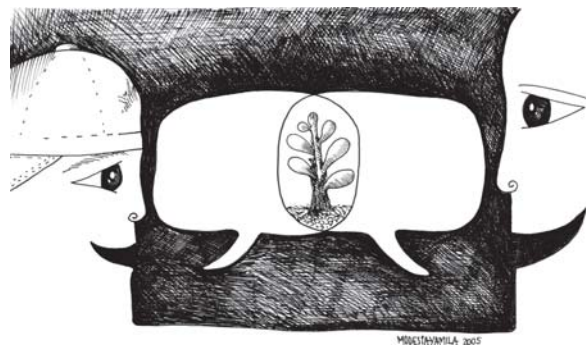


ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN: LO UNO Y LO DIVERSO

ENRIQUE PÉREZ LUNA
doctorado@udo.edu.ve
Universidad de Oriente
Cumaná, Edo. Sucre.
Venezuela.

Fecha de recepción 16-06-05
Fecha de aceptación 08-08-05



Resumen

El concepto de evaluación, más allá de la cultura escolar tradicional, está totalmente relacionado con el concepto de enseñanza; cuando el docente “muestra conocimiento”, debe recibir igualmente “muestras de conocimiento” de parte del alumno. De esta manera, el proceso de evaluación no debe ser un acto arbitrario, ni ser imposición de pautas de una determinada corriente pedagógica, representa, por el contrario, un acto convivial en el que el respeto tiene su base en compartir experiencias de aprendizaje. En este contexto, la actividad de evaluación que tiene más fuerza es la coevaluación, como actividad colectiva que garantiza el discurso del ser, como expresión interior de la intelectualidad.

Palabras clave: enseñanza, evaluación, coevaluación

Abstract

EVALUATION AND TEACHING: THE UNIT AND THE DIVERSE

Evaluation, as a concept, goes beyond traditional scholar culture. It is deeply related to the concept of teaching. When teachers “show growth” they should receive “samples of knowledge” from students as well. This way, the process of evaluation should not be an arbitrary act or guidelines imposition of one particular pedagogic stream. On the contrary, it represents a convivial act in which respect is based on sharing learning experiences. In this context, co-evaluation becomes the most powerful evaluation activity, as well as a collective activity that guarantees the discourse of being as an inner expression of intellectuality.

Key words: teaching, evaluation, co-evaluation.



ara la cultura escolar positivista la evaluación, basada en la razón instrumental, pretende recoger de manera objetiva los resultados del aprendizaje. Hay que señalar que de esta manera se está igualmente verificando la eficacia de la enseñanza para comunicar objetos culturales predeterminados. Es de esta manera, como las instancias constitutivas de la lógica de la modernidad, toman en cuenta dos procesos fundamentales, el de la reproducción y el de la socialización.

El intercambio entre reproducción y socialización se erige sobre estructuras normativas, políticas y económicas que de hecho sostienen un discurso no neutral y en arreglo a una práctica concebida en el proyecto de sociedad. Esta gramática de la “verdad”, como discurso de la validez, se justifica en su supuesta objetividad y con ello el sujeto queda desplazado, bien en el proceso de la producción, a través de la explotación, o bien en el contexto cultural, a través de la reproducción.

La evaluación es un proceso importante dentro de esta racionalidad y particularmente en el propósito de legitimación del conocimiento como “verdades” sobre los procesos reales. La evaluación tradicional, de competencias performativas, trata de medir hasta qué punto los instrumentos revelan la reproducción simbólica de las pautas culturales contenidas en los programas.

Discutir el problema de la evaluación conduce a una revisión de la estructuración y enseñanza de los saberes. Así, la evaluación, ante el debate sobre la vigencia de los sistemas de significación, debe tener como propósito retomar el problema de cómo se producen los saberes. No es posible la yuxtaposición del nivel cognoscitivo sobre el nivel ontológico en tanto búsqueda de las bases fundantes de todo pensamiento