en los juicios de valor bajo una doble vertiente: por una parte, está centrada exclusivamente en los criterios de referencia bajo la perspectiva de los objetivos educativos, demostrados en los resultados que obtienen los sujetos que aprenden y también encaminada en los intereses y necesidades de los sujetos que aprenden; por otra parte, los juicios de valor son para el reconocimiento de una identidad entendida a la vez como sujeto y como un constructo colectivo, lo cual manifiesta que estos juicios de valor son parámetros compartidos dentro de una colectividad.

En consecuencia, la problemática de este proyecto de investigación tiene una relación estrecha con el quehacer del pedagogo, no obstante presenta una doble formulación donde ambas están entrelazadas de una forma intrínseca al referirse en la demostración o refutación del mismo:

- a) Analiza el discurso de la evaluación en los procesos pedagógicos desde una perspectiva crítica.
- b) Determina y clasifica los juicios de valor tanto del sujeto como el de la colectividad.

La demostración y refutación, en primera instancia del proyecto de investigación estará constituido en el Marco Teórico Conceptual donde forjara una perspectiva genealógica y arqueológica sobre la formación y formulación del discurso de la evaluación: evaluación positivista y/o evaluación fenomenológica; la pedagogía: pedagogía directiva (trans-formación) y/o pedagogía no-directiva (auto-formación);

como también, analizará la formación de los juicios de valor desde una panorámica subjetiva y colectiva.

Por consiguiente, el presente trabajo pretende de una manera sigilosa y en ultimo termino, analizar los parámetros de cómo evaluamos y en que juicios de valor sustentamos dichas categorías durante un curso académico, por lo cual, la finalidad que se procura es elaborar una metaevaluación no en el sentido de hacer una reconstrucción del concepto de la evaluación como un método ecléctico, si no que esté basado en la práctica reflexiva de los sujetos que aprenden donde traten de superar los planteamientos dicotómicos entre la teórica y la práctica de la evaluación a la hora de emitir un juicio de valor y de esta manera, contribuya a la formulación de una nueva epistemología de la evaluación que propicie desde los sujetos que aprenden una nueva forma de reflexionar sobre su propia práctica, participación e interacción en el aula de clase y así, construir un nuevo conocimiento a partir de ella.

Por consiguiente, esta investigación es una representación del esfuerzo por descubrir la operatividad de la evaluación situada en la Institución Educativa para el perfeccionamiento, la eficiencia, la eficacia, entre otras circunstancias el proceso de formación del sujeto. Por esta razón se resalta la importancia de pensar creativamente la evaluación para promover nuevos procesos de formación fundamentados desde la perspectiva de los sujetos que aprenden –la diferencia y la alteridad- de la Institución Educativa (ICP).

Por ultimo, la culminación de este nuevo proceso investigativo, en relación a la PPII de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, enriquece el debate, además, reconoce que en la universidad sí es posible pensar de otro modo y sin condición; como también beneficia a los sujetos que aprenden de la Facultad de Educación, ya que con este proyecto de investigación pueden mejorar su futuro quehacer como pedagogos(as); y los beneficiarios indirectos será la colectividad educativa en general, puesto que observa cuales son los discursos marginados y/o puestos en consideración.

1.5. PLAN DE OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo General

Proponer desde una perspectiva crítica la evaluación y relacionarla con las proposiciones de la filosofía y la pedagogía de la diferencia y la alteridad, presentes en la concepción de la educación contemporánea.

1.5.2. Objetivos Específicos

- Analizar el concepto de evaluación.
- Destacar la dimensión dialógica de la evaluación.
- Diagnosticar el sentido de la evaluación en los sujetos que aprenden de la Institución Educativa Ciudad de Pasto (ICP).
- Experimentar.
- Recoger resultados.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1.1. Digresiones sobre la Educación, la Pedagogía y las formas de la Evaluación.

... la educación es la técnica colectiva mediante la cual una sociedad inicia a su generación joven en los valores y en las técnicas que caracterizan la vida de su civilización.

Henri-Irenée Marrou¹

I

Indudablemente replantear el sentido de la evaluación académica requiere problematizar la subjetividad educativa, en otras palabras es cuestionar el concepto de educación, de manera que es menester preguntar ¿Qué es la educación? En consideración, la educación es un problema decepcionante, porque no puede originar subjetividades capaces de engendrar nuevos acontecimientos, pues la educación está pensada para preparar subjetividades, que deben permanecer inmóviles bajo las jerarquías totalitarias de la deontología y la axiología presentes en una colectividad; por lo cual los pedagogos evidencian una inconformidad por la dependencia a un sentido que atrae el hecho de lo que es y debe ser la educación; es decir instituyen en los pedagogos una subordinación ó una comprensión sobre el sentido de la educación y por lo tanto hay que formular la pregunta ¿Cuál es nuestro sistema educativo que le permite ser coherente y determinado?.

En la actualidad la educación puede ser interpretada desde diferentes perspectivas, lo cual genera un campo teórico saturado de conflictos e incertidumbres, ya que definir el concepto de educación es una cuestión que puede ser tratada a partir de dos ramas a seguir: por un lado, proponer únicamente problemas que solamente le competen a la educación y por el otro lado, manifestar los alcances o los límites en relación con otros campos del saber. Ésta afirmación puede condicionar y limitar la reflexión del pedagogo, sin embargo, en él está la oportunidad para inquietar estos argumentos, pero ¿Sí el pedagogo determina el concepto de educación, encontraría un argumento para

¹ MORROU, Henri-Irenée. Historia de la Educación en la Antigüedad. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 24

inquietar estas diferentes perspectivas y proponer una nueva interpretación sobre la educación? Lo cierto es que el pedagogo tiene un motivo para sospechar porque, dar un significado es salir en la búsqueda del sentido; a través de la historia y la sospecha inicia el inconformismo de la teoría ocasionada por las diferentes discontinuidades y el desequilibrio de las prácticas educacionales por la subordinación a los fines colectivos, por tal motivo permite la ausencia y proclama el proceso para volver a encontrar el sentido de la educación.

No obstante ¿Puede tener la educación otra finalidad a parte de transmitir, integrar ó asimilar? He aquí al pedagogo con una nueva posibilidad: inquietar los argumentos donde está sustentada la educación; pero a pesar de exponer el pedagogo una salida, a través de un tratado epistemológico, el pedagogo seguirá moribundo en un mundo inconciliable por encontrar una alternativa, después de todo, no queda otra opción que preguntar ¿Qué sentido puede tener todavía la educación?²

II

A manera de reflexión la educación es un problema en sí, porque está consolidado como un hecho global; además como un proceso continuo, multiforme y enfocado en la colectividad o en la subjetividad; por lo cual su eje central es la transmisión de información para la iniciación a la vida institucional. Para argumentar ésta funcionalidad se debe partir de un tiempo donde la educación era primitiva, puesto que, educaba sin saber que educaba, sin embargo, no saber educar tiene como finalidad el lineamiento del comportamiento del sujeto en la colectividad; es decir, el sujeto aprende unos modales para convivir con otros sujetos. Por este hecho, el no saber educar manifiesta el no tener un control esquemático, solamente, un control vertical, evidenciado cuando la colectividad ejerce vigilancia hacia el sujeto, para que éste aprenda ha asemejar y adaptarse a un ambiente común con otros sujetos.

En esta perspectiva y de una manera sigilosa la educación primitiva impone al sujeto la supervivencia de la colectividad, dicho de otro modo, la educación primitiva trata de preservar la continuidad de la colectividad frente a los distintos ambientes naturales, por tal motivo esta educación acomoda un ambiente para satisfacer las necesidades básicas en beneficio de la colectividad y/o del mismo

² AVANZINI, Guy (Coordinador). Pedagogía Hoy. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 147.

sujeto, por ejemplo: aprender a cazar, pescar, cultivar, entre otras. Este modo educativo para sostener a la colectividad produce un resultado innovador para su época “la *técnica*” en la que impone un orden capaz para mantener la armonía de la colectividad y su misma supervivencia.

El desarrollo de la técnica está basado en la producción y re-producción de estructuras disciplinarias para la organización y el control de la colectividad, por esta circunstancia, la técnica representa unos lineamientos de utilidad y de comportamiento. En lo que respecta a la educación, la preocupación por la técnica estará en la cultura³, puesto que la educación es la técnica colectiva para influenciar al sujeto tanto en las estructuras epistemológicas -utilidad-, como también en su formación moral -comportamiento-. Las primeras enfatizan en las técnicas de producción, es decir tener una preferencia en la producción de bienes y de ahí lo básico de la educación que todavía afecta en la actualidad educativa – aprender un oficio-; y en las segundas, la técnica inicia al sujeto a integrarse a la colectividad por medio de las técnicas de producción como fundamento de una economía moral.

Por consiguiente ¿Será la técnica el problema de la educación? Por lo cual se problematiza la profesión del pedagogo ¿Bajo qué técnicas el pedagogo emplea para la enseñanza y por ende, en qué técnica aprende el sujeto? Y por ultimo ¿Sí la *praxis* del pedagogo es una técnica, por qué la educación es el soporte para tener todo unido aún en la colectividad? Si enfatizamos en la educación primitiva como la imitación del sujeto de la colectividad y la técnica como el conjunto de procedimientos y recursos para la utilización en un momento determinado, podemos reconocer una gran asimilación; de modo que educación–técnica tienen una caracterización en la *praxis* y en el modo de utilidad y comportamiento; además éstas presentan estrictamente unas transmisiones para emprender en el sujeto una preparación útil para el desarrollo constante y perfeccionamiento de las mismas técnicas de la colectividad. Lo cual hace reemplazar un aprendizaje espontáneo por una generación de mecanismos netamente sistematizados y/o organizados para el buen funcionamiento de la colectividad.

Una vez que la educación obtiene una intención guiadora, forma al individuo porque comienza a establecer una vida institucional presente en la: “ciudad-Estado”. Los griegos al referirse a la educación la denominaban *paideía*: instrucción, ciencia, enseñanza, cultura, entre otras. En esta situación, los griegos

³ Este concepto puede ser entendido bajo dos perspectivas: por una parte – interpretada como los antiguos griegos o los mismos franceses- es un proyecto de vida para crear una formación integral del hombre y en otro sentido – entre los alemanes “Kultur”- es comprendida como civilización.

tenían un ideal de hombre relacionado con las bellas artes: la filosofía, la retórica, la poesía, etc, formaba lo que el hombre debe ser, dicho de otro modo, se trataba de realizarlo por medio de las artes del pensar para su mejoramiento o perfeccionamiento tanto en lo intelectual como en lo moral.

Esta noción del “debe ser” está reconocida en los parámetros de la norma que regula a una colectividad, en otras palabras, el contrato civil realizado por varios sujetos es para conformar una colectividad política que estará constituida por una institución, que propone mecanismos de relación entre los sujetos para formar un cuerpo colectivo, algo común entre todo; además expone, una voluntad general en la que todos están para la transformación del individuo a sujeto. En este aspecto, el del individuo es un estado salvaje, un aislamiento de todos los procesos educativos, donde la única relación que conserva es con la naturaleza, puesto que ésta le provee bienes simples destinados a satisfacer necesidades básicas; el sujeto por el contrario es el centro de iniciativas y representa la razón, la conciencia, la verdad, los procesos de integración a los fundamentos ó métodos del entendimiento establecidos por una voluntad colectiva para registrar de esta manera el dominio estructural del entorno en que rodea al sujeto.

La comprensión de la *paideía*, sobre el concepto de educación también es posible al seguir en latín su sentido, por ejemplo con una bifurcación: *exducare*: criar, conducir, nutrir, orientar, guiar, alimentar y *exducere*: extraer, hacer salir de adentro hacia afuera. Este bifronte manifiesta la *praxis* de la educación que debe cumplir en un marco teórico-práctico frente a la colectividad. Igualmente, es para comprender la importancia del pedagogo, en su forma metodológica para el acompañamiento del recién iniciado a ser sujeto. De todas formas en el concepto de educación establece un hilo conductor primordial donde comienza a producir un orden, debido a que manifiesta una teoría sistemática para promover los procesos y los fines educativos, además posibilita hacer continuos procesos formativos en referencia a lo subjetivo ó colectivo.

Por lo cual es preciso evidenciar que este hecho es la vertiente de todas las teorías pedagógicas con cierta objetividad hacia la práctica educativa, con énfasis, en lo colectivo, cultural ó político, de manera que ¿Realmente aquí podría tener sentido la educación? El sentido de la educación estaría en las diferentes intenciones, por consiguiente ¿Qué es lo que busca la educación? Introducir esta idea conlleva el análisis de la yuxtaposición del concepto de educación en los distintos discursos sociológicos, psicológicos y pedagógicos; puesto que cada una legitima su verdad en áreas específicas, con esto, se pretende decir que dependiendo del enfoque hay una intención que toma una posición y genera un proyecto de subjetividad.

De forma que en el concepto de educación es posible encontrar un límite enfocado en diferentes problemas: los sujetos que aprenden, el pedagogo, el currículo, la institución y la colectividad, pero, encaminado en el contexto de la formación del sujeto. No obstante ¿En qué consiste ésta formación del sujeto? El sujeto es un propósito: “deber ser” por este motivo, la formación del sujeto comprende del nacimiento hasta la muerte del individuo, de manera que reitera la presencia del sujeto en los diferentes ambientes institucionales para proporcionar una identidad, en la cual obtiene una conciencia de sí ó de ciertas circunstancias institucionales; sin dejar a un lado que la educación es un organismo de influencias que transmite al sujeto un sin número de intenciones para criarlo, adoctrinarlo e instruirlo para la vida institucional tanto en la parte moral como intelectual. Y en otro aspecto, la formación del sujeto tiene que ver con dar la unidad a la experiencia y conformar saberes; de esta forma consigue estatutos epistemológicos para poder interpretar al otro por medio de la razón.

III

En algún momento la educación proporciona y ordena unas disciplinas institucionales para la formación racional del sujeto, de esta manera la educación guiadora adopta a la pedagogía como una herramienta operativa para la eficiencia de los procesos educativos (colectivo y/o subjetivo) por lo cual ¿A qué debo mayor devoción, a la formación de mí propia vida, o a la formación de la comunidad a que pertenezco?⁴ Por este motivo la educación muestra dos procesos de formación del sujeto desde diferentes perspectivas económicas, políticas e ideológicas, aunque, esta dualidad siempre estará centrada en el sujeto. Este hecho detalla la reflexión sobre el surgimiento de la pedagogía, sin embargo ¿Cuál es su importancia? Pregunta inquietante como abrumadora que recorre el pensamiento de más de un pedagogo y así mismo, introduce a otras cuestiones epistemológicas como: ¿De dónde la pedagogía? ¿A dónde la pedagogía? y ¿Por qué la pedagogía? No obstante es necesario decir que la pedagogía es una *praxis* subjetiva, porque tiene una íntima correspondencia con el sujeto y por esta circunstancia, éste personaje es muy conocido tradicionalmente como el que acompaña, conduce y guía al sujeto; por consiguiente, esta relación puede ser observada y analizada en los distintos preceptos antropológicos, filosóficos, sociológicos, biológicos, lingüísticos, psicológicos y discursos pedagógicos, pero

⁴ JARAMILLO, Jaime. Historia de la Pedagogía como historia de la Cultura. México: Alfaomega, 2001. p. 11

en su matriz, es un tiempo compartido dicho de otro modo, es un acontecimiento humano.

Posteriormente, la evolución del discurso de la pedagogía pasa a significar la teoría de la educación y constituye la problemática de los medios y los fines, en otras palabras, la pedagogía instituye unos métodos, unos procedimientos y una delimitación.

En consecuencia, el proceso educativo colectivo se basa en la utilidad, es decir, formar un sujeto útil para la colectividad, por ende, esta metodología pedagógica enfatiza en los términos de la instrucción, en la que transmite una información útil con ciertos contenidos técnicos y/o científicos, por lo cual, este método pedagógico es llamado tradicional ó pedagogía directiva, donde evidencia una constante corrección para establecer los parámetros de la transformación del sujeto, lo que conlleva a decir que la pedagogía sea mecánica y memorística, lo cual manifiesta los grados de aceptación con distintos conceptos, entre ellos, formar, adoctrinar, instruir y condicionar, en esta perspectiva, el pedagogo aplica diferentes formas de coacción para traspasar y moldear unos saberes, unas habilidades y unas actitudes hacia el sujeto; pero al final del proceso de la relación pedagógica (pedagogo-sujeto que aprende) el sujeto debe adquirir dicha información, sin embargo, esto hace denotar una pasividad evidente por parte del sujeto que aprende en la problemática de su proceso de formación y así mismo, determina la imposición vertical del poder, puesto que el pedagogo maneja el ritmo del aprendizaje, el tiempo de formación y la vigilancia.

La estructura pedagógica directiva está fundamentada en los métodos de coacción, de manera que el pedagogo reglamenta una doctrina para la formación tanto del cuerpo como la cognición del sujeto; para ello establece unos mecanismos disciplinarios: la clase, el currículo, el examen, la institución, entre otras. En gran medida J. A. Comenio es quien inició una organización escolar (escuela pública), en la cual el saber educar está sistematizado para convertirse en un saber sobre la educación que plantea el por qué y el cómo. La organización metodológica empleada por Comenio está asentada en la *pansofía* “enseñar todo a todos”, lo cual es el tema central de su proyecto pedagógico, lo que indica que existe un fin educativo y un medio didáctico para tal propósito. Por otro lado, Comenio considera a la pedagogía como un todo constituido antes de las partes, esto significa que, el todo debe basar su funcionamiento en el método de la enseñanza enciclopédica de la educación; porque, en cada momento el aprendiz puede profundizar los conocimientos aprendidos anteriormente (de lo fácil a lo difícil) y constantemente, en este aspecto Comenio respeta la evolución biológica del niño y es función del pedagogo adaptar la enseñanza a las etapas del niño;

como también acercarlo directamente a la realidad de las cosas, para que obtenga un óptimo aprendizaje.

En consideración a lo anterior analizar la pedagogía de Comenio es observar que está amparado en el cómo educar, esto de muestra que el pedagogo atribuye al enseñar -dar a conocer, mostrar- el espacio central de la *praxis* de la educación y de la pedagogía, de modo que refleja una didáctica: ¿cómo enseñar? Por este motivo, ésta sistematización pedagógica comeniana tiene una gran asimilación con la pedagogía directiva, porque es un proceso de la instrucción, donde los métodos están orientados para obtener un buen desempeño a la hora de educar, por lo tanto debe estar sistematizada, planificada para las diferentes áreas del saber, dicho de otro modo la enseñanza es estratificada e institucionalizada y por ende el pedagogo con su discurso magistral.

Después de Comenio, la educación empieza a profundizar y a experimentar nuevos métodos pedagógicos, en este sentido comienza a tener ciertos enlaces con diferentes concepciones filosóficas. Por consiguiente la pedagogía fundamentada en estas nuevas nociones filosóficas efectúa un giro en su operatividad, es ahí donde el proceso educativo subjetivo ó la pedagogía no-directiva germina, no como un cambio total de la pedagogía, si no como una nueva metodología en la que el sujeto es el centro del proceso de formación, es una prioridad, en contraste con el proceso pedagógico directivo.

Además, la pedagogía no-directiva surge como una inconformidad, porque el proceso de formación del sujeto únicamente está preocupado por intentar transmitir una información instruida por parte del pedagogo, de esta forma adoctrina al sujeto bajo los parámetros de la colectividad. La pedagogía no-directiva es para otorgar al sujeto su propia libertad, la fuerza suficiente que lo identifique para mantener su ascenso hacia el saber, por consiguiente el sujeto descubre sus propias rutas de interés. No obstante, esto no significa que la práctica del pedagogo sea indiferente con el sujeto, por el contrario, la función del pedagogo se centra en desarrollar un método basado únicamente en el interés del niño-sujeto para desarrollar las capacidades innatas del mismo y a partir de ahí, adquirir habilidades, actitudes, entre otras, de manera que evidencia una libertad pero constituida por los métodos activos, puesto que el niño-sujeto realiza diferentes acciones, procedimientos, para que pueda comprender el entorno que lo rodea y adaptarse a él para transformar-se.

Un gran representante de esta pedagogía no-directiva es J. Rousseau, quien en sus reflexiones considera al niño como el sujeto que tiene los recursos para

optimizar su propio desarrollo de formación, por este motivo Rousseau propone que debe existir una educación acorde con la naturaleza⁵ del niño-sujeto; es más el niño-sujeto no puede ser subordinado a las reglas de un currículo para dirigir el cómo debe pensar, actuar, sentir, hablar, interpretar, evaluar, entre otras. En esta circunstancia, hacer una pedagogía no-directiva es plantearla desde la espontaneidad, es decir con poca intervención y sometimiento al pedagogo ó a la colectividad. Solamente la pedagogía no-directiva necesita la actividad por parte del niño-sujeto para que su relación con la naturaleza sea satisfactoria.

Otro representante para interpretar la pedagogía no-directiva es Pestalozzi; su discurso pedagógico está basado en la perspectiva del amor, de modo que debe existir un amor por parte del pedagogo a sus niños-sujetos, si no, no puede existir una verdadera educación; por este motivo en Pestalozzi no hay una disciplina escolar, simplemente debe estar regida en el amor, en consecuencia hay una exigencia que parte del pedagogo, la de conocer al niño-sujeto, a partir de lo que él es y pueda ser, además conocer la realidad de su comportamiento y su propia existencia. El método de Pestalozzi está estructurado en la observación por parte del niño-sujeto, de esta manera trata de concebir una idea clara, precisa y directa sobre dichas observaciones; sin embargo, este cronograma no tiene un programa curricular rígido, es decir no adoctrina, no transmite, no profesa; antes al contrario este método es un arte que ayuda a impulsar hacia el propio desarrollo al niño-sujeto, porque el pedagogo tiene la responsabilidad de respetar la individualidad del niño-sujeto. Por lo cual, esta nueva perspectiva sobre la pedagogía no condiciona al niño-sujeto, es para que el niño-sujeto ensaye e invente nuevos mecanismos. La pedagogía no-directiva es para que el niño sujeto aprenda a aprender.

La organización científica de la pedagogía es gracias a J. Herbart, quien crea unos principios y unos métodos de enseñanza para profundizar en la experiencia realista; además introduce la actividad racional por parte del sujeto que aprende. En consecuencia, Herbart estableció conjuntamente con la psicología y la ética un método pedagógico para respetar las representaciones del sujeto como los deseos, los intereses, el ritmo de aprendizaje, las motivaciones y enfatizar la formación del sujeto desde una perspectiva ética.

⁵ Según Rousseau el concepto de Naturaleza puede ser interpretado como un estado puro y perfecto, en términos educativos, la formación del niño es entendido como un proceso natural donde el niño no pierde su naturaleza de ser niño, por consiguiente, no hay métodos coactivos, si no, una libertad. Por otro lado, la naturaleza del niño es formar una subjetividad paidocéntrica basado en la cultura y ésta la forjará con una personalidad, en otras palabras, formará un ciudadano capacitado para observar realidades y exponer hechos.

En este aspecto, la pedagogía de Herbart se propone enfatizar desde una perspectiva crítica el idealismo trascendental de I. Kant pero ¿Cómo lo hace? A partir de las experiencias; Herbart las considera como un proceso de abstracción, por lo cual es un hecho subjetivo y fenomenológico, no obstante, estas experiencias señalan constantemente ciertas características ó representaciones que no pertenecen a lo “real”, si no, a la relación ó el cambio de procesos de abstracción, en esta perspectiva Herbart determina que sí toda abstracción proviene de la experiencia, el sujeto que aprende en su momento inicial no contiene ningún tipo de experiencia y por ende, ninguna representación.

Por esta circunstancia las experiencias son acumulaciones y asociaciones de representaciones de forma continua y están grabadas en la conciencia ó la inconsciencia del sujeto, por consiguiente el *ego* es la suma de todas estas representaciones Herbart lo denomino *apercepción*. En estas acumulaciones y asociaciones de representaciones existe una confrontación de fuerzas de afirmación y eliminación; de atracción ó repulsión que causan placer ó dolor para constituir el carácter, además, la intención del *ego*, es decir las representaciones que se imponen a otras representaciones son los sentimientos, las subordinadas son los deseos. Bajo esta panorámica de las representaciones Herbart propone su pedagogía, en primer paso, reconocer al niño-sujeto en su complejo mundo de representaciones, comprender cómo funcionan los procesos cognitivos para después, incentivar en el niño-sujeto el interés y por ultimo, generar la confrontación de la *apercepción*, en la que el niño-sujeto trata de recoger nuevas representaciones para comparar con las viejas representaciones; en esta apertura el pedagogo tiene que procurar nuevas representaciones que no sean efímeras en el niño-sujeto, esto indica influir directamente en las motivaciones y en los intereses del niño-sujeto.

Esto evidencia que las representaciones son estados transitorios que modifican relativamente la *apercepción*, con lo que es permitido decir que la pedagogía de Comenio era un arte, ya que insistía en las destrezas para un cierto objetivo, por lo que la pedagogía era considerada como una técnica; pero con Herbart la pedagogía es una ciencia, porque tiene una estrecha correspondencia con la instrucción; en otras palabras implementa nuevos métodos activos para potencializar las capacidades del sujeto, entre ellas el desarrollo del intelecto. La metodología pedagógica de Herbart formula la experiencia y la especulación como los fundamentos para enriquecer el desarrollo de las representaciones en el sujeto, puesto que la experiencia es lo dado al sujeto de una forma espontánea ó intuitiva y puede ser, representada en el sujeto de forma interna (psicológico) ó externa (relación con la naturaleza) de esta manera, el sujeto recibe y organiza unas representaciones y unos conceptos para luego interpretar.

Por su parte, el interés es el fundamento del proceso de formación del sujeto, así mismo, encamina la estrategia de la actividad pedagógica para potencializar en el niño-sujeto la experimentación, por consiguiente nacerá en él la curiosidad de saber, la necesidad de aprender, el interés por estar en la vanguardia. De manera que reconoce la libertad del sujeto que comienza a resaltar en los sentimientos ó en los deseos, también del preocuparse por sí mismo y por su entorno; claro está si en los principios éticos se respeta el interés del sujeto, puesto que el interés puede ser directo (la atención involuntaria, espontánea) ó indirecto (provocado por el pedagogo).

En este mismo orden de ideas, el sujeto recurre a nuevas expresiones del lenguaje donde no categoriza, si no que expresa. Herbart en consecuencia, formula un fin pedagógico basado en el interés y desarrolla una conexión de finalidad con la formación del sujeto, esto significa que debe desarrollar también conceptos como: la buena voluntad, en otras palabras, tener un alto grado de compromiso y respetar los estatutos de comportamientos (deontológicos) y valores (axiológicos) conformados en una colectividad.

IV

Respectivamente con la evolución de los discursos pedagógicos (directivos y no-directivos), la metodología del discurso de la evaluación conforma una relación simétrica con el sistema educativo. En consecuencia ¿Qué es la evaluación? ¿Es netamente una teoría o una técnica educativa? Actualmente el concepto de evaluación es aplicado a distintos usos y a diferentes objetos o formas, es por eso que la evaluación al estar en distintos ambientes es una incertidumbre, sin embargo la metodología más íntima de la evaluación radica en cuestionar sobre el sentido, aunque surge el interrogante ¿Cómo es posible? La posibilidad de cuestionar se da través de la misma estructura evolutiva de la evaluación: control (examen), medida (test) y valor (evaluación). En esta panorámica el control es la operatividad jerárquica de la vigilancia –ejercida por el pedagogo- y la normalización del cuerpo y la cognición del sujeto; con esta directriz del control la evaluación introduce su estadio más arcaico: la medida, la cual busca la función de objetivación para captar las diferencias entre los objetos, formas o acontecimientos, para luego asignar un valor mediante un razonamiento; por este mismo hecho medible, la evaluación en la actualidad está íntimamente ligada con el valor, esto indica una jerarquización valorativa: mayor-igual-menor, además adhiere al concepto: la acción de juzgar, donde hay una operación racional para

determinar unas cualidades representadas por los extremos por ejemplo: bello-feo; bueno-malo; positivo-negativo.

En el contexto del sistema educativo el concepto de la evaluación está encubierto en una serie de categorías según la perspectiva o la metodología que se quiera implementar, es decir desde los parámetros de una evaluación positivista o una evaluación fenomenológica, sin embargo el pedagogo-evaluador no reconoce esta diferencia y considera a la evaluación como una *praxis* totalitaria, como también, un complejo y macro problema; pero la ventaja de la evaluación es que el pedagogo-evaluador puede estar en una posición o en las dos a la vez, lo cual no es un error, puesto que introduce una vez más el paradigma de la incertidumbre.

A modo de ejemplo el pedagogo-evaluador, puede utilizar una evaluación establecida en la teoría, porque esta misma teoría diseña sus mecanismos, procedimientos, instrumentos de medición para obtener conclusiones a partir de la evaluación o una evaluación matizada desde el empirismo donde obtiene un concepto de experiencia, sobre lo que quiere evaluar, para luego procesar dicha información. En otro aspecto el pedagogo-evaluador para analizar el objeto de estudio puede evaluarlo de una forma holística, donde examina todo en su conjunto y conforma así una comprensión integral, o analiza el objetivo de estudio en una forma atomista, para encaminar la evaluación por partes de un sistema complejo, ya que no se puede comprender la totalidad en toda su expresión, si no por medio de las partes. En otra perspectiva, el pedagogo-evaluador en el momento de acercamiento al fenómeno usaría una postura objetivista en este sentido el fenómeno puede medirse por características específicas y constantemente, de modo que el pedagogo-evaluador puede notificar los resultados que denota con otros pedagogos-evaluadores, puesto que ellos pueden reproducir los mismos procedimientos evaluativos y llegar así a un resultado común; de igual modo emplearía una evaluación subjetivista, en que el pedagogo-evaluador percibe de diferente manera el mundo, de forma que la veracidad de cada sujeto es condicionada por las experiencias de deseo-displacer, además emitir juicios de valor por su preparación profesional y/o técnica, como también, por los valores de una colectividad y la educación recibida en su vida familiar. En otro aspecto, el pedagogo-evaluador aprovecharía el método cuantitativo, el cual puede reflexionar sobre la información de una manera numérica (lenguaje matemático), o desde un método cualitativo para describir e interpretar unas circunstancias específicas.

Por lo cual, en esta situación la evaluación es percibida en dos orientaciones y/o procedimientos, para emplear la recolección de información, de manera que obtiene por un lado un corte estrictamente positivista y por otro lado un corte

fenomenológico, sin embargo; esto no quiere decir que el evaluador esté obligado a escoger una postura y a partir de ahí evaluar, para estar en lo correcto ó incorrecto.

Desde una panorámica técnica de la práctica pedagógica, la evaluación se aplica para recolectar información, puesto que el objeto de estudio es el control, la medición del rendimiento académico y la valorización, por eso manifiesta que la evaluación es una guía para el sujeto, el pedagogo y los procesos educativos. No obstante dentro de la evaluación académica, hay diferentes condiciones para interpretar entre las cuales tenemos:

Dependiendo del objeto de la evaluación: La evaluación del aprendizaje determina el nivel adquirido por parte del sujeto que aprende frente a los objetivos de aprendizaje, como también la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje comprueba la efectividad y la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje; por otro lado la evaluación curricular hace un detallado informe para certificar un programa educativo sí efectúa los propósitos para lo que fue creado; así mismo la evaluación institucional que estratifica la eficiencia y la eficacia de una institución y por ultimo la metaevaluación que evalúa los mismos procesos evaluativos.

Otra condición es el tiempo de aplicación. El primer paso es la evaluación Diagnóstica desarrollada para verificar y establecer la situación inicial de un proceso de preparación educativa (conocimientos previos); el segundo paso es la evaluación Formativa dirigida a controlar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (parciales) y para terminar, la evaluación Sumaria propuesta como el análisis de los resultados obtenidos en el proceso educativo.

La condición de los criterios para emitir los juicios de valor, en este aspecto la evaluación se relaciona con base a un criterio de referencia, que al principio del proceso formativo establece un objetivo deseado, claro y preciso en el currículo, luego compara con los objetivos alcanzados por el sujeto que aprende; del mismo modo la evaluación con base a una norma de referencia, por tal motivo, hace una comparación del rendimiento de un sujeto que aprende frente una colectividad educativa.

No obstante otra condición es el propósito de la evaluación, puesto que los resultados de una intervención educativa determina el uso que se le quiere dar, por lo cual tenemos, una evaluación para toma de decisiones, de esta forma suministra información para la toma de decisiones con referente al programa establecido. Otra comprensión es la evaluación para la investigación, en la que se determina la información para contribuir con nuevos conocimientos a la comunidad

académica; igualmente, hay una evaluación del valor que proporciona información sobre los meritos de un proceso educativo.

En otra perspectiva critica la interpretación de la evaluación académica se determinaría como un claro ejercicio del poder, además es la técnica para orientar los mecanismos disciplinarios, porque es un momento político, económico y jurídico del saber razonado de la subjetividad (sujeto-pedagogo-colectividad); por otra parte es un régimen en el que los actos del sujeto apuntan a una norma, de esta manera diferencia a los sujetos tanto en la medición (cuantitativo-cualitativo) y la valorización (capacidades) para trazar la frontera entre lo normal y lo anormal. Por este motivo hay unos conceptos subordinados a la evaluación como: medición, control, calificación, y comprobación. Este aspecto manifiesta que la pedagogía directiva reconoce al sujeto que aprende como un reproductor breve de un saber determinado, es decir es reduccionista (examen-test) por lo cual el sujeto que aprende está sometido a la medición-comprobación para expresar en él las calificaciones; esta circunstancia lo clasifica, juzga, sanciona, reconoce, acredita para una determinada colectividad o una subjetividad y por último, es la técnica del control que se especifica en el rendimiento académico; de esta forma hace la función de vigilancia sobre el sujeto que aprende, que adquiere formas de aplicación del saber pertenecientes a una técnica, la cual sólo tiene en cuenta la colectividad, ya que es una tendencia hacia la calidad, eficacia y productividad. En cambio, en las pedagogías no-directivas y en la psicología se desarrolla una valorización del aprendizaje y a partir de ahí, la evaluación debe estar presente en todo el proceso educativo, es decir: global, continua e integradora (holística), esto produce una fuerte confrontación y cuestionamiento con las limitaciones del pedagogo en el proceso evaluativo, porque no evidencia el desarrollo cognitivo y los enfoques parciales del sujeto que aprende; por este motivo este nuevo enfoque propone una evaluación diagnóstica de las habilidades y las capacidades donde el sujeto pueda desarrollarlos.

Empero ¿En qué consiste ésta operación evaluativa para el pedagogo en la actualidad? ¿Es hacer un acto sincrético entre lo positivista y lo fenomenológico? La evaluación ya no es la medida de un objeto, forma u acontecimiento, antes al contrario, es una “lectura orientadora” del objeto, forma u acontecimiento; es por esta razón que los pedagogos no evalúan de la misma manera, de ahí que es posible cuestionar el comportamiento del pedagogo-evaluador. En un primer lugar, la variedad de pedagogos en el área del saber, en los intereses, en las emociones, las actitudes, las aptitudes; en segundo lugar, la competencia colectiva como factor de reconocimiento; en tercer lugar, las consecuencias de dicho proceso educativo. Por consiguiente, es necesario juzgar el contexto de la operatividad

evaluativa sobre las condiciones psicológicas del pedagogo, de esta forma ¿Cuál es el precio que debe pagar el sujeto que aprende y por ende el pedagogo?

2.1.2. Análisis de la formación de juicios de valor.

Hay valores porque hay subjetividad⁶

I

En la constitución de los discursos pedagógicos referidos a la pedagogía directiva y a la pedagogía no-directiva aplicados en el proceso educativo se abre la ocasión para cuestionar la formación del sujeto, no obstante, es necesario replantear un elemento central: el sujeto ¿De dónde se origina esa importancia del sujeto? En términos de M. Foucault se reconoce que la importancia del sujeto proviene del poder y del saber; el poder es un instrumento que se ejerce y el saber por su parte es una multiplicidad de discursos y prácticas, que puede producir su propio sujeto, puesto que, lo puede privilegiar como principio de todo saber y de toda significación, como también puede producir un sujeto, en el que actúa sobre él algún saber. Sin embargo el saber ordena unos planteamientos metodológicos, unos procesos institucionales entre otros elementos, para que el sujeto tome un espacio y atribuya ciertas formas y significados de acuerdo a su entorno; de esta manera el saber adquiere unas características de utilidad sobre el control y una mecanización para legitimar la construcción de la “realidad”.

Por lo cual ¿Existe como tal un saber pedagógico? El saber pedagógico es un movimiento teórico-práctico educativo y gracias al concepto del saber puede explorar toda una serie de situaciones prácticas del pedagogo, la institución educativa, entre otras; igualmente, situaciones teóricas como la educación, la pedagogía, la evaluación, etc. Empero, el saber es una fuerza que posiciona la unidad, de manera que el saber pedagógico es el proceso que lleva a cabo la formación del sujeto por unanimidad; por esta circunstancia puede explicar los procedimientos pedagógicos por medio de razonamientos lógicos, epistemológicos, que en cierta medida, son los principios de las ciencias de la educación.

Al igual que el saber pedagógico produce un sujeto, también produce su propia institución. La institución como tal es el posicionamiento de un límite, donde no permite la desorganización de los sujetos, es decir hay una estabilidad controlada que admite una armonización entre los sujetos y la colectividad. En este caso la

⁶ FULLAT, Octavi. SARRAMONA, Jaume. Cuestiones de Educación (Análisis Bifronte). Barcelona: CEAC. S.A., 1982. p. 49

institucionalización de la educación es la constitución del sujeto a través del saber pedagógico, porque éste autoinstituye al sujeto. Según C. Castoriadis, lo autoinstituyente proviene de las “significaciones imaginarias sociales”⁷, las cuales hace emerger en una colectividad: un lenguaje, unas normas, unos valores, unos modos de vivir y educar, de modo que la institución es el espacio donde plantea estos significados y el sujeto debe instaurarlo como suyo. Esto muestra que la institución es la materialización del saber pedagógico: pedagogía directiva y/o pedagogía no-directiva con sus respectivos medios y fines después de todo ¿En qué mejor lugar puede hacerlo y con tanta precisión?

Esto manifiesta que la institucionalización de la educación es funcional, en esta perspectiva, la institución está encargada en controlar la producción y reproducción de una subjetividad para ciertas funciones colectivas ¿En qué consiste la subjetividad? La subjetividad no es el sujeto en sí, antes al contrario, es el proceso de formación donde se constituye el sujeto, por lo tanto la subjetividad es un proceso del saber pedagógico, porque hay una sistematización del método y una delimitación del objetivo que quiere investigar, en otras palabras, la subjetividad se lleva a cabo por medio de unos discursos y unas prácticas en la que tiene sus normas de manifestación, sus condiciones de adjudicación y sus formas de utilización. Con respecto al saber pedagógico la subjetividad puede trans-formar-se⁸ constantemente en un contenido de sus formas institucionales, discursivas y/o prácticas, con la posibilidad de engendrar en el individuo unos modos de expresar, de pensar y de actuar frente a la colectividad.

No obstante, es menester decretar que la subjetividad tiene un carácter polisémico, porque proviene de distintos momentos para su elaboración conceptual entre las cuales tenemos: la perspectiva de la psicología que es relativo a nuestro modo de pensar o sentir; paralelamente la filosófica enfocada al sujeto consigo mismo para designar la parte cognoscible del sujeto; y por último los modos de construcción colectiva. Cada una tiene su punto de vista sobre la subjetividad, sin embargo, en los modos de construcción colectiva la problemática de la subjetividad pedagógica enfatiza en los procesos de formación, en esta situación el sujeto esta en dos parámetros bien definidos sobre su proceso de formación, por un lado, la construcción de la subjetividad es llevado a cabo del exterior y moldea algo pre-existente en el individuo y por el otro lado, la subjetividad es un producto de las fuerzas de poder de una colectividad, es decir el sujeto se forma del afuera⁹. En esta circunstancia y donde se sustenta este

⁷ CASTORIADIS, Cornelius. Sujeto y Verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986 – 1987. México: Fondo de Cultura Económica, 2004. p. 14

⁸ NOT, Louis. Pedagogías del Conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica, 2000. p. 8.

⁹ FOUCAULT, Michel. El pensamiento del Afuera. Valencia: Pre-textos, 1988. p. 8.

escrito la subjetividad proviene del afuera, puesto que es un producto de las estructuras del poder y a través de él aparecen los conjuntos del saber.

II

Evidentemente pensar la importancia del sujeto proviene del poder y del saber, aunque, Foucault retoma al sujeto bajo tres perspectivas. En primer lugar está relacionado con la epistemología donde el sujeto está constituido como sujeto de conocimiento o de verdad y determinado por las ciencias humanas; en segundo lugar, el sujeto como constituyente del poder frente a otros sujetos; y por último, el sujeto que se ocupa de sí desde sus representaciones éticos-morales. En este último aspecto, la ética hace referencia a la constitución de un sujeto moral, ésta por su parte es entendida como el conjunto de los valores y las reglas de acción que proponen tanto al sujeto como a la colectividad por medio de unos mecanismos disciplinarios que en nuestro caso son: la institución educativa, el Estado, la iglesia-sinagoga-mezquita, entre otras. Esta constitución del sujeto moral es una construcción del respeto hacia las normas manifestadas en las obligaciones, los principios, las razones, las reglas, los derechos, los deberes y a sus condiciones de aplicación que en cierta forma constituyen la colectividad un modo de auto-legislación deontológica, sin embargo, esta auto-legislación deontológica de la colectividad, puede ser concebida bajo dos perspectivas éticas: lo justo y lo bueno. En la primera trata de encontrar en la organización de una colectividad lo que es justo, lo que es correcto, ya que cada sujeto puede considerar lo que es justo, aunque lo debe determinar en los parámetros razonados de la colectividad, en otras palabras, lo justo como lo totalmente universal, racional y aplicable a toda la colectividad, esto indica un totalitarismo moral; en la segunda busca explicar lo qué es bueno para los sujetos, en esta justificación determina con razonamientos utilitaristas como: J. Bentham “lo mejor para todos” donde impregna en la subjetividad un totalitarismo moral.

Aparte de esto, la deontología de lo justo es un sistema ético-jurídico que tiene por finalidad la autorregulación del comportamiento deseado, entonces, la deontología atribuye la forma que tiene la norma para reconocerla como moral, con lo cual en la relación intersubjetiva, el sujeto moral adquiere una responsabilidad simétrica, un deber con los otros sujetos –*alter ego*-. En el otro aspecto, la deontología de lo bueno no se debe entender como una normativa ética-filosófica basada en el

hecho de respetar los deberes perfectos o imperfectos con un trasfondo concreto y absoluto como lo propone I. Kant, antes al contrario son unos deberes concebidos por y para una determinada colectividad justificada en el máximo bien para todos los sujetos, de esta manera manifiesta una conciencia auto-legislativa donde establece lo bueno para regirnos a nosotros mismos, por lo cual la postura deontológica de lo bueno surge del convencimiento del sujeto aunque influido ó formado por la misma colectividad.

En cierta manera la institucionalización de la educación juega un papel vital, puesto que en ella efectúa esta construcción del respeto, es decir, la institución educativa al ser un límite de espacio para la producción, reproducción y legitimación de una subjetividad, también es el espacio para las relaciones intersubjetivas donde proporciona al sujeto de un saber-hacer, o sea, un marco estable proveniente de las fuerzas de poder para respetar las normas y las condiciones de aplicación presentes en una colectividad, como consecuencia perfila en la colectividad y en la institución educativa una norma para establecer lo verdadero, lo correcto junto con lo que está prohibido, castigado ya sea de una manera explícita ó implícita; justa ó buena; en otras palabras es la constitución de un totalitarismo moral deontológico.

En efecto, el sujeto moral es una concertación determinada por el saber-hacer deontológico frente a las diferentes circunstancias colectivas, dicho de otra forma, la deontología por ser un sistema ético-moral enfatiza un comportamiento deseado –ético- según la convergencia de uniformidad y de eficacia que rige a una colectividad, que puede ser en lo justo y/o en lo bueno; en el campo moral está basado en el componente de las relaciones intersubjetivas, esto manifiesta que la deontología introduce al sujeto a un trípode para la homogeneidad del comportamiento: aceptación-contenido-aplicación, en este aspecto, la deontología propone al sujeto a identificar la colectividad a la que pertenece de lo cual el sujeto acepta y reconoce la existencia de una norma deontológica presente en las relaciones intersubjetivas, por otro lado, observa la parte instituyente del sujeto para diferenciar su objetivo ético, es decir, reflexiona sobre el contenido ético de sus acciones “licito-ilícito” para el beneficio de una colectividad y por último, fija las normas de aplicación, en otras palabras, el valor ético de un acto del sujeto proviene de un ordenamiento moral que comprende una referencia y una normativa en relación a la intersubjetividad, por consiguiente, el sujeto hace un reconocimiento entre todos los sujetos y toma una posición de libre compromiso o de mutua obligación concerniente hacia el otro sujeto. En esta panorámica, reconocer al otro sujeto bajo la auto-regulación de la colectividad es otorgar el carácter colectivo del sujeto con cierta funcionalidad; y del mismo modo reconocer al otro sujeto por medio de lo instituyente del sujeto es examinar la individualidad

del sujeto. Lo cierto del asunto es que si no existe un totalitarismo de éste trípode ¿Cómo podemos conocer lo que es nuestro deber en una colectividad funcional?

Sin embargo, para que dicho saber-hacer deontológico sea factible debe proceder de un conjunto valorativo definido e introducido en la colectividad. La situación del valor ó la axiología aparece a través de la oposición binaria: presencia-ausencia, la presencia está enfocada en la positividad-bien y la ausencia determina la negatividad-mal; así que la deontología está introducida en un totalitarismo, puesto que señala a cada uno de la oposición un carácter moral: totalmente bien, justo – totalmente mal, injusto. Este binarismo axiológico además representa un totalitarismo político porque las fuerzas de poder abalanzan por la positividad y predomina sobre la negatividad, en esta circunstancia, la positividad ejerce un poder para construir los elementos necesarios para juzgar lo correcto, lo deseable.

De igual manera este binarismo axiológico y totalitarismo deontológico limita un espacio es decir crea una frontera necesaria entre la identidad y la diferencia. El sujeto es una identidad, de manera que puede delimitar su identidad esencial de su diferencia y alteridad y partir de ahí, el sujeto puede atribuirse a sí mismo un valor positivo y fuera de los dominios de su identidad, o sea, la diferencia y la alteridad atribuir un valor negativo. Es por este motivo la importancia del sujeto, puesto que éste legitima una verdad, una deontología y un binarismo axiológico para interpretar y tener un cierto dominio sobre los otros sujetos.

Ahora bien la colectividad construye un contexto que le es propio e impone al sujeto a relacionarse con otros sujetos, de tal forma impone a reconocer una realidad colectiva y además a reconocer al otro sujeto como un ente existente al igual que el mismo sujeto, es decir, un *alter ego*. Bajo estos parámetros la colectividad decide dónde y cómo existe el sujeto, en otras palabras, la colectividad al estar con-formada por un discurso de poder ejerce momentos específicos donde el sujeto se autoreconoce bajo el binarismo axiológico y el totalitarismo deontológico para que pueda a partir de su propia identidad identificar la realidad colectiva y de esta forma, nace los criterios de valorización comparada para establecer las oposiciones mayor-menor-igual. En este aspecto, el sujeto queda sumergido en una contradicción por las figuras binarias del valor, porque el valor lo puede considerar en forma absoluta y/o en forma relativa. El valor absolutista existe independiente del hecho de que sean evaluados o no por parte del sujeto y por otra parte, el valor ocupa el lugar de la “idea” por ejemplo: la idea de la justicia, aquí, solamente se evidencia en la idea el contenido; por otro lado, el valor relativista depende de las circunstancias históricas ó subjetivas, por lo cual la axiología siempre sería un momento de elección.

No obstante la colectividad es el espacio en común donde los valores del sujeto están en constante encuentro con los valores de otros sujetos, por consiguiente, el valor toma una característica especial de unidad, aunque al concurrir en un espacio en común valorativo, la colectividad organiza para despertar y estimular en los sujetos ciertos valores de convivencia unitaria muy diferente al de crear ó atribuir un origen valorativo, en esta perspectiva, los valores son principalmente y originarios del sujeto, otra es la cuestión de la convivencia en la colectividad.

Dicho lo anteriormente una cualidad del sujeto es emitir juicios de valor sobre cualquier objeto, circunstancia, entre otros. Dentro del juicio de valor promueven las vertientes del entendimiento y la razón donde existe la vinculación de dos extremos necesarios para determinar lo que aún está indeterminado: sujeto y predicado. En estos enunciados el sujeto es el objeto ó el sentido que se deja interpretar, no se duda de su existencia pero necesita del predicado para poder representar una categoría, sin embargo, el sujeto puede existir aún sin tener un predicado, igualmente, el predicado puede existir aún sin tener un sujeto, por consiguiente, el juicio será el cuestionamiento de dicha equivalencia entre el sujeto y el predicado, es decir si el predicado le atribuye ciertas categorías que sólo le concierne a un sujeto específico, de manera que el juicio es el reconocimiento de una identidad carente de cualquier diferencia, puesto que la identidad es la que establece fundamentalmente una indiscutible vinculación entre el sujeto y el predicado, en consecuencia, el objetivo del juicio siempre será la reconstitución de la identidad.

Además por su propia constitución de sujeto puede reconocer y determinar un juicio de valor donde no establece verdaderas afirmaciones sobre realidades objetivas, si no que por su parte manifiesta los efectos que producen tales hechos objetivos en la sensibilidad o emotividad del sujeto: placer-displacer, por lo cual los juicios de valor establecen un margen de entendimiento y de razón, por ello hace evidente la dificultad de hacer una precisa valorización, ya que depende de diversas circunstancias en las que el sujeto está sumergido; luego dichos juicios de valor entran a un sometimiento valorativo continuo e ilimitado: juicio de valor - otro juicio de valor - juicio de valor de otro sobre cualquier objeto, hecho o circunstancia. En esta panorámica el valor es una dialéctica hegeliana donde un juicio de valor avanza en la negatividad disfrazada de positividad, en este caso, la negatividad es reconocida por el sujeto y trata de introducirlo a su propia conciencia "positividad" para identificarlo, diferenciarlo y dominarlo, porque el sujeto no se auto-niega en afirmar y reafirmar su condición valorativa así ilimitadamente.

Al ser el sujeto el centro para dominar el conocimiento tiene la condición para identificar y valorar todo lo que permanece a su periferia, en esta situación, el sujeto manifiesta la concepción totalitaria y autónoma del *logos* para interpretar y valorar la periferia, no obstante, la interpretación se ha desarrollado desde la contraposición entre el objetivismo y el subjetivismo. El objetivismo radica en admitir que los juicios del conocimiento están referidos a una circunstancia objetiva, independientemente del sujeto ó de otros sujetos; y el subjetivismo está enfatizado en la experiencia y a partir de ésta pueda emitir juicios subjetivos. Esta contraposición fue entendida por E. Husserl¹⁰ donde asignó al positivismo -objetivismo- el carácter de ciencias observacionales de hechos objetivos para la explicación objetiva del mundo y del hombre; en cambio, el concepto de subjetividad lo entendió a partir del término de conciencia como cuestión de la teoría del conocimiento. En esta perspectiva Husserl pone en tela de juicio y manifiesta la crisis del concepto de sujeto y del mundo, puesto que estos componen una razón moderna donde hay una idealización de los objetos en un mundo único e idéntico para todos los sujetos, esta afirmación hace una sustitución del mundo de las experiencias vividas por un mundo construido con cierta coherencia lógica. Este olvido del mundo de la vida o de las experiencias por parte de las ciencias en la Modernidad hace que surja un objetivismo radical -positivismo- donde solamente está garantizada la exactitud¹¹.

Husserl se interesó en los límites y las posibilidades de la razón humana, por eso enfatizó en investigar el concepto de subjetividad comprendido como conciencia, por consiguiente, la subjetividad y la conciencia deben tener una relación de coordinación bajo los parámetros de la intencionalidad, es decir, cualquier fenómeno psíquico es un contenido de algún objeto que está originado en la misma conciencia. Para Husserl un fenómeno psíquico es una vivencia intencional, lo cual un solo objeto tiene diferentes formas de interpretarse, distintas experiencias, en consecuencia, la intencionalidad es tener alguna conciencia de un objeto, sin embargo, Husserl acentúa que su teoría de la intencionalidad no puede ser entendida bajo la conciencia de los objetos sin tener la perspectiva de la conciencia de los horizontes, es decir del contexto donde están situados los objetos y/o las experiencias.

¹⁰ HUSSERL, Edmund. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica, 1972. p. 132.

¹¹ HUSSERL, Edmund. La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: Introducción a la filosofía fenomenológica. Barcelona: Critica. 2009. p. 78.

Por consiguiente, el estudio de la fenomenología estaría entre las vivencias puras y los objetos puros donde forjará una conciencia pura, un yo trascendente que constituye y otorga sentido a los objetos. Además ésta reducción fenomenológica por estar vinculada a un yo trascendente proviene de una contemplación desvinculada de todo interés psicológico o empírico, solamente acepta una preferencia de la existencia de los objetos, por lo cual la reducción fenomenológica es “eidética” o sea, hacer un análisis: *noema-noesis*, es decir, el objeto conocido como tal es *noema* y a la conciencia de ese objeto es *noesis*, que puede ser las percepciones, las categoriales y/o las esenciales. De esta manera la trascendencia es la actividad intencional de la conciencia que sólo depende de una situación objetiva.

Con lo cual, Husserl presenta a este yo trascendente como una nueva concepción del ser donde lo privilegia en la noción de vivencia, como el lugar en que este ser está constituido por medio de una intencionalidad y ésta a su vez es el despliegue para valorar el afuera, por consiguiente, es un re-centramiento de la conciencia, en la cual hay una reducción fenomenológica pero al mismo instante es una constitución para otorgar un acto donador de sentido, en otras palabras, la reducción fenomenológica es la expresión totalizadora de la conciencia y en ella es para reencontrar el origen y la dirección de nuestro saber y de nuestro sentido, en este aspecto, la conciencia es constituyente, también es una intencionalidad para identificar entre el *noema* con la *noesis* y así, el sujeto domina los elementos hasta su misma exterioridad, por este motivo nada puede ser totalmente extraño para este yo trascendental, porque la conciencia está fundamentada en la verdad y en su mismidad.

Otro exponente es M. Heidegger¹² quien intenta romper las diferentes concepciones teóricas sobre el conocimiento *sujeto-objeto*, para la cual propone la ontología como medio para cuestionar el ser. Sin embargo, Heidegger se preocupó por el ser y su existir. De este modo Heidegger quiere encaminar su filosofía en la pregunta por el ser, puesto que el hombre ha olvidado el ser y se ha consagrado en el ente, quien a su vez formula las preguntas y traza las respuestas. En esta formulación de la pregunta por el ser Heidegger reflexiona sobre el verbo existir y observa que es un verbo transitivo: *ser-ente*, *existir-existente*, este análisis concreto de la diferencia ontológica es el *Dasein* quien manifiesta nuestra forma de ser o existencia arrojado en el mundo, esto no quiere decir que hay una conciencia que constituye el mundo y el mundo es un objeto de la conciencia como siempre a pretendido la filosofía idealista.

¹² HEIDEGGER, Martin. El Ser y el Tiempo. México: Fondo de Cultura Económica, 1977. p. 167.

La significación del *Dasein* es *Da* (aquí) y *sein* (ser/estar) de esta manera, ser-aquí es donde está la pregunta por el ser, es decir, el hombre es el centro y de ahí la constitución de la ontología y de la antropología para preguntar por el ser. La inquietud por el sentido del ser proviene sobre la preguntar misma de la existencia del *Dasein* y no como un simple fenómeno que está insertado en la existencia, en este aspecto, la ontología no es para encontrar y establecer en un momento una relación del conocimiento sujeto-objeto, porque el *Dasein* no puede hacer una objetivación del objeto -mundo- puesto que el objeto no está fuera del *Dasein*, el *Dasein* está inextricablemente unido con el objeto -mundo- y con otros entes, además, la esencia del *Dasein* es la existencia para tener-que-ser y no está sustentado o establecido en el asentamiento subjetivo, como tampoco sobre la proyección objetiva, en otras palabras, el *Dasein* no es un sujeto, ya que no hay ninguna teoría del conocimiento sujeto-objeto, solamente es un modo de ser donde está auto-interpretado en él mismo en su propia facticidad.

Al estar el *Dasein* intrincado en el mundo se auto-describe como un ser arrojado a una existencia, por consiguiente, el *Dasein* es una trascendencia desplegándose desde su mismidad hacia el exterior, por lo cual el *Dasein* solo puede ser interpretado en la significación abierta del mundo, como consecuencia, el *Dasein* es una posibilidad de ser-en-el-mundo donde determina una relación con el mundo por medio de una utilidad. Ciertamente el mundo dejaría de ser intencional como lo concebía Husserl, si no que para Heidegger el mundo es una apertura donde no puede practicar alguna reducción fenomenológica, porque el tener que ser-en-el-mundo del *Dasein* ya vista de su diferencia ontológica es un estar fuera de sí mismo.

Por otro lado, estar-en-el-mundo para el *Dasein* significa compartir con otros entes, de esta manera el mundo del *Dasein* es un "mundo en común" como única forma que tiene para habitar en él, por este motivo el *Dasein* está subordinado al centro de sus posibilidades a su facticidad o modo de ser, puesto que un determinado *Dasein* puede encontrarse condicionado bajo las perspectivas de un mundo establecido.

Sin embargo, en la fenomenología de Husserl y la ontología de Heidegger manifiesta la unicidad del ser sustentado bajo la fractura entre el ser y el ente, lo cual hace evidenciar una separación, es decir, el ser por un lado y el ente por otro lado, por esta razón Lévinas propone su filosofía de la alteridad porque el ser no se da en la diferencia ontológica, si no que el ser se da en la diferencia.

En consideración, la fenomenología y/o la ontología desde una perspectiva del lenguaje proporcionan un sistema de diferencias donde el significado aparece a través de estas diferencias. El significado es la funcionalidad de la oposición

binaria: identidad-diferencia; representación-ausencia; bien-mal, de esta manera clasificamos y estandarizamos la experiencia para dotar de algún significado; luego estos significados son transformados por medio de una lógica en identidades y verdades. Esta funcionalidad del significado tematiza lo Mismo sobre lo Otro, o sea, es una ontología que concluye en disminuir lo Otro a lo Mismo para crear un pensamiento totalitario y esta misma reducción de lo Mismo hacia lo Otro es la mismidad que constituye a la fenomenología como conciencia absoluta.

En este aspecto para salir de la diferencia ontológica “identidad-diferencia”, Lévinas interpone en el sujeto la diferencia¹³ ¿De dónde proviene ésta diferencia? Lévinas propone una nueva relación entre el yo y el otro, en un primer sentido, está debe considerar que la diferencia no es el espacio de neutralidad de opuestos binarios: identidad-diferencia; tampoco la diferencia es otorgar un cambio jerárquico valorativo, que en este caso es entregar la primicia a la diferencia como el *logos* verdadero y autosuficiente para subordinar a la identidad. La diferencia – la alteridad, lo otro- es considerar que dentro de una relación del sujeto con lo otro, el sujeto no está constituido como el centro de iniciativas, ya que el otro es anterior del sujeto, en otras palabras, la relación con lo otro es asimétrico en la perspectiva que lo otro es algo infinito.

Con lo anterior la diferencia es una presencia inaprehensible, es ex-cedencia “*salida del ser y de las categorías que lo describen*”¹⁴ además Lévinas representa al otro de una forma asimétrica que entra en conflicto con la univocidad filosófica totalitaria y propone la alteridad que tampoco es tematizable, ni objetivable, ni representable, solamente es el encuentro con lo otro en una relación cara-a-cara. De esta manera, el rostro abandona la categoría de objeto, puesto que el rostro es inacabable y no puede ser reducido a ningún contenido del saber o concepto alguno, éste sólo representa lo absolutamente otro, la absoluta excedencia, por lo cual su planteamiento es un asunto ético que va más allá de toda objetividad, es decir de los dominios deontológicos y axiológicos.

Esta relación con lo otro es una relación con la alteridad -rostro- de modo que, hace nacer una responsabilidad y una hospitalidad que va más allá de cualquier contrato colectivo, además y por consiguiente, es una relación constitutivamente ética, de manera que el hombre debe ser relacionado bajo las perspectivas de la responsabilidad y la hospitalidad y no observar al individuo como un simple objeto o maquina como lo propone los totalitarismo deontológicos y/o axiológicos. Entonces, Lévinas plantea un reconocimiento al otro y deja a un lado la

¹³ LEVINAS, Emmanuel. Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Eds. Sígueme, 1977. p. 20

¹⁴ DERRIDA, Jacques. La Escritura y la Diferencia. Barcelona: Editorial Anthropos, 1989. p.116

contemplación objetiva de un mundo inteligible, en esta perspectiva, radica una cuestión importante, porque observa que la autonomía del sujeto está establecida en los parámetros de la lógica tradicional –filosofía-, en este sentido el sujeto es el principio para la construcción del pensamiento y la formación moral, sin embargo hay una apertura sobre la cuestión del sujeto ¿Es el sujeto el sitio de todo fundamento? En los postulados filosóficos de Descartes y en las ideas filosóficas de Kant el sujeto es el fundamento de todo, puesto que reconoce su finitud en su perpetua auto-limitación, además este sujeto registra en su constitución unas normativas universales entre lo verdadero, lo bueno y lo bello, por lo cual el sujeto manifiesta su auto-nomía y lo hace por medio del reconocimiento de elementos comunes entre todos los sujetos, es decir, encontrar una normativa universal donde frene la expansión del sujeto y rectifique su finitud sin olvidar que el sujeto tiene la capacidad de la trascendencia con alcances universales para transformar las normativas universales pre-existentes.

Evidentemente Kant piensa que la moral debe ser sistemática, no obstante, para hacer una sistematización de la moral tiene que partir de la autonomía basada en la búsqueda de principios universales, en consecuencia, el sujeto como ser racional y que forma parte de un mundo perceptible puede indagar sobre una ley moral donde solamente expresa la autonomía de la razón y para sustentarla en la práctica. Esta consideración no está en el sujeto que constantemente se auto-limita, también está en la colectividad que ajusta y pacta racionalmente las leyes, la cual cada sujeto reconoce una voluntad general, en otras palabras, para saber como debemos actuar necesitamos formular “imperativos”, esto nos permite el uso práctico de la razón. Kant hace una diferencia entre el imperativo hipotético para dirigir e instituir lo que se debe hacer para obtener un fin específico y el imperativo categórico para encaminar e instaurar lo que debe de hacerse en forma absoluta. La moral en Kant es un imperativo categórico y de esta manera, puede conocer los deberes absolutos. Aunque Kant resalta la importancia del sujeto porque muestra que la conciencia del sujeto es el fundamento de todos los deberes y el resultado de su aplicación, de manera que lleva en él mismo el resultado para toda la colectividad.

En cambio en Lévinas, la ética debe ser entendida como una heteronomía donde está fundamenta en la responsabilidad y el compromiso con lo otro. En la filosofía tradicional el sujeto es capaz para auto-legitimarse, pero en Lévinas rompe con ese idealismo trascendental y convierte a la heteronomía como principio constitutivo de la subjetividad, dicho de otra forma, Lévinas al observar la diferencia ontológica determina que la subjetividad está fraccionada por su misma trascendencia, por la cual hace una crítica a la filosofía tradicional por reducir lo Otro a lo Mismo dando como resultado el fortalecimiento de la autonomía del

sujeto -egológico-. Lévinas presenta una ética que responda con el rostro del otro, es decir, el sujeto ético para Lévinas es quien reconozca su responsabilidad y sacrifique su propia libertad, puesto que antes de su libertad hay una obligación con el otro. El rostro del otro es una exterioridad que es inaprehensible, sin embargo, tiene una característica principal, *el rostro es la huella de otro*¹⁵ donde no es una presencia física o objetiva, antes al contrario, es una presencia que va más allá de toda posibilidad sensible, entonces, el sujeto crea una identidad que no tiene comienzo en sí y que tampoco tiene una meta previsible, o sea, es una identidad fundada por la alteración que lo otro produce desde la exterioridad, desde la apertura y exposición a lo desconocido, hacia la excedencia. El yo trascendental que propone Husserl como origen y comienzo del sentido ahora se convierte gracias a Lévinas en un sujeto pasivo.

En Kant las relaciones intersubjetivas, el otro es un sujeto autónomo que tiene una razón, es un *alter-ego*, sin embargo, este carece de rostro por su misma relación simétrica. En Lévinas en cambio, la relación intersubjetiva es llevada a los parámetros de la asimetría, es decir, no como las dos partes pertenecientes a un mismo género ó a una mismidad, si no, de frente *cara-a-cara* no como un *alter-ego*, más bien como la representación de aquello que no soy.

Con esto las cuestiones deontológicas y axiológicas están trasladadas al rostro del otro, por lo cual es un tema netamente ético porque el rostro es una visibilidad de la no objetividad, o sea, que va más allá de toda objetividad y más allá de toda objetividad es posible hacer una diversidad de experiencias. Por otra parte la diferencia y la alteridad queda por fuera de las perspectivas de tener conciencia moral por el otro, por la razón de que el sujeto no puede categorizar. Sin embargo, la relación con el rostro del otro hace emprender una responsabilidad y una hospitalidad que no se fundamenta en ninguna conciencia moral o contrato colectivo, si no que es una exigencia que viene del otro donde antepone antes que la libertad la propia vida del sujeto frente lo otro. Es por este motivo que hay que replantear el sentido de la pedagogía y la evaluación académica.

2.1.3. El sentido de la evaluación académica.

¹⁵ BACERNA, Fernando. MÉLICH, Joan-Carles. La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000. p. 137

[Examen]... En él viene a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad¹⁶.

I

Definitivamente el saber pedagógico es un movimiento teórico-práctico, en esta circunstancia, lo teórico está basado en el fin educativo prioritario “la formación del sujeto” y lo práctico el cómo se logra ese fin. Una de ellas es la institución educativa que además de ser el espacio de la enseñanza es el sitio para controlar, justificar, planificar y aprovechar los métodos pedagógicos –pedagogía directiva y/o no directiva-. Estos métodos pedagógicos están fundamentados a través de la historia en diferentes proyectos políticos, económicos y éticos por lo cual la perspectiva de la formación del sujeto es entendida en dos aspectos a seguir: por un lado, la adquisición de técnicas y/o información científica y por otro lado, la cultivación de una cierta moralidad, claro está independientemente del método pedagógico empleado.

A partir de estos dos aspectos la formación del sujeto es un proceso de institucionalización y disciplinamiento con referente a una colectividad determinada, es decir, el sujeto empieza un proceso de integración hacia la colectividad, esto conlleva a que tematice el concepto de la pedagogía en la adaptación del sujeto hacia la colectividad, o sea, comprenda su situación y observa hacia donde puede llegar, pero ¿Qué metodología emplear? ¿La directiva o la no-directiva? Cada uno de estos métodos elaboran una noción sobre el sentido del sujeto, de manera que hay una concepción diferente del sujeto fundamentado desde la filosofía, la antropología, entre otras; como también, del contexto donde se desenvuelve el sujeto: la sociología, la economía, la política, etc.; y por último, los factores del sujeto tanto psíquicos como biológicos, motivo por el cual, estos hacen emprender un fin educativo por su cuenta: formar al sujeto en el sentido de encontrar y adoptar una forma de vida racional –costumbre y/o civilización-.

Otra práctica pedagógica es la enseñanza, por consiguiente, la pedagogía debe conceptualizarse en la razón para disciplinar al sujeto, en este aspecto, la pedagogía directiva, la pedagogía tradicional ó la heteroestructuración es entendida como una mecanización ó estandarización del conocimiento, puesto

¹⁶ FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México: Siglo veintiuno editores, 2005. p. 189

que este método emplea un dispositivo donde actúan dos sujetos pedagógicos: uno el que enseña y otro el que aprende. El sujeto que enseña -pedagogo- ejerce una acción –transmisión magistral del saber- sobre el sujeto que aprende, éste adopta un aprendizaje pasivo, continuo y acumulativo, es decir, memorístico. Este método era utilizado por los griegos, los romanos hasta la edad media, sin embargo, basado en el método tradicional surge el modelo conductual de Skinner, Pavlov, Watson, entre otros, con la diferencia de que hay una actividad del sujeto que aprende pero guiada por una fuerza exterior, en otras palabras, el pedagogo interviene con sus elementos didácticos y detrás de estos elementos hay toda una acción encaminada, por lo cual hace una co-acción donde articula la acción del pedagogo con la del sujeto que aprende, de esta manera, el aprendizaje es un constante refuerzo y estímulo donde hay una acumulación del conocimiento pero, así mismo es una asociación de diferentes acciones para una adaptación memorística. La pedagogía no-directiva, modelo activo ó autoestructuración, también puede conceptualizarse en los parámetros de la razón, sin embargo, este comprende en los términos del descubrimiento y la invención. El sujeto que aprende es el centro de su proceso de formación, de modo que el aprendizaje debe ser continuo bajo los intereses y necesidades del mismo sujeto. Ésta propuesta fue presentada por Rousseau, después Pestalozzi y luego Fröebel; del mismo modo Gestalt y su acción estructurante; James y el pragmatismo; Freud y el psicoanálisis. No obstante, el término del descubrimiento enfatiza en que el sujeto haga una observación activa, en esta circunstancia hay una adquisición de lo real: Montessori-Cousinet-Decroly; y el término por invención es caracterizada por la experiencia del sujeto como adaptación hacia el mundo, por consiguiente, va más allá de la observación: Dewey-Claparède-Freinet-Loborot-Ferriere.

En consideración la diferencia de estos métodos pedagógicos son los dispositivos empleados pero su punto de encuentro es otorgar un sentido a la formación del sujeto, por tal motivo, en la práctica pedagógica la institución educativa además de ser la producción y distribución de las subjetividades de una colectividad, igualmente es la instancia donde administra la existencia del sujeto. Sin embargo ¿Qué significa la existencia del sujeto? Problematizar la existencia del sujeto es pensar por el condicionamiento entre la distribución del poder y los conjuntos del saber porque la existencia del sujeto comprende del nacimiento hasta la muerte del individuo y en éste transcurso, el individuo está condicionado a una institución y por medio de la pedagogía hay una sistematización para el *control de la conducta, una organización del espacio y una regulación del tiempo*¹⁷.

¹⁷ STEPHEN, Ball (Compilador). Foucault y la educación. Disciplinas del saber. Madrid: Editores Morata, S.L., 1994. p. 47 – 48.

Es una existencia netamente en las aulas de clase donde la formación del sujeto comprende de la transmisión de conocimientos hasta la formación de habilidades, actitudes y competencias. Foucault lo denomina encausamiento¹⁸ del cuerpo y de la mente, ya que, la pedagogía al conceptualizarse en la razón produce unos parámetros lógicos, normales y a partir de esta conceptualización remite a ciertos métodos para homogenizar la normalidad entre todos los sujetos, para aquello, hay que emplear métodos de encausamiento como método de corrección y transformación del sujeto hacia la normalidad y el adiestramiento para respetar la norma, la ley y la razón. Este poder disciplinario es para corregir conductas y sus bases son: *la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y el examen*¹⁹.

Para éste encausamiento es necesario la vigilancia jerárquica, o sea, el juego de las *miradas que deben ver sin ser vistas*²⁰, en otras palabras, es la técnica para juzgar ó la micro-tecnología donde introduce la fuerza para establecer la verdad, la norma, además organiza el tiempo, el espacio como formas constantes de vigilancia, en esta circunstancia, permite un control relacionado y minucioso para conducir la conducta de una manera funcional, en otras palabras, es el dominio del cuerpo desde la vigilancia y la mecanización de acciones dentro de un espacio, un tiempo eficaz –hacer cuerpos dóciles-. Por otra parte la sanción normalizadora es el castigo *correctivo*²¹ como instrumento para evitar las desviaciones, sin embargo, calificar una conducta deseable es menester partir del binarismo axiológico –bien y mal- en ésta situación hace referencia a que cada sujeto debe buscar y realizar una conducta optima, si no, hacer un acto correctivo para volver a establecer lo correcto, lo verdadero, pero sí el sujeto hace una conducta deseable debe ser recompensado. Esto muestra de una manera sigilosa un poder disciplinario que diferencia los sujetos y lo hace por medio de la comparación, de manera que hace una valorización y una jerarquización –lo correcto y/o lo incorrecto- con lo cual hay una homogenización que tiene por función excluir, hacer la diferencia entre lo normal y lo anormal.

La era de la evaluación académica empieza con el examen. El examen es un dispositivo que reflexionado por Foucault es la jerarquía que vigila y la sanción que

¹⁸ FOUCAULT, Michel. Vigilar y castigar. México: Siglo veintiuno editores, 2005. p. 175 - 198.

¹⁹ *Ibíd.* p. 175 – 198.

²⁰ *Ibíd.* p. 176.

²¹ *Ibíd.* p. 184.

normaliza. Obviamente los parámetros de normalización que le imponen al sujeto provienen del poder y para tal medida es la mirada correctiva, en esta circunstancia, el sujeto es examinado, clasificado, enjuiciado para luego ser laureado ó castigado, dicho de otro modo, el sujeto es sometido a una objetivación y por su misma objetivación es enjuiciado para ser valorado. De esta forma evidencia que la función del examen es particularizar al sujeto para diferenciarlo de los demás sujetos -colectividad- y homogenizar para pertenecer a la colectividad esa es la antinomia del examen en general, es decir, examinar los efectos de poder y el dominio de un saber en el sujeto pre-existentes en una colectividad para luego enjuiciar al sujeto, por lo cual el examen es una técnica operaria.

En esta perspectiva, la comunidad pedagógica considera que hay una relación simétrica entre el sistema del examen con el sistema de la enseñanza –la pedagogía directiva y no directiva- de modo que, el examen por ser una técnica operaria hace un reduccionismo del saber pedagógico con referente a la colectividad, la institución y el sujeto, puesto que el examen opera en el efecto de las nociones del aprendizaje, o sea, reconoce administrativamente el aprendizaje, esto manifiesta que hay un intercambio unidireccional del saber y por medio del examen reconoce esas nociones del aprendizaje, por otro lado, hay una información destinada al pedagogo y básicamente es el inicio de una pedagogía que funciona como ciencia, porque observa al sujeto que aprende como un objetivo, por consiguiente, este mecanismo del examen promueve al sujeto en un sistema académico particular para luego obtener una posible acreditación. En consecuencia, hay un reconocimiento del reduccionismo técnico del examen a través de una cientificidad basada en la objetividad y validez pero comprendida en la eficacia de la acción, en el caso de la institucionalización de la educación es el rendimiento académico: el aprendizaje, de manera que, el examen es para observar el desempeño del sujeto en la institución educativa y en ésta situación, las características del sujeto son valoradas mediante la eficiencia pero su valorización es técnica, ahistórica y productiva de la colectividad porque el examen trata de clasificar al sujeto y proveerlo de una uniformidad colectiva – homogenización-.

En otro aspecto, Foucault reflexiona sobre el concepto del examen como un mecanismo donde está forjado el ejercicio del poder y del saber, para aquello, lo observa bajo tres características: *1. El examen invierte en la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder. 2. El examen hace entrar también la*

*individualidad en un campo documental. 3. El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace que cada individuo un "caso"*²².

En estas condiciones el examen es una técnica de la objetivación del sujeto porque la tecnificación del examen hace someter al sujeto a la observación ¿Quién hace la observación? El poder, de forma que atrapa al sujeto y lo convierte en un cuerpo dócil, en un cuerpo de la objetividad para ser interpretado y vigilado, en consecuencia, si es interpretado entra en un campo documental donde lo captan y lo inmoviliza, por lo cual comienza a desarrollar métodos de descripción, de caracterización y de señalización para identificar y particularizar al sujeto, no obstante, en este punto abre la posibilidad de comprender al sujeto bajo los parámetros de objeto colectivo: como descriptible, analizable que interpreta al sujeto por sus rasgos particulares: aptitudes y capacidades propias dentro del enjuiciamiento de la colectividad, en este aspecto, evidencia una estructura colectiva de la comparación donde solamente es analizable en los hechos colectivos.

Estas maneras de registro manifiestan nuevos métodos para ejercer y establecer el poder en organizaciones basadas en las comparaciones, entre las cuales: instituye la norma; imponen medidas y categorías; producen la clasificación de los sujetos. Estas nuevas organizaciones someten al sujeto a la objetivación, o sea, cada sujeto es un caso, puesto que el examen es la técnica operativa que tiene por objetivo particularizar a cada sujeto pero bajo las perspectivas de los rangos colectivos, es decir, el examen juzga, mide, valora, describe, compara con otros sujetos pero también es una acción para adiestrar y corregir al sujeto para convivir en la colectividad.

Lo cual, el examen se ha convertido en una pieza importante en el saber pedagógico porque interrelaciona la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora y en este apoyo obtienen una funcionalidad de producción y distribución clasificada de las subjetividades en la colectividad, en otras palabras, el examen tiene una funcionalidad: el control.

Esta finalidad por el control fundamentado desde la institución educativa se introduce a los test. En un principio los test son instrumentos con carácter científico, objetivo y válido para medir, clasificar y apreciar los factores psicológicos de un sujeto, por ejemplo: el coeficiente intelectual, el aprendizaje, las aptitudes, las actitudes, entre otros, motivo por el cual los test son unos mecanismos de control. Esto significa que la utilización de los test es para conocer y/o obtener una información general, más unificada y exacta sobre el sujeto, en

²² Ibíd. p. 192 – 198

cuestiones sobre: la medición y las posibilidades; la calificación y clasificación; el esfuerzo y el progreso realizado en el aula de clase; el dominio del conocimiento; y la promoción institucional, en otras palabras, proporcionan una descripción científica sobre el sujeto con el fin de instruir al pedagogo en el momento de dictaminar un juicio de valor, como también a tomar una decisión en beneficio del mismo sujeto.

En concordancia los test bajo los parámetros de la descripción científica, introduce en un movimiento esquemático: planear-realizar-controlar. En este sentido la planeación de los test debe ser: práctico, objetivo-específico, válido, confiable, comprensivo, con lo cual los test deben ser proyectados en el aula de clase para que suministren una información constante. Sin embargo, en la realización de los test las características de estos deben fomentar un tiempo y espacio específico, o sea, en el aula de clase acorde a los sujetos que aprenden, puesto que en la planificación y la realización los test deben determinar al sujeto, con esta circunstancia, la realización de los test proporciona al pedagogo de un control sobre el aula de clase, porque éste enfatiza en dos aspectos fundamentales: por un lado, un mismo test para todos y por otro lado, obtener unos resultados precisos, con lo cual el sujeto es comparado con otros sujetos con un mismo test y de esta manera, hace una jerarquización valorativa más precisa. Esto de muestra que hay una reducción trascendental sobre el test, ya que este es unidireccional, es decir, al realizar el test sobre el dominio de un saber, o sea, conocer qué es lo que hace un sujeto frente a un problema y/o cómo lo resuelve, el test proporcionaría una información exacta: el cómo resolvería el problema, pero en cierta manera, no podría determinar la conducta del sujeto; o por el contrario, conoce la conducta pero no la operatividad para resolver problemas. En este sentido, el test sólo proporciona una información unidireccional y ahistórica.

No obstante, en ésta triada hay un elemento sublime pero que tiene una íntima relación con cada una: la medida. En el caso del test la función de la medida es encontrar un bifronte: la capacidad del sujeto en lo que puede hacer, es decir, medir la capacidad del sujeto, para la cual hay dos propuestas: reconocer las aptitudes en el sentido de interpretar lo que un sujeto puede aprender hacer, en cierta manera, es predecir el aprendizaje de un sujeto y por otro lado, examinar lo que a aprendido hacer; y otra función de la medida es reconocer la personalidad - lo que hará- empero, hay un conflicto determinante puesto que los procedimientos de los test desenvuelven en la observación y manipulación, de modo que solamente hay medición en las acciones que hace el sujeto pero queda por fuera lo que pueda sentir los sujetos, ejemplos: los intereses, las necesidades, los conflictos internos, entre otros; en otras palabras, hay una reducción del sujeto a un objeto de estudio donde únicamente la forma observable es lo que puede ser

verificable, porque tiene la validez para determinar a un sujeto. Motivo por el cual, este procedimiento adopta un concepto de rasgo, esto significa que la conducta del sujeto está unificada a unos registros y medidas generales, es decir, mencionar que un sujeto "A" es responsable, aplicado, etc., éste rasgo no existe independientemente, si no que a partir de la observación al sujeto construimos una representación de él para dar un significado a las conductas realizadas, en otras palabras, hay una medición de un atributo del sujeto más no del sujeto, es por eso que una crítica hacia el test es por determinar qué atributo quiere destacar en el sujeto, de esta forma, emplea diferentes procedimientos de medición estandarizados, poco democráticos para hacer nacer y cuantificar un atributo en el sujeto.

Por su parte, la evaluación ¿Qué diferencias hay entre el examen y el test? La única diferencia es la operatividad, no obstante, en este discurso evaluativo comparten un mismo modelo epistemológico -teorías positivistas y fenomenológicas y un pragmatismo- para su análisis, por tal motivo no existe ninguna concepción diferente sobre la evaluación. Entonces la evaluación, el examen y el test desarrollan en el sujeto-pedagogo-sistema educativo una actividad colectiva que efectúa toda una serie de reduccionismos técnicos y del cual desvía toda la atención y problemática de la educación.

En primer término, el reduccionismo técnico de la evaluación está manifestado en la problemática de los instrumentos y es por tener una funcionalidad acorde a la linealidad del orden político y económico de la colectividad –el Estado-, en esta perspectiva, los sistemas de evaluación no son un aparato independiente de la colectividad, antes al contrario, vincula la colectividad con el sistema educativo para proyectar una simetría, de manera que los sistemas de evaluación serían los instrumentos para regular la información de la colectividad y por supuesto del sistema educativo en global; por este motivo, los pedagogos deben reflexionar sobre la calidad de la educación, es decir, la eficiencia y eficacia del sistema educativo en la colectividad y luego de dicha información obtenida es para coordinar el currículo con las necesidades básicas de la colectividad.

La funcionalidad de la evaluación en la colectividad es caracterizada por la clasificación, ya que utiliza mecanismos de selección y de control para especificar a los sujetos, en esta panorámica de la clasificación transforma los problemas colectivos en problemas educativos. Éste cuestionamiento es entendido por la calidad de la educación en las concepciones de la medición y del control del sistema educativo, en otras palabras, la evaluación está planteada como una acción política y administrativa, puesto que hay intereses políticos y económicos en el proceso de formación del sujeto y además, con estos mismos intereses es

para legitimar, acreditar, certificar, promocionar, entre otras, al sujeto frente a la colectividad. En estas condiciones la evaluación es una guía del sujeto-pedagogo-sistema educativo porque es una valorización del aprendizaje, una orientación de la enseñanza y del sistema educativo con cierta finalidad, en el sentido de que la evaluación no puede ser neutra y por ésta misma razón, la evaluación debe ser continua e integradora en el proceso de formación del sujeto, de manera que el pedagogo cuando interviene es para tomar decisiones y orientar el aprendizaje y el método, sin embargo, cuando el pedagogo evalúa hace legitimar el poder del sistema educativo, en esta circunstancia, no verifica el conocimiento aprendido en las aulas de clase, tampoco la aplicación de ese conocimiento en la vida privada del sujeto, si no que evalúa para poder juzgar el desempeño del sujeto en la institución educativa. Por consiguiente, la evaluación es una acción del poder y del saber, además es un momento económico, jurídico y político del conocimiento, puesto que adoctrina al sujeto a la norma, instruye en la diferencia de los sujetos y para tal fin es la utilización de la medición cuantitativa y la valorización de capacidades y por último, desarrolla una división legal entre los que son aptos para ejercer un saber y los que no -los que saben y los que no saben- con esto manifiesta las diferencias en las clases sociales, es decir, la evaluación cumple con la función del control, medición y valorización de la colectividad.

Otra vertiente del reduccionismo técnico de la evaluación es la valorización y la medición del aprendizaje, en esta perspectiva, el reduccionismo sería en la cuantificación aparente del proceso de aprendizaje, de modo que no aprende por interés, si no, por mecanización, lo cual reduce el proceso de formación del sujeto a un currículo pre-establecido. En este aspecto, los modelos de sistematización de un programa universitario, un semestre, un año escolar, un periodo será acorde al esquema de la evaluación, es decir, el pedagogo en el momento de evaluar dichas sistematizaciones educativas lo hace en función del análisis del contenido; a la planeación de los objetivos; al diseño de las estrategias de aprendizaje; y la estructura de la evaluación, por consecuencia, la evaluación será el dictamen decisivo de aprobación ó no de un proceso de aprendizaje, en otras palabras, el reduccionismo somete al sujeto a un proceso de formación para presentar una evaluación y el desenlace de esta situación es que la evaluación reduce el aprendizaje y al mismo instante lo certifica, dicho de otro modo, el sujeto solamente ingresa a un proceso de formación para presentar una evaluación y ser certificado.

Esta *praxis* evaluativa enfatizará en los objetivos conductuales del aprendizaje para luego, comparar con la medida estándar -currículo- y luego emitir un juicio de valor, sin embargo, esta operación es hecha bajo los parámetros de la observación, es decir, reconocer el atributo, por tanto, la complicación

epistemológica de la evaluación radica en la medición, por este motivo no hay diferencia alguna entre el examen y el test; la única diferencia radica en la manera de concertar las técnicas de interpretación, la recolección y procedimiento de una información, pero comparten: el control, la medición y la valorización.

No obstante, el problema de la medición del aprendizaje es la asignación de una calificación a un atributo -aprendizaje- observado en el sujeto o también, llamado la regla del isomorfismo, en otros términos, la evaluación del aprendizaje está reducido en la elaboración, planeación e interpretación de los datos recibidos a partir del examen con el fin de encontrar un atributo pre-establecido del currículo en el sujeto, esto evidencia que hace un análisis no-completo del sujeto, o sea, una objetividad parcial, en la cual, hay una asignación que puede ser numérica ó mediante letras pero de todas formas, ésta asignación de la calificación al sujeto no es un problema de la pedagogía, si no que pertenece a la institución quien a su vez está incluida en la colectividad, es un problema netamente deontológico y axiológico.

Por consiguiente, la evaluación alcanza una característica funcional donde formula un juicio de valor, de manera que no se interesa por los problemas educativos, pedagógicos y/o didácticos fundamentados desde los parámetros del aprendizaje o de la misma formación del sujeto, antes al contrario es una técnica para controlar, medir y valorar toda una serie de construcciones de pruebas y estadísticas establecidas desde la productividad, eficiencia y calidad de la educación.

II

La pedagogía es un saber sobre la enseñanza, porque afecta al sujeto cuando interactúa con este saber. Esta interacción puede manifestarse en diferentes planos como la psicología, la biología, la antropología, la lingüística, la política, la sociología, entre otras. Por consiguiente, éste saber es entendido como una pedagogía de la identidad del sujeto, puesto que la pedagogía directiva y/o la pedagogía no-directiva siempre está en la búsqueda de la constitución del sujeto, por lo cual utiliza diferentes métodos entre ellos la evaluación para formar la identidad del sujeto basado en la verdad ó en la razón.

La pedagogía de la identidad es un paradigma científicista comprendida como conductual desde la perspectiva de la operatividad y del pragmatismo que guía el comportamiento y el aprendizaje del sujeto en el aula de clase, en esta

circunstancia, el discurso teórico y práctico de la pedagogía constituye en la medida para formar el principio de identidad del sujeto, motivo por el cual es un *sistema totalitario*²³ donde la práctica pedagógica *enseñanza-aprendizaje* puede manifestar la repetición o el descubrimiento y la invención de un saber pero siempre, con el objetivo de formar “la identidad del sujeto”, es decir, la homogenización de las subjetividades.

Bajo ésta perspectiva y para replantear el sentido de la evaluación hay que proponer: *la pedagogía de la incertidumbre*²⁴.

El significado de la acción pedagógica evidencia una oposición binaria: identidad-diferencia, en esta circunstancia, organizamos y distribuimos la experiencia pedagógica para dotar de algún sentido la identidad es por este motivo, que la pedagogía tematiza lo Mismo, la homogeneidad, el totalitarismo entre el pedagogo y el sujeto que aprende, es decir, crea una relación simétrica donde el sujeto es comprendido como algo incompleto que necesita un proceso de formación para fortalecer su autonomía en base de una razón, una identidad, un *ego*, por consiguiente, el pedagogo reconoce al sujeto como un *alter-ego*, un sujeto con las mismas capacidades de razonamiento, sin embargo, carente de rostro.

Por esta misma carencia del rostro es posible proponer una pedagogía de la incertidumbre, no en el sentido de neutralizar al pedagogo para reconocer al sujeto en un plano de opuestos, tampoco invertir la jerarquización de la acción pedagógica “transformación-transformarse” o sea, si el pedagogo reconoce al sujeto que aprende como sujeto ó objeto, si no, la pedagogía de la incertidumbre es reconocer al sujeto como individuo, como otro, como incertidumbre, porque el otro es una responsabilidad anterior del pedagogo.

Lo que propone la pedagogía de la incertidumbre es una relación pedagógica asimétrica, donde el rostro del otro abandone las categorías de sujeto ó objeto de un saber. En esta circunstancia el rostro representa lo absolutamente otro, la excedencia que obliga una responsabilidad, una hospitalidad, una conversación, por tal motivo, la asimetría es “*afirmar la incertidumbre y el peligroso quizás supone también la transformación de lo dado, el cambio, la discontinuidad de lo establecido*”²⁵. La pedagogía de la identidad del sujeto está estructurada en los mecanismos disciplinarios donde garantiza una continuación, porque hay unos

²³ LARROSA, Jorge. Pedagogía profana. Estudio sobre lenguajes, subjetividad, formación. Buenos Aires: Novedades educativas, 2000. p. 52.

²⁴ VIGNALE, Silvana. Pedagogía de la Incertidumbre. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681 – 5653 n° 48/2, 10 de enero del 2009. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en internet. <http://www.tieoei.org/deloslectores/2746Vignale.pdf>.

²⁵ *Ibid.* Disponible en internet. <http://www.tieoei.org/deloslectores/2746Vignale.pdf>.

objetivos previamente establecidos, por esta circunstancia el proceso de formación del sujeto sería del individuo (A) hasta el sujeto (B) o también, del sujeto (A) al sujeto (B), sin importar del método pedagógico para conseguir ese fin educativo, encerrados en una lógica que de muestra un razonamiento a partir de la dicotomía. La pedagogía de la incertidumbre es lo que se encuentra entre A y B es el transcurrir, el transitar, el discurrir, es un acontecimiento que no pasa por los sujetos (A) y/o (B) es decir, la pedagogía no se encuentra en el pedagogo o en el sujeto que aprende, la pedagogía está “entre” en el devenir.

La pedagogía de la identidad del sujeto utiliza un lenguaje que comprendida por la ontología y la fenomenología concluye en hacer una reducción de lo Mismo a lo Otro, de esta manera, hay una formación totalitaria y una conciencia absoluta que identifica todo el contorno del sujeto. Cuando reflexionamos el proceso de formación que empieza desde el punto A hasta el punto B analizamos la lógica del sujeto, porque, hay dos extremos A y B donde A se empieza y B es el producto o el objetivo a llegar. Pero lo que está “entre” A y B ese transcurrir es lo importante, puesto que es devenir, sin embargo, en este principio no hay que entender que ese transcurrir sea pasar de un punto fijo A hacia otro punto B si no, es la experiencia del transcurrir que debe pasar; la pedagogía de la incertidumbre está preocupado por ese transcurrir, ese devenir, esa experiencia, que en otras palabras, es dejar ser, no es imitar ó hacer una metástasis. La experiencia del transcurrir es lo que está pasando el intermedio de esos dos puntos como fisión y posibilidad de algo nuevo, ésta experiencia es la pedagogía de la incertidumbre.

“La experiencia es un otro saber (la figura del abismo: que se corresponde a la incertidumbre, la ignorancia, la alteridad) a partir del cual nos transformamos (la figura del río: cuya imagen señala la transformación, el movimiento, el devenir) en lo que vamos siendo (la figura del niño: refiriéndolo a la subjetividad, la novedad)”²⁶.

Sin embargo ¿Quién es el otro en la pedagogía de la incertidumbre? Indudablemente la pregunta remite a la evaluación. Al igual que la enseñanza, la evaluación es la apertura para discurrir. En la evaluación de la pedagogía de la identidad del sujeto la pregunta por el otro es para nombrarlo, clasificarlo, representarlo, comprenderlo, entre otros para constituir una identidad, o sea, atribuir y determinar un rasgo colectivo en el sujeto. En cambio, la pedagogía de la incertidumbre, la evaluación es un problema del reconocimiento hacia el otro ¿Qué significa reconocer al otro? Significa que el otro no solamente es un hecho,

²⁶ Ibíd. Disponible en internet. <http://www.tieoei.org/deloslectores/2746Vignale.pdf>.

también es una interpretación²⁷. La interpretación sobre el otro es pensar en la alteridad, es decir, lo otro abandona las categorías de sujeto, objeto, co-sujeto y posiciona un acontecimiento que no puede ser reducido a un saber, a un *logos*, simplemente manifiesta lo absolutamente otro, en esta perspectiva, la evaluación no esta reducida a unos criterios y juicios para determinar al sujeto, si no, representa lo otro pero en diferentes interpretaciones, en otras palabras, la evaluación del otro es a partir de una infinidad de interpretaciones, lo cual de muestra que, no es unidireccional de A hasta B donde la evaluación establece una relación simétrica, antes al contrario, la evaluación debe representar la pluralidad fundamentada en una relación asimétrica.

Básicamente la funcionalidad del pedagogo y por ende la evaluación en la pedagogía de la incertidumbre es hacer posible la pluralidad, sin embargo, la evaluación de la pedagogía del sujeto al momento de emitir un juicio de valor sobre el sujeto es para determinar un avance, un desarrollo y un seguimiento de su periodo académico, lo cual puede ser analizado bajo dos perspectivas: la evaluación tradicional o también conocida como la forma positivista donde examina las partes para comprender el sujeto, de esta manera la parte del sujeto es una medición que puede ser comprobado en los datos estadísticos sobre los resultados y productos de una información o memorización, es decir, mide la cantidad de temas o contenidos en un periodo académico, además la autoridad o el ejercicio del poder es vertical del pedagogo hacia el sujeto; y la nueva evaluación holística o la forma fenomenológica es para examinar y tener en su conjunto una comprensión integral, permanente, sistemática y continua, por lo cual es interpretativa, participativa y formativa donde analiza las fortalezas-opportunidades-debilidades-amenazas (FODA) del proceso de formación del sujeto. Esto significa que la evaluación fenomenológica no está limitada a verificar el aprendizaje del sujeto, si no que evalúa los alcances del proceso de formación, o sea, la utilización del aprendizaje en la búsqueda y la solución en situaciones de la colectividad.

Por este motivo, la evaluación de la incertidumbre no debe ser entendida como una evaluación fenomenológica, puesto que ésta encamina hacia la constitución de la identidad del sujeto pre-establecida en los proyectos educativos institucionales (PEI). La evaluación de la incertidumbre es para evaluar en la alteridad, en otras palabras, es una apertura a la experiencia del otro. No obstante el razonamiento lógico de la pedagogía manifiesta que la experiencia está entre la relación del saber y la vida del individuo, en consecuencia, la experiencia es entendida como una progresión acumulativa o como un método seguro para

²⁷ NIETZSCHE, Friedrich. Humano, demasiado humano. México. Editores Mexicanos Unidos. 1986. p. 20. "Un mismo texto admite infinito numero de interpretaciones".

obtener un saber, por eso, la pedagogía de la identidad del sujeto utiliza mecanismos para controlar la experiencia y convertirla en un momento para conceptualizar. Antes al contrario la experiencia en la pedagogía de la incertidumbre es el movimiento para salir hacia afuera, hacia la incertidumbre, hacia lo otro, en esta perspectiva, la experiencia del otro es diferente a los experimentos empíricos y pragmáticos, más bien, es una pluralidad en la cual hay una singularidad que expresa hacia una libertad irrepetible.

Otra perspectiva en la evaluación de la pedagogía de la identidad del sujeto es construir una representación, una interpretación del sujeto a partir del poder y del saber, en esta circunstancia, la evaluación no es neutra, ya que ésta bajo un binarismo axiológico y a un totalitarismo deontológico para emitir un juicio de valor, sin embargo, esto depende de la colectividad donde está el sujeto. Al comparar dos o más colectividades evidencia que existe una diversidad valorativa, por ejemplo: el caso de una niña pobre que pide limosna. En una primera evaluación sobre el caso puede mencionar que los errores de los padres lo está pagando la niña y por consiguiente le están robando la niñez; una segunda posible evaluación del caso es que la niña no tiene la culpa de que su posición colectiva sea pobre es un problema netamente del Estado; y una tercera evaluación es reconocer a la niña no como un problema colectivo, tampoco desde la compasión que despierta, si no, como un acontecimiento fortuito. En todas estas interpretaciones trata de constituir la identidad del sujeto para dotar y determinar su realidad desde los aspectos de la verdad, la razón, el *logos*. La evaluación de la pedagogía de la incertidumbre es oponerse a la supremacía del *logos*, es devenir y observar el caso de la niña como un acontecimiento ético.

2.2. MARCO LEGAL

Este proyecto de investigación está sustentado en las siguientes normas legales colombianas:

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. Título II: de los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo II: de los derechos sociales, económicos y culturales, Artículo 67, Servicio público educativo expone: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes pueden sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.”

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991. Título II: de los derechos, las garantías y los deberes. Capítulo I: de los derechos fundamentales, Artículo 27 Libertad de enseñanza, expresa: “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”.

LEY 115 GENERAL DE LA EDUCACIÓN de 1994, Título IV Organización para la prestación del servicio educativo. Capítulo III Evaluación, Artículo 80, Evaluación de la educación expone: “De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, El Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

El sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.

Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio.

Aquellas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencia o irresponsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente.

El Gobierno Nacional reglamentará todo lo relacionado con este artículo.”

2.3. MARCO CONTEXTUAL

Reseña Histórica

Fundación y creación: Aproximadamente por el año de 1957, nació la excelente idea de crear un colegio para la ciudad de Pasto, idea que surgió de don José Senén Ordóñez Bravo, en aquel tiempo se desempeñaba como Fiscal del Sindicato de Carpinteros de Pasto; apoyado por esa organización, emprende la gestión en procura de la creación de un colegio que llevara el nombre de la Muy Leal y Muy Noble Ciudad de Pasto. Para ese entonces, el contexto educativo en la capital de Nariño, se caracterizaba por el alto costo de las matrículas, pensiones y textos; la falta de centros educativos, injustificados requisitos para el ingreso a la educación, la escasez de trabajo, carestía de alimentos, aumento exagerado de precios y la indiferencia absoluta de las autoridades. Fue así como mediante ordenanza N° 51 de noviembre 30 de 1.958, emanada de la Honorable Asamblea Departamental de Nariño, la misma que fuera sancionada por el entonces Gobernador, Dr. Jorge Rosero Pastrana, se crea el Colegio Ciudad de Pasto, para atender la educación secundaria a estudiantes de ambos sexos.

Después de vencer múltiples dificultades, en una vieja casona, ubicada en la carrera 32 N°. 13-50 del barrio San Ignacio, el día lunes 23 de octubre de 1960, con la dirección del rector, Licenciado José Artemio Mendoza Carvajal, un brillante equipo de docentes y 63 jóvenes, quienes ansiosos de superación, se habían matriculado a primero de Bachillerato, los cuales fueron repartidos en tres cursos: A, B y C. Desde esta época y hasta finalizada la década de los noventa, el colegio Ciudad de Pasto, ha proyectado su función social hacia el desarrollo de la persona, a través de una estrategia pedagógica basada en el fortalecimiento de los saberes y complementada con unas relevantes normas de disciplina, por lo cual se ha ubicado entre las instituciones de mejor desempeño en el Departamento de Nariño.

Misión

Somos una institución que dirige su acción educativa hacia el fortalecimiento del desarrollo humano, con fundamento en la apropiación, construcción, uso y producción del conocimiento; orientada por valores de respeto, eficiencia, transparencia y participación democrática. Con el concurso de su potencial humano y la articulación de procesos pedagógicos y sociales, contribuye a la formación integral de personas, con excelentes niveles de desempeño, capaces de generar y liderar procesos de cambio conforme a las exigencias de la sociedad.

Visión

La institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto liderará procesos para la adquisición, construcción y práctica social del conocimiento, la ciencia y la tecnología; será reconocida a nivel local, departamental, nacional e internacional por su desempeño en los campos académicos, sociales, culturales y éticos, por la formación integral del ser humano, las innovaciones pedagógicas articuladas a nuevas tecnologías y la investigación. Dinamizará la construcción de espacios de participación democrática y relaciones de mutuo respeto entre los miembros de la comunidad educativa.

Objetivos Institucionales

1. Mejorar los niveles de acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y la tecnología, en preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y evaluación, de tal manera que mejore las condiciones del estudiante para el ingreso a la educación superior y su articulación con la sociedad y el trabajo.
2. Promover con los integrantes de la institución, la construcción de reglas de convivencia fundamentadas en principios y valores humanos y ciudadanos como: respeto, solidaridad, responsabilidad, diálogo, justicia, transparencia y equidad, que contribuyan al mejoramiento de sus relaciones interpersonales y la solución pacífica de conflictos.
3. Fomentar acciones para la formación integral del estudiante desde la práctica de la Constitución, uso adecuado del tiempo libre, protección del ambiente y educación sexual responsable.
4. Establecer una estrategia de comunicación que optimice los procesos administrativos y pedagógicos, con el fin de desarrollar competencias comunicativas en la comunidad educativa y garantizar el flujo de información con criterios de calidad, objetividad y oportunidad.

Perfil del Estudiante

Los estudiantes de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto estarán en capacidad de:

- Escuchar, hablar, leer y escribir correctamente.
- Razonar lógicamente y analíticamente para interpretar y solucionar problemas de la vida cotidiana, la ciencia y la tecnología.
- Conocer y comprender las relaciones de la persona y su medio en los campos local, regional, nacional e internacional.
- Observar, interpretar, formular hipótesis, experimentar, analizar resultados y concluir.
- Expresarse en una lengua extranjera.
- Usar adecuadamente su tiempo.
- Practicar al menos una actividad artística y/o deportiva.
- Adquirir, integrar y utilizar los conocimientos y competencias para superar diferentes tipos de pruebas, como: Internas, Saber e Icfes.
- Conocer y practicar las normas jurídicas del orden nacional, regional y local.
- Aprender las distintas manifestaciones o expresiones culturales del contexto.
- Trascender como persona, en lo espiritual, con la sociedad y con la naturaleza.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE Y MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación se centra en promover desde una perspectiva crítica la evaluación y relacionarla con las proposiciones de la filosofía y la pedagogía de la diferencia y la alteridad, por este motivo, las diferentes perspectivas vinculadas al contexto y a la pluralidad de significados e interacciones que se desarrollan en ella, hacen posible centrarnos en el enfoque cualitativo, puesto que éste es el más idóneo para estudiar el problema de esta investigación, la cual abordará la evaluación: evaluación positivista – evaluación fenomenológica – evaluación de la incertidumbre desde los sujetos que aprenden del 11-3 y 11-4 de la Institución Educativa (ICP) jornada de la tarde del año 2009.

En consideración, el presente trabajo de investigación se ha planteado diferentes modelos pedagógicos con sus respectivas bases teóricas y también la organización evaluativa, por consiguiente hace manifestar una realidad pluralista que puede ser estudiada de forma transdisciplinaria que no busca la predicción ó la generalización, si no, un enfoque hermenéutico, la cual, no persigue la explicación de causa y efecto, antes al contrario indaga de una manera cualitativa para comprender el fenómeno de la evaluación a través del análisis de las

percepciones e interpretaciones de los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) que intervienen en la PPII; por otro lado, el enfoque hermenéutico es idóneo porque ajusta especialmente el problema del trabajo de grado, ya que éste planteamiento incide en diferentes contextos para la comprensión del fenómeno que se investiga, una de ellas es el contexto pedagógico donde manifiesta un elemento básico para la interpretación de la evaluación; y el último aspecto sobre la elección del enfoque hermenéutico es que induce a los sujetos que aprenden de la Institución educativa (ICP) hacer una descripción más personal y espontánea sobre las experiencias en el aula de clase, en otras palabras, proporciona una información que brinda detalles de la problemática educativa y las relaciones intersubjetivas.

En relación a la metodología, este trabajo de investigación se sitúa en el paradigma cualitativo desde el enfoque hermenéutico puesto que nos ofrece un método transdisciplinario, crítico y respetuoso con las percepciones de los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) sobre la evaluación. Esto posibilita estudiar la evaluación desde la perspectiva de los actores -los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP)-, y además trata de interpretar el Marco Teórico Conceptual desde las evaluaciones hechas por los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) sobre la práctica-pedagógica hecha por el practicante-pedagogo en el aula de clase.

En esta circunstancia dada por la temática a investigar el enfoque hermenéutico viabiliza el descubrimiento y redefine la pregunta investigación:

En el contexto pedagógico:

- a) Cuestiona desde una perspectiva Genealógica-Arqueológica los conceptos de educación, pedagogía y evaluación.
- b) Describe la dimensión dialógica de la evaluación al interpretar la formación de juicios de valor tanto de la colectividad y la subjetividad.

En el contexto de la colectividad:

- a) Hace una representación global sobre la organización de una colectividad desde los parámetros deontológicos y axiológicos.
- b) Intenta comprender la percepción y la interpretación sobre las formas de evaluación desde los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP).

En esta panorámica hermenéutica, esta investigación no presenta una práctica sobre la clasificación detallada de los diferentes modelos evaluativos que pueden implementar en el aula de clases y observar así los resultados obtenidos, si no

que, este trabajo de investigación citará a los más conocidos para analizar, destacar y diagnosticar los juicios de valor empleados a través de los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) y de esta forma, observar desde una perspectiva crítica la evaluación y relacionarla con las proposiciones de la pedagogía de la diferencia y la alteridad.

3.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La técnica de recolección de información está basada en obtener perspectivas o puntos de vista de los participantes de esta investigación –sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP)- tanto en sus emociones, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos. Con dicha información el practicante-pedagogo centra su preocupación en las experiencias de los sujetos que aprenden tal como fueron vividas.

Por este motivo, la única técnica de recolección de información es una pregunta-evaluación hecha por el practicante-pedagogo hacia los sujetos que aprenden del 11-3 y 11-4 de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto jornada de la tarde del año 2009.

La formulación de la pregunta-evaluación consiste en:

¿Evalué el proceso del practicante-pedagogo en el aula de clase?

Esta pregunta-evaluación interrelaciona en su misma formulación tres perspectivas importantes:

1. Analiza como nos constituimos en sujetos de conocimiento: *objetivación, subjetivación.*
2. Destaca como nos formamos en sujetos que actúan sobre otros sujetos.
3. Diagnostica como nos componemos en sujetos éticos: *deontología y axiología.*

En esta formulación la pregunta-evaluación hace un cuestionamiento de nuestra subjetividad en relación a cada perspectiva, es decir, a la epistemología de la pedagogía, a la colectividad donde nos desarrollamos y a la representación ética-moral, puesto que al establecer esta formulación de alguna manera obligamos a los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) a responder, reconstruir y organizar una valoración sobre la práctica que ejerció el practicante-pedagogo en el aula de clase, la cual, cada respuesta sería una interpretación a partir de

cada sujeto y de una determinada colectividad con sus posibles experiencias donde es posible conjugar las tres perspectivas.

En concordancia con lo anterior la pregunta-evaluación se la puede responder de tres maneras posibles, porque depende de la Institución Educativa (ICP) y el juicio de valor del sujeto que aprende: la primera por medio de causalidad entre el practicante-pedagogo y el sujeto que aprende; la segunda depende de las necesidades y/o aspiraciones tanto del sujeto que aprende como del practicante-pedagogo; y la tercera es la abertura de la interpretación sobre la diferencia y la alteridad.

Las posibles respuestas –juicios de valor por parte de los sujetos que aprenden– estarán orientados a obedecer unos criterios de verificación, coherencia y formulación, en la cual, los juicios de valor pertenecen necesariamente al orden de la institucionalidad o de la homogeneidad, ya que pueden definir las posibilidades de re-inscripción y transcripción de la representación de la identidad del sujeto y también es un asunto ético por la elección de ciertas valorizaciones para particularizar la identidad del practicante-pedagogo sobre otros pedagogos. No obstante, en el caso de la pregunta-evaluación es para responder un hecho objetivo: la práctica del practicante-pedagogo en el aula de clase y de esta manera los juicios de valor determinan un lapso de tiempo, en el que, el sujeto que aprende determina en que forma y en que medida apoyó a su proceso de formación.

Sin embargo, hay que mencionar que este trabajo de grado no trata de confrontar y proponer un paradigma con la realidad educativa, por lo cual, no establece comparaciones que permitan observar las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y amenazas en la implementación de un modelo evaluativo para cuantificar los resultados de la experimentación ó del mejoramiento del proceso de formación de los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP), antes al contrario, el único elemento que puede conceptualizarse como un proceso de investigación es la obtención y análisis de información sustentados en los juicios de valor sobre el objeto de estudio –la práctica del practicante pedagogo– desde los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP).

Dicho lo anterior el presente trabajo:

- a) Permite aportar información precisa sobre los juicios de valor, ya que estos se ajustan al trabajo de grado.
- b) Establece desde la organización de una colectividad, como también, desde una epistemología emitir juicios de valor.

Por lo cual, la intención de este trabajo de investigación es elaborar una exploración y también unas conclusiones a partir de la recogida de datos que permitan observar y revisar las evaluaciones junto con los juicios de valor diseñado desde los sujetos que aprenden, esto justifica que después de experimentar la pregunta-evaluación nos interesan las valorizaciones, aportaciones y percepciones de los sujetos que aprenden, por esta razón, el instrumento de recolección de datos está diseñado con ésta finalidad: reflexionar los juicios de valor sobre la práctica del practicante-pedagogo en la Institución Educativa (ICP) para analizar el concepto de evaluación; destacar la dimensión dialógica de la evaluación y diagnosticar el sentido de la evaluación.

3.3. UNIDAD DE ANÁLISIS Y UNIDAD DE TRABAJO

3.3.1. Unidad de análisis. El presente trabajo de investigación se desarrolló con la participación de la comunidad educativa de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto en los grados 11-3 y 11-4 de la jornada de la tarde del año 2009.

Relación con la Institución	Directivos	Profesores	Estudiantes	Total
Unidad de Análisis	1	14	195	210

3.3.2. Unidad de trabajo. Está conformada por 42 estudiantes, entre los cuales, 15 estudiantes del 11-3 y 27 estudiantes del 11-4.

Relación con la Institución	Profesores	Estudiantes del grado 11-3	Estudiantes del grado 11-4	Total
Unidad de Trabajo	1	15	27	43

La muestra seleccionada es:

1. Población de la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto jornada de la tarde del año 2009.
2. Sujetos que aprenden de los cursos 11-3 y 11-4.
3. 16 sujetos que aprenden entre los cursos 11-3 y 11-4.

Los criterios seleccionados:

- a) La PPII se realizó en el área de castellano y literatura de 26 horas de duración, distribuidos en 14 semanas consecutivas del primer semestre escolar, por lo cual el principal objetivo era la inmersión plena del practicante-pedagogo en el ámbito escolar. Dichas prácticas representan una estancia prolongada para desarrollar en este escenario un proceso investigativo.
- b) Los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) de los cursos 11-3 y 11-4 tienen un mayor grado de madurez intelectual frente a los cursos inferiores, lo cual, tienen la capacidad para emitir juicios de valor integral sobre sus experiencias o sobre el conocimiento teórico-práctico.
- c) Son próximos a incorporarse a los escenarios colectivos.

Los 16 sujetos que aprenden entre los cursos 11-3 y 11-4 de la Institución Educativa (ICP) de la jornada de la tarde del año 2009 conforma la muestra de estudio de campo, aunque, el trabajo de campo simultáneamente proporciona información de otros implicados como los pedagogos(as) de la Institución Educativa (ICP) o de los pedagogos(as) de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, estas solamente constituyen una información referencial y poco detallada en ésta investigación, sin embargo, estas percepciones a partir de los pedagogos(as) merecen ser objeto de estudio de otra investigación posterior.

Los datos recogidos en este trabajo de grado hacen referencia a la valorización sobre el proceso de practicante-pedagogo sobre el área de castellano y literatura en los cursos 11-3 y 11-4 de la Institución Educativa (ICP) y además, evidencia una relación estrecha con la formulación del problema y los objetivos de investigación.

Posteriormente se presenta un análisis de carácter descriptivo donde interrelaciona la interpretación del Marco Teórico Conceptual con la pregunta-evaluación hecha por los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP), y con esta información cualitativa y heterogénea podemos acceder a los juicios valorativos con su respectivo análisis.

4. PLAN DE ACCIÓN

I

La Universidad de Nariño a través de la Facultad de Educación adelantan un nuevo proceso de investigación educativa, la cual se sustenta en dos aspectos fundamentales: por un lado, el manual operativo de la Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII); y por otro lado, el énfasis del programa: “Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura”. La coordinación de estas dos fundamentaciones es para fortalecer el rol profesional del pedagogo y proporcionar nuevas alternativas educativas, pedagógicas y didácticas para solucionar las distintas dificultades del proceso de formación del sujeto con referente al énfasis del programa.

En consecuencia, la PPII se reconoce y fundamenta en la Teoría Crítica de la Educación y bajo este parámetro: “[...] *la unidad dialéctica: crítica-reflexión-acción-transformación-teoría*”²⁸. En ésta circunstancia, la PPII es el procedimiento para hacer investigación interdisciplinaria bajo los principios pedagógicos, éticos y científicos, por consiguiente, el pedagogo implementa la PPII para solucionar problemas pedagógicos *enseñanza-aprendizaje* y pueda así, generar respuestas constructivas y/o propositivas. Por consiguiente, los parámetros de la unidad dialéctica desenvuelven los espacios para la *crítica* y la *reflexión*, tanto de la teoría y la práctica de la formación de sujetos en las distintas Instituciones Educativas y por ende desarrolla procesos de investigación *-acción-*, con el fin de idealizar la *transformación* educativa y de ahí, fomentar nuevas *teorías*.

Por otro lado, el énfasis del programa establece una formación integral desde la antropología, la filosofía y la pedagogía, empero, hace una enfatización en la construcción del saber lingüístico y/o literario de la lengua castellana y en éste criterio debe formar bajo las competencias básicas como: *la interpretativa, la argumentativa y la propositiva*. El resultado de esta formación por competencias brindará al pedagogo argumentos científicos, técnicos y humanos para fortalecer su práctica en el aula de clases puesto que podrá desempeñar convenientemente el proceso de formación del sujeto desde la perspectiva de la investigación y de la enseñanza, además pueda transformar la realidad colectiva y educativa de los sujetos que aprenden.

²⁸ FACULTAD DE EDUCACIÓN. Manual Operativo Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII). Universidad de Nariño, Coordinación de Práctica Pedagógica. San Juan de Pasto. 2005. p. 13

Tras la confrontación de este bifronte -la PPII y el énfasis del programa- se desarrolló el proyecto de investigación *Evaluar y castigar*, en el cual se manifiesta una sistematización donde articulan los dos procesos.

El desarrollo de *Evaluar y castigar* cumplió con los requisitos de la PPII, donde profundizó sus cinco momentos:

Momento uno: Acercamiento a la realidad. El practicante-pedagogo hace una evaluación sobre la realidad de la Institución Educativa, de esta forma reconoce un(os) problema(s) pedagógico(s) *enseñanza-aprendizaje*. Para hacer una evaluación pertinente es necesario analizar la normativa legal educativa, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los programas de área -sea de castellano y/o literatura- para que al final de éste proceso, el practicante-pedagogo pueda reconocer la(s) falencia(s) que quiere investigar. **Momento dos: Fundamentación teórica.** Es el espacio para profundizar y reflexionar en la teoría sobre la investigación educativa con el énfasis del programa, sobre la(s) falencia(s) encontrada(s) en la Institución Educativa, este momento describe una aproximación y para ello ha determinado una metodología posible (cuantitativa-cualitativa). **Momento tres: Formulación planes de acción.** Es el periodo para tematizar las estrategias que de una manera constructiva y propositiva solucione la(s) falencia(s) encontrada(s); en este aspecto, hay una formulación del proyecto de grado, puesto que ya tiene definido la población y la metodología que se empleó en el proceso de investigación. **Momento cuatro: Implementación de planes de acción.** Es la etapa donde el practicante-pedagogo aplicó el proyecto de grado, es decir, ejecutó la metodología para la recolección y sistematización de la información obtenida en la Institución Educativa. **Momento quinto: Construcción teórica (Sistematización y socialización de trabajo de grado).** Se presenta las fortalezas y carencias del trabajo de grado.

En estos 5 momentos, la PPII es considerada como el único método o proceso de investigación reglamentada en la Facultad de Educación, donde, solamente acepta una valorización jerárquica y totalitaria para describir la realidad de la Institución Educativa, es decir promete una investigación homogénea y unitaria para concebir una idea de continuidad bajo los parámetros del orden y de la utilidad. Sin embargo, el proyecto de grado *Evaluar y castigar* configura un cuestionamiento a la epistemología de la educación, la pedagogía y la evaluación, en este aspecto, es un proyecto hermenéutico que rompe con la unidad dialéctica de la PPII, porque es heterogéneo y múltiple, además es una investigación transdisciplinaria que busca diagnosticar el sentido de la evaluación a partir de los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP). Motivo por el cual, es un proyecto de grado con múltiples direcciones o interpretaciones, puesto que está

planteada en las propuestas de Foucault: *Genealogía-Arqueología*. Estos procedimientos metodológicos enfatizan en reconocer la condición de las prácticas colectivas en determinadas situaciones, de esta manera el estudio se centra en los efectos pragmáticos de dichas prácticas, es decir, la Genealogía que trata de buscar el desenvolvimiento del origen que es el ejercicio del poder donde genera un saber y en esta circunstancia articula las practicas y las relaciones discursivas con las no-discursivas de una colectividad para la normalización de los cuerpos - tecnologías del poder-; la Arqueología, es la *episteme* de la discontinuidad, dicho de otro modo es un método para establecer las prácticas discursivas y los regímenes de verdad de un determinado tiempo, por consiguiente no hay ninguna sistematización ó búsqueda holística, simplemente, estudia lo que puede hacer los discursos en una determinada relación histórica –colectividad, epistemología, entre otras-.

En términos del saber pedagógico, *Evaluar y castigar* representa el discurso de la evaluación, en esta medida la interpretación de la evaluación problematiza la búsqueda del sentido, porque está en diferentes concepciones. En un primer momento, el discurso de la evaluación hace referencia al examen como una reducción técnica, en otras palabras manifiesta lo concreto, lo homogéneo como la única forma de control indestructible, tanto para el sujeto como para la colectividad; en segundo momento, el discurso de la evaluación atribuye al test la representación entre la objetividad y la observación planificada para medir; y un tercer momento, el discurso de la evaluación resalta el juicio de valor, sin dejar de lado la reducción técnica, la objetividad y la observación.

Desde otra perspectiva se puede determinar que el discurso de la evaluación tiene una simetría con la colectividad, porque comparte unos procesos de usos y unas representaciones colectivas, en otras palabras, la evaluación es una herramienta para administrar la vida del sujeto en la colectividad tanto en lo económico, político y educativo, de esta forma, el sujeto instituye y establece unas significaciones colectivas en su proceso de formación de la(s) subjetividad(es) –identidad(es)-. Por tal razón, el discurso de la evaluación es una práctica determinada en el tiempo y en el espacio de una colectividad y merece su investigación.

En consideración, *Evaluar y castigar* propone otro modo de pensar la evaluación, es decir, es una metaevaluación, con lo cual es evaluar a la evaluación para enjuiciar el control, la medida y el valor, no obstante, aquí no trata de reconstruir el sentido y/o el concepto de la evaluación en un método ecléctico, por el contrario se trata de observar el discurso de la evaluación para determinar sus practicas y sus regímenes de verdad.

Por lo cual, pensar de otro modo la evaluación, requirió otros mecanismos para enriquecer este proyecto, en consecuencia para exponer los resultados es necesario mencionar que la PPII se desarrolló en la Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto (ICP) jornada de la tarde en los cursos 11-3 y 11-4 del año 2009. La conclusión de este proceso de investigación educativa y el proceso de formación del practicante-pedagogo termina con la elaboración de una evaluación el 3 de junio del 2009 a los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP), la cual fue basada en la formulación de una pregunta-evaluación ¿Evalué el proceso del practicante-pedagogo en el aula de clases? y trajo los siguientes resultados y conclusiones.

5. SISTEMATIZACIÓN DE HALLAZGOS

I

Antes de comentar los resultados obtenidos es preferible reflexionar sobre la pregunta-evaluación ¿Evalué el proceso del practicante-pedagogo en el aula de clases? Por tal motivo la primera cuestión ¿Qué es lo que busca una evaluación? La evaluación busca dar un buen juicio de valor, no obstante, un juicio utiliza procedimientos objetivos y luego se une a una valorización, es decir, la evaluación es una mecanización para emplear los diferentes procedimientos para obtener una información útil y de esta manera, establecer el valor por medio de un juicio.

En esta circunstancia la evaluación debe ser útil, eficiente, ética y exacta para ayudar a identificar e inmediatamente examinar para dar un juicio de valor sobre cualquier estudio del sujeto (*objeto, co-sujeto, sujeto*), por consiguiente, hay una sistematización planificada que puede estar enfocada bajo dos funciones: la primera destinada a dar soluciones a cuestiones objetivas del sujeto, en otras palabras, es encontrar una metodología adecuada para resolver problemas y en esta perspectiva, el sujeto es observado como objeto de estudio o incompleto puesto que el examen, el test y la evaluación tiene la función de persuadir, aconsejar, moldear conductas, corregir y encausar para complementar el proceso de formación del sujeto y por otro lado, evidencia el contraste de perfiles por la intervención de la evaluación: el antes y el después; la segunda son sentenciadas para ayudar a tomar decisiones y de esta forma puede utilizar y planificar el proceso de formación del sujeto, lo cual, el sujeto en la evaluación puede ser en construcción porque éste tiene la voluntad y la autonomía, de manera que hace ejercer un papel activo donde hay una reflexión sobre sí mismo y además una capacitación para construir, producir y re-producir su misma subjetividad.

La segunda cuestión ¿Qué es lo que busca esta pregunta-evaluación? La formulación de la pregunta-evaluación trata de buscar y enjuiciar los juicios de valor bajo tres parámetros: primero en la constitución en sujetos de conocimiento: *objetivación, subjetivación*; segundo enfatizar en la formación en sujetos que actúan sobre otros sujetos; y tercero resaltar las relaciones intersubjetivas: *deontología y axiología*. Empero, los resultados obtenidos en esta pregunta-evaluación encontró que pueden clasificarse en tres grupos, puesto que los juicios

de valor se desenvuelven en diferentes aspectos: en primer lugar, los juicios de valor trata de observar y comparar objetivos y resultados; en segundo lugar, especifica un trayecto para encaminar las decisiones en beneficio del proceso de formación del sujeto bajo el parámetro del perfeccionamiento; y en tercer lugar, hace una representación de la diferencia y la alteridad. Con esto se pretende destacar la dimensión dialógica de la evaluación y diagnosticar el sentido de la evaluación a partir de los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP).

Los primeros resultados obtenidos con referencia a la pregunta-evaluación es la evaluación pertinente y orientada hacia los objetivos educativos, las cuales determinan que la evaluación hecha por los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) hacia el practicante-pedagogo depende de los resultados obtenidos, por tal motivo, la pregunta-evaluación está destinada a dar una solución a un acontecimiento concreto, es decir, a partir de los juicios de valor evalúan sobre la práctica del practicante-pedagogo en el aula de clase.

R. Taylor²⁹ es un buen exponente porque introduce la evaluación en el proceso para determinar en qué forma y en qué medida alcanzaron los objetivos educativos pre-establecidos. Sin embargo ¿Cuáles son los objetivos educativos pre-establecidos en la PPII y desarrollada por el practicante-pedagogo en la Institución Educativa (ICP)? Sin lugar a dudas los objetivos educativos pre-establecidos se encuentran en la Teoría Crítica de la Educación representada en la unidad dialéctica: *crítica-reflexión-acción-trasformación-teoría*, esto significa que a partir de esta unidad dialéctica o de la teoría crítica el practicante-pedagogo centra su investigación exclusivamente en el sujeto que aprende, de esta manera la evaluación hace una vigilancia en los objetivos, los logros y/o los meritos educativos alcanzados, en consecuencia, los resultados son la base de la evaluación. Aunque estos resultados alcanzados por el sujeto que aprende provienen de objetivos específicos planeados o de una programación curricular establecida en la Institución Educativa (ICP) posibilita observar que la operatividad de la evaluación no identifica, ni clasifica al sujeto que aprende, si no, evalúa las intenciones del currículo donde se puede encontrar un objetivo educativo general con sus respectivos objetivos específicos, por consiguiente, este método evaluativo sería el componente simétrico entre el sistema educativo con el sistema evaluativo.

²⁹ STUFFLEBEAM, Daniel, SHINKFIELD, Anthony. Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Editorial Paidós, 1987. p. 32 - 53.

En esta simetría, la evaluación sería la medición según el currículo debido a que, más que una valorización es una tecnología estandarizada apoyada en la estadística deductiva para concebir y asegurar resultados en el sujeto que aprende, además proporciona un contraste de perfiles (antes-después) o de datos (causas-efectos) por ende el sujeto debe coincidir al final de su proceso de formación, es decir, los resultados con los objetivos educativos pre-establecidos y es por esa circunstancia que la evaluación es una instrumentalización elemental, o sea, un método orientado solamente en los objetivos educativos, puesto que enfoca su estudio en el rendimiento del sujeto que aprende o dicho de otro modo, proporciona y verifica el producto final.

Por consiguiente, los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) al tratar de responder concretamente la pregunta-evaluación propuesta por el practicante-pedagogo deben hacer un procedimiento para evaluar y justificar su juicio de valor, de manera que los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) deben conocer los objetivos educativos para entender la orientación curricular o la intención del practicante-pedagogo en el aula de clases, con lo cual estandarizado los objetivos, los sujetos que aprenden pueden seleccionar y organizar la información útil para examinar, sin embargo, los resultados deben ser observados y la mejor manera es a través del desempeño, es decir, el practicante-pedagogo al ejercer la PPII en la Institución Educativa (ICP) está orientado en la deontología y axiología de la unidad dialéctica, en esta circunstancia los objetivos educativos son representaciones deontológicas y axiológicas que hace posible una evaluación de objetivos pre-establecidos.

Por lo tanto la evaluación por objetivos educativos hecha por los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) es para buscar la identidad objetiva del practicante-pedagogo y debe estar manifestado en el desempeño. El desempeño puede ser comprendido en la funcionalidad en el aula de clases por eso ver Anexo 1, 2, 3 y 4.

Estas evaluaciones por parte de los sujetos que aprenden hacen evidenciar una mecanización o estandarización de los juicios de valor sobre la causalidad entre el sujeto que aprende y el practicante-pedagogo; por otra parte, hace resaltar que la práctica del practicante-pedagogo solamente comprende la transmisión de habilidades, actitudes y competencias, por tal motivo presenta un intercambio unidireccional del saber, por consiguiente se puede observar que estos juicios de valor hacen manifestar que la práctica del practicante-pedagogo cumple una objetividad particular "*la funcionalidad*", es decir, la práctica del practicante-pedagogo es reconocida a través de la funcionalidad en el aula de clase por medio del reduccionismo técnico de la evaluación por parte de los sujetos que aprenden,

sin embargo, hay que recordar que estos juicios de valor están basados en la objetividad y validez de la experiencia del sujeto que aprende pero comprendida y valorada en la eficacia de la práctica pedagógica.

La operatividad de la evaluación orientada en los objetivos educativos desde la perspectiva de la constitución en sujetos de conocimiento representa la objetividad, porque estos juicios de valor responden a un requerimiento para examinar, clasificar y enjuiciar la identidad del practicante-pedagogo, es decir esta identidad es sometida a una objetivación y por su misma objetivación es enjuiciado para ser valorado; por otro lado, las relaciones intersubjetivas que se desarrolla adquieren una responsabilidad simétrica, un deber con los otros sujetos –*alter ego*- condicionado por las aplicaciones presentes en una colectividad (verdadero, correcto – prohibido, castigado), en otras palabras, estos juicios de valor no representa la práctica del practicante-pedagogo, si no que, evalúa las intenciones del currículo donde es posible encontrar un objetivo general con sus respectivos objetivos específicos que en este caso, es la funcionalidad del practicante-pedagogo en el aula de clase. Por este motivo, estos sujetos que aprenden determinan que el concepto de evaluación se despliega en reconocer al practicante-pedagogo una funcionalidad que puede ser descriptible, analizable y objetivo propio del enjuiciamiento de la colectividad.

En definitiva este método evaluativo tayleriano entendido como una técnica centrada exclusivamente en los objetivos educativos y demostrados en los datos estadísticos en objetivos y resultados, o sea, medir la cantidad de temas y la memorización de la información obtenida por parte del sujeto es una de las interpretaciones de la pregunta-evaluación propuesta por el practicante-pedagogo hacia los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP).

Los segundos resultados obtenidos con referencia a la pregunta-evaluación es la evaluación sistemática, encaminada a un trayecto para tomar decisiones en beneficio del proceso de formación del sujeto bajo el parámetro del perfeccionamiento, en consecuencia, las evaluaciones hechas por los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) hacia el practicante-pedagogo depende de una información general, más unificada y exacta sobre la práctica del practicante-pedagogo, en cuestiones de medición y posibilidades concerniente al dominio del conocimiento, en otras palabras, proporciona una descripción científica del practicante-pedagogo con el fin de instruir a los sujetos que aprenden

en el momento de dictaminar un juicio de valor y así tomar una decisión en beneficio del mismo.

En el Manual Operativo de la PPII la evaluación es entendida “... *no como una actividad aislada sino como un elemento inherente al desarrollo del modelo*”³⁰ y más abajo añade “... *será permanente y continua durante los diez semestres*”³¹ esto sugiere que hay una implementación de la evaluación sistemática. D. Stufflebeam³² es uno de los exponentes en que direcciona la evaluación hacia el proceso dinámico, continuo, sistemático e integral para el perfeccionamiento del sujeto que aprende, de esta forma hay una comprensión holística en la que además de mostrar la información, ésta se convierte en el mecanismo para perfeccionar el proceso de formación del sujeto que aprende ¿Cómo lo perfecciona? El perfeccionamiento de la evaluación comienza en identificar, obtener y proporcionar una información inicial, es decir, hacer una mayor comprensión del sujeto que aprende y con ella, servir de guía para tomar decisiones en beneficio del proceso de formación bajo los parámetros de la valorización, la responsabilidad, la ética, la eficiencia, entre otras.

Con esta información útil, el pedagogo emite juicios de valor referentes a los objetivos educativos, la planificación, la realización y los resultados. Para ello Stufflebeam implementa el CIPP³³ en la cual, hay una sistematización evaluativa y detallada del proceso de formación del sujeto porque la evaluación del Contexto define el objetivo a evaluar ya sea la colectividad, la institución educativa, el currículo, el pedagogo y/o el sujeto, es más, aquí proporciona las bases valorativas destinadas a identificar los objetivos educativos y sus respectivas oportunidades, como también a determinar las necesidades pertinentes del objetivo a evaluar, en otras palabras, es establecer una guía para tomar decisiones; la evaluación de Entrada es para determinar los cambios necesarios a partir de la evaluación del contexto, es decir, reflexiona sobre la planificación del proceso de formación del sujeto con esto selecciona y valora los recursos, las estrategias para llevar a cabo dicho proceso para la satisfacción de las necesidades del objetivo a evaluar; la evaluación del Proceso es la verificación de las deficiencias o la eficacia sobre la planificación del proceso de formación del sujeto, esta verificación tiene la función de proporcionar una información útil y

³⁰ FACULTAD DE EDUCACIÓN. Manual Operativo Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII). Universidad de Nariño, Coordinación de Práctica Pedagógica. San Juan de Pasto. 2005. p. 26

³¹ *Ibíd.* p. 26

³² STUFFLEBEAM, Daniel, SHINKFIELD, Anthony. Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Editorial Paidós, 1987. p. 70 – 85.

³³ Por sus siglas en inglés: “Context-Input-Process-Product” que traducidas al español “Contexto-Entrada-Proceso-Producto”.

constante, en esta perspectiva, es evaluar las diferentes estrategias empleadas a través del proceso, de esta manera suministra una dirección o un control sobre el mismo; la evaluación del Producto es identificar los resultados con las correspondientes evaluaciones: Contexto-Entrada-Proceso, en esta perspectiva trata de definir mecánicamente los alcances del proceso y de esta forma decide la continuación, la finalización y/o la retroalimentación del proceso de formación del sujeto.

Otro exponente es M. Scriven³⁴ el cual considera a la evaluación como la acción para satisfacer las necesidades del objetivo a evaluar, en este aspecto, un juicio de valor no hace referencia a la culminación de los objetivos educativos alcanzados por parte del sujeto que aprende, antes al contrario, el juicio de valor debe enfocar y determinar la contribución para el bienestar del sujeto que aprende, por lo cual la evaluación no debe cuantificar los objetivos educacionales y tampoco limitarse a los resultados obtenidos, por esta circunstancia Scriven propone la evaluación formativa y sumativa.

En el contexto de la institución educativa la evaluación propuesta por Scriven manifiesta la asignación del valor al objeto a evaluar, porque la evaluación formativa ayuda paulatinamente a desarrollar ajustes, adaptaciones de los currículos al objetivo a evaluar, por lo tanto es una estrategia para alcanzar resultados, métodos y técnicas para obtener una información útil y con esto interpretar dicha información para determinar los pasos a seguir para adaptar el sistema educativo al sujeto que aprende, es decir a sus necesidades; por otro lado, la evaluación sumativa es la constitución de un balance para emitir un juicio de valor, de manera que analiza los resultados obtenidos no en el sentido del proceso educativo, si no sobre los efectos que surgen en el sujeto que aprende.

Por consiguiente la pregunta-evaluación propuesta a los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) ¿Tiene las características de una evaluación sistemática? Aunque los datos no pueden ser fidedignos por la memoria, la pregunta-evaluación tiene las características de una evaluación sistemática, puesto que trata de evaluar la práctica del practicante-pedagogo en el aula de clases. Para aprovechar este método evaluativo sistemático los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) deben entender que su juicio de valor está enfatizado en un proceso integral, continuo, holístico, sistemático e interpretativo en el aula de clases, en esta circunstancia, es opuesto al método tylariano comprendido como un acto reduccionista y absolutista, sin embargo, este nuevo método evaluativo se acerca más a la idea de una evaluación como ciencia

³⁴ STUFFLEBEAM, Daniel, SHINKFIELD, Anthony. Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Editorial Paidós, 1987. p. 94 - 114.

de la valorización y por tal motivo, la propuesta evaluativa hecha por los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) pertenecen a los parámetros de una evaluación del tiempo de aplicación, porque un proceso requiere de un tiempo determinado y por lo tanto, la evaluación abarcaría la transformación de las conductas de los sujetos que aprenden junto con su rendimiento académico a partir de las necesidades de los mismos. Lo cual hace denotar que esta evaluación es una dialéctica que tiende hacia la eficiencia y el perfeccionamiento del proceso de formación del sujeto, en esta perspectiva, la evaluación al ser el centro fortalece y direcciona al proceso en el control, la medición y la valorización.

Por este mismo aspecto, los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) al observar la práctica del practicante-pedagogo en el aula de clases deben hacer una evaluación diagnóstica, con ella se establece la situación inicial del proceso para pronosticar las utilidades y las adaptaciones del proceso e identificar las capacidades básicas tanto del nivel de su saber específico, como también, su conducta. No obstante, esta evaluación no se limita solamente a la conducta observable, es decir a especificar los enfoques parciales del comportamiento del sujeto a partir de la *praxis*, antes al contrario la evaluación sistemática propone una evaluación formativa para vigilar, controlar y reforzar la elaboración de estrategias para implementar en el proceso de formación del sujeto y una evaluación sumativa para emitir un juicio de valor dentro de los parámetros de la cantidad y calidad en beneficio del proceso de formación del sujeto.

Consecuentemente, los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) al implementar la evaluación sistemática están dedicados al beneficio para buscar la identidad del practicante-pedagogo, por tal motivo ver Anexo 5, 6, 7 y 8.

Estas evaluaciones por parte de los sujetos que aprenden manifiestan las decisiones en beneficio del proceso de formación del sujeto, es decir, son experiencias que a partir de los sujetos que aprenden evalúan sobre la práctica del practicante-pedagogo, la cual hace mencionar que ésta práctica comprende el perfeccionamiento del proceso de formación, por tal motivo hay un intercambio bidireccional del saber, en esta circunstancia se puede observar que estos juicios de valor se manifiestan de una forma holística, continua e integradora sobre la práctica del practicante-pedagogo y hay una aceptación en el que cada momento el proceso de la práctica pedagógica mejora, no obstante es necesario determinar que estos juicios de valor están basados en la experiencia del sujeto que aprende.

La operatividad de la evaluación orientada a encaminar el perfeccionamiento del proceso de formación del sujeto desde la perspectiva de la constitución en sujetos de conocimiento representa la subjetividad, porque estos juicios de valor responden a un seguimiento para direccionar la evaluación hacia un proceso

dinámico, continuo, sistemático e integral para el perfeccionamiento de la práctica del practicante-pedagogo; por otro lado, las relaciones intersubjetivas que se desarrolla adquieren una responsabilidad en reconocer al otro como un *ego* que tiene un papel activo, ya que posee una voluntad y una autonomía que se desenvuelve sobre sí mismo, en otros términos, estos juicios de valor son condicionadas por las experiencias de deseo-displacer; por la preparación intelectual y/o técnica, por los valores de una colectividad y la educación recibida en su vida familiar. Por esta razón, estos sujetos que aprenden determinan que el concepto de evaluación se despliega en reconocer al practicante-pedagogo en su complejo mundo de representaciones.

En conclusión, este método evaluativo sistemático apoyado en las ideas de Stufflebeam, Scriven, entre otros, centra especialmente la evaluación en no tener ninguna referencia en los objetivos educacionales, si no que se encamina a los intereses y necesidades de los sujetos que aprenden y por último, es un método que se aplica a todo el proceso de formación del sujeto que aprende para el perfeccionamiento del mismo, esto significa que es una de las interpretaciones de la pregunta-evaluación propuesta por el practicante-pedagogo hacia los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP).

Sin embargo, al relacionar desde una perspectiva crítica la evaluación con las proposiciones de la filosofía y de la pedagogía de la diferencia y alteridad se puede finalmente diagnosticar el sentido de la evaluación, porque trata de hacer una representación del otro, por lo cual implica otro procedimiento evaluativo. En esta circunstancia hay que determinar que toda evaluación es un deseo por instituir la identidad del sujeto, puesto que utiliza mecanismos dogmáticos para su realización y en ella se encuentra toda una serie de elementos para emitir juicios de valor sobre las diferentes perspectivas del poder, del saber y del sujeto. Por este motivo, la evaluación es un aparato de re-producción y distribución del poder y del saber en la colectividad por el hecho de que el sujeto es clasificado, representado, calificado, entre otras.

No obstante la importancia de la evaluación es la interpretación que puede hacer hacia el sujeto, puesto que anteriormente hemos observado que la evaluación puede interpretar al sujeto como objetivo “método tayloriano” o también, como sujeto en construcción “evaluación sistemática”; en todo caso, evidencia que la evaluación es la constitución de la identidad y/o la autonomía del sujeto, por consiguiente, la evaluación es una disciplina: *control de la conducta, una*

*organización del espacio y una regulación del tiempo*³⁵ porque administra la vida del sujeto para controlar, medir y valorar sus acciones en la colectividad.

Sin embargo proponer otra forma de evaluación es pensar en la interpretación, no en la perspectiva de un hecho único, si no desde una alteridad, por lo que el sujeto ya no es entendido como objeto, co-sujeto y/o sujeto, antes al contrario es como un acontecimiento que manifiesta lo absolutamente otro ¿Cómo es posible ésta evaluación? La evaluación tylariana ó la evaluación sistemática pueden ser entendidas como una lectura orientadora para la formación de la identidad del sujeto que aprende, puesto que la formación del sujeto puede ser comprendida como una transformación y/o transformarse, a través de las cuales desarrolla continuamente diferentes disposiciones, entre ellas, la evaluación para emplear, guiar, orientar, etc., la formación del sujeto que aprende. Hacer una evaluación hacia la alteridad es una producción del sentido, es decir, no se limita en la constitución de la identidad, si no que se sostiene en la relación con lo otro y en este hecho, no hay ningún condicionamiento, solamente hay cabida para la experiencia con lo otro y la posibilidad de re-significación de la relación.

Una concepción tradicional sobre la experiencia –empirismo, pragmatismo, racionalismo- es concebirla como una evolución acumulativa de verdades objetivas y el examen, los test y las evaluaciones son un claro ejemplo; la experiencia debe ser entendida como una singularidad y por este motivo la pregunta-evaluación propuesta por el practicante-pedagogo hacia los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) es una evaluación sobre la experiencia de la singularidad y en la cual, hay un hecho concreto pero a la vez se evidencia un espacio para la pluralidad donde no trata de reconstruir una identidad que en este caso es la identidad del practicante-pedagogo, antes al contrario es reconocer la alteridad establecida bajo los parámetros de una relación asimétrica.

Por consiguiente el examen, el test, la evaluación tanto en la pedagogía directiva como la no-directiva es un mecanismo para controlar la experiencia y encausar la formación del sujeto a una alineación, es decir, la evaluación trata de determinar las condiciones iniciales y así poder predecir el futuro; de esta manera, evita la incertidumbre y solamente acepta la evaluación como una guía del proceso hacia un objetivo educativo pre-establecido, hacia un *logos* para el perfeccionamiento del proceso de formación del sujeto. La nueva magnitud fundamental de la evaluación en la pedagogía de la incertidumbre es la amplitud de probabilidad, lo cual manifiesta que no hay una realización única por lo contrario, hay varias realizaciones, es una pluralidad y cada una es una experiencia irrepetible.

³⁵ Ver cita número 17 del presente trabajo en el título “El sentido de la evaluación académica”.

En esta perspectiva sobre la pregunta-evaluación evidencia la pluralidad irreplicable de una experiencia, en otras palabras, la pregunta-evaluación es un hecho concreto donde los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) organizan sus juicios de valor a partir de sus experiencias, por lo tanto la pregunta-evaluación sería la expresión de una pluralidad de experiencias, en las que ninguna coincidiría, puesto que el acontecimiento es único –evaluar la práctica del practicante-pedagogo en el aula de clases- pero las interpretaciones de éste acontecimiento son diversas –amplitud de probabilidad-.

Por otro lado ésta evaluación de la incertidumbre es una fusión para posibilitar algo nuevo en el sentido de dejar hacer, es decir, la evaluación tradicional se encargó de enfatizar en la identidad del sujeto establecida en los parámetros del poder y del saber, en este caso, los currículos de las instituciones educativas “el debe(r) ser del sujeto”. Esta nueva concepción de la evaluación sobre lo otro tiene la posibilidad de representar y pensar de otro modo los currículos institucionales, puesto que la pedagogía de la incertidumbre propone la invención del individuo y debe estar representada en el devenir, motivo por el cual no hay objetivos pre-establecidos dentro de la lógica del ser basada en los dos extremos de A hasta B donde hay un cambio, una transformación, una metástasis pero sin salir de la estructura lógica del ser; en cambio, esta nueva evaluación propone una metamorfosis donde lo importante no es estar en un extremo, solamente acepta el movimiento continuo.

En consecuencia los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP) al observar que la evaluación sistemática y tradicional está fundamentada en la estructura lógica del sujeto, pueden reflexionar que la evaluación de la alteridad, es reconocer lo otro como absolutamente otro y trata de interpretar el otro perfil del practicante-pedagogo por tal motivo ver Anexo 9, 10, 11, 12, 13, 14,15 y 16.

Por consiguiente observamos que en todos los Anexos hay un perfil o una representación del practicante-pedagogo, lo cual significa que la experiencia de evaluar es a partir de un hecho singular e irreplicable y además encontramos una pluralidad de interpretaciones donde no se trata de unificar la identidad del practicante-pedagogo, antes al contrario hace denotar la alteridad, lo absolutamente otro representado en el devenir. En consideración es otra forma de evaluación propuesta por el practicante-pedagogo hacia los sujetos que aprenden de la Institución Educativa (ICP).

BIBLIOGRAFIA

AVANZINI, Guy (Coordinador). Pedagogía Hoy. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BACERNA, Fernando. MÉLICH, Joan-Carles. La Educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y Hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

CASTORIADIS, Cornelius. Sujeto y Verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986 – 1987. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

DERRIDA, Jacques. La Escritura y la Diferencia. Barcelona: Editorial Anthropos, 1989.

FACULTAD DE EDUCACIÓN. Manual Operativo Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (PPII). Universidad de Nariño, Coordinación de Práctica Pedagógica. San Juan de Pasto. 2005.

FOUCAULT, Michel. El pensamiento del Afuera. Valencia: Pre-textos, 1988.

----- Vigilar y castigar. México: Siglo veintiuno editores, 2005.

FULLAT, Octavi. SARRAMONA, Jaume. Cuestiones de Educación (Análisis Bifronte). Barcelona: CEAC. S.A., 1982.

HEIDEGGER, Martin. El Ser y el Tiempo. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

HUSSERL, Edmund. Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.

----- La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental: Introducción a la filosofía fenomenológica. Barcelona: Critica. 2009.

JARAMILLO, Jaime. Historia de la Pedagogía como historia de la Cultura. México: Alfaomega, 2001.

LARROSA, Jorge. Pedagogía profana. Estudio sobre lenguajes, subjetividad, formación. Buenos Aires: Novedades educativas, 2000.

LEVINAS, Emmanuel. Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Eds. Sígueme, 1977.

MORROU, Henri-Irenée. Historia de la Educación en la Antigüedad. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

NOT, Louis. Pedagogías del Conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

STEPHEN, Ball (Compilador). Foucault y la educación. Disciplinas del saber. Madrid: Editores Morata, S.L., 1994.

STUFFLEBEAM, Daniel, SHINKFIELD, Anthony. Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Editorial Paidós, 1987.

VIGNALE, Silvana. Pedagogía de la Incertidumbre. Revista Iberoamericana de Educación, ISSN: 1681 – 5653 n° 48/2, 10 de enero del 2009. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en internet. <http://www.tieoei.org/deloslectores/2746Vignale.pdf>.

ANEXOS

Emersson Torres 11-3

5

Bacano por el par de conversaciones
literofilosoficas, y las exposiciones comple-
mentaban en algo el programa que seguimos
con la profe, ~~3~~ y que gracias ~~3~~ ~~3~~

1

9

Roger Anderson Castillo
11-3

Primero que todo darle gracias al practicante por todas las clases recibidas, por todo lo aprendido, por habernos soportado todo este tiempo.

Las clases fueron excelentes, aprendimos muchas cosas, algunas de esas cosas nos sirvieron mucho para el ICFC.

No le doy ninguna sugerencia por que todo fue bueno.

¡POR ÚLTIMA VEZ GRACIAS!

2

4

las clases con el profe. los me parecieren excelentes. además de que nos sirvió como teórico para presentar el examen de estado. o icfes me ayudo bastante puesto que es muy dinámico y se expresa muy bien algo importante para facilidad de entender. el contenido de los temas de esquematizados con el profe, y me gustaria que algun dia nos dictara esta cte durante mucho tiempo. más, por ello puedo decir que es un profesor excelente y desarrolla muy bien los temas, solo le deseo suerte y éxitos.

5

Pues el trabajo que desarrollo durante las
obras de clases fueron muy buenas ya que
el hablo de muchos temas lo cual me
hizo salir de algunas dudas aunque mis
compañeros ~~antes~~ algunas veces se pusieron a
molestar pero eso no importa pero profe
siga así que muy pronto va a hacer
un profesor unico con los demás

4

11-3

(3)

Las clases de castellano presentadas por el profesor Luis Carlos fueron de gran utilidad al momento de asimilar conceptos literarios, en mi opinión ~~de momento~~ ~~las~~ de El profesor es de buen manejo de expresión y tiene buenas actitudes al momento de enseñar.

5

11-3

6

Mi concepción acerca de la enseñanza del PRÁCTICANTE es muy positiva por que siempre estubo muy bien ubicado, con esto me refiero a que siempre estubo en su sitio en cuanto a la cuestión Académica y como persona por que siempre se notaba la preparación de las clases y me gustaba cuando trataba de enseñarnos y traernos temas especiales o curiosos de la literatura además con cuestiones personales siempre fue una gran persona y se trataba muy bien los temas por que su forma de ser es muy carismática y se da a la gente lo que produce confianza y credibilidad.

6

El trabajo de Luis Carlos me pareció bueno porque siempre se interesó por captar la atención de su público al decirnos como estudiantes como su objetivo de enseñanza. Considero que el método que tiene de enseñanza es muy bueno; ya que maneja los diversos conocimientos que tiene de una forma ordenada y entendible para los estudiantes.

(24)

El trabajo que realizó el profesor fue muy bueno para nosotros, por que realizó actividades que no se limitaban a leer y escribir, sino a pensar y reflexionar sobre temas que en el Area aún no se profundizaban lo suficiente.

Es una Persona Agradable, le deseo exitos en su vida.

8

MATERIA:

HORA: D M - A

Maria Alejandra Flores Onofre
11-3.

4

En realidad son muy pocas las oportunidades que se cruzan en mi camino, de conocer personas que demuestren interes y ganas por brindar todo lo que conocen y que emotivo es saber que en mi ultima etapa escolar he compartido ideas, criticas, risas, e.t.c.

Es muy satisfactorio haber compartido estos meses porque definitivamente fue una manera poco tradicional el compartir algunos conocimientos con alguien de edades similares a la de nuestro alumnado, porque si, aprender con y de manera diferente contribuye demasiado para nuestro desarrollo y sin mas por decir me quedare con una palabra...

Gracias...

Di. class

Fuelyn De La Portillo M-8

En todo este tiempo que se ha logrado compartir creo que todos hemos aprendido a valorar el esfuerzo que tu hecho. por enseñarnos de una manera más universitaria. los temas que se miran en Castellano, Además creo que es fundamental que un profesor brinde Confianza y Bienestar en cada clase. y usted tiene eso. lo mejor y lo que a mí más me gusta es que su punto de vista es diferente al común donde se ven y todas las partes o personas involucradas.

Bueno Profe Guzman por su ayuda y su Información brindada en estos últimos meses.

Hola Luis:

Bueno ps le quiero decir que
es una persona excelente
y que sabe llegar a las personas
enseña muy bien; no lo cree
un excelente profesor.

Gracias por todo y por ayudarnos
avanzarnos y todo...

le deseo lo mejor en esta
vida y en su carrera

Atentamente:

su pupila ciega

ANIELA ESPAÑA
2

Desiera empezar diciendo que me ayudo mucho haber estado con usted ya que no solo aprendi cosas de catalano si no que aprendi cosas para mi vida cosas que puedo poner en practica me ayudan a comprender como es la vida en realidad que no es como yo pensaba aprendi a hablar en publico a expresar mis ideas sin importar me lo que opinen los demas.

Amor Amor

Rafa Lusca.

(Me parece que ud es un baco) luego del anterior parentesis, me referire a las horas q' compartimos juntos.
 Personalmente aprendi mucho en sus horas y su metodologia es muy didactica, creo q' para todos los estudiantes es de gran valor que en las horas clase no solo se trate la tematica correspondiente en la hora clase, y ud. lo hace muy bien, tambien es de gran valor que tengan una amplia vision del mundo y tener un conocimiento minimo casi de todo para poder entablar una conversacion y eso es un aspecto q' ud. maneja muy bien.

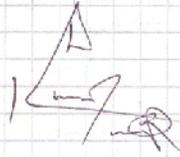
Me parece que es bueno lo que ud. hace con los textos q' nosotros hacemos, porque entiende que no todos los seres humanos pensamos igual no como otros profesores que buscan siempre tener la razon de igual forma, creo que el leer todos y cada uno de los textos xq' eso motiva a seguir trabajando con gusto e insistir...no como otros profesores q' le exigen un texto y ni siquiera le prestan atencion, ni lo leen y buscan asi dar una "drague" "calificacion" cuando ni si quiera conocen el trabajo de un alumno.
 Bueno y mi unica recomendacion es que saque de clases a esos jordanes, magos y reacciones como yo

a ver si algún día aprendemos a
Ser Serios..... jajaja.

Y decirle para finalizar a' siga así
porque va a llegar muy lejos.
y una última cosa gracias por
atender a todas mis textos y todas
mis bobadas; muchas gracias y
que Dios lo bendiga y lo lleve a
lo mejor siempre.

ATz:

David Francisco Rosero Oliva
11-4



(16)

La verdad nose que escribir, pienso
que en ~~el~~ el tiempo en que usted
estuvo yo aprecie más su amistad
que sus clases.

14

norma®

Lo BUENO de la clase con el profe LUCHO.

Durante este tiempo que compartimos con el profe LUCHO, fue una experiencia agradable y muy beneficiosa pues

En estos espacios pudimos decir muchas cosas interesantes acerca de temas interesantes que evaluaban nuestro conocimiento de la literatura y al mismo tiempo ampliar lo que sabemos sobre las épocas y las curiosidades de las tantas que se han tratado en las obras literarias.

27

Luis Carlos.

me parece que las clases que nos dio, fueron muy interesantes. es importante que un profesor llegue a sus estudiantes con cosas nuevas y este dio lo mejor trato de seguir cumpliendo sus sueños y ojala no se olvide de nosotros sus alumnos por que aprendimos mucho de su sabiduria y gracias por su amistad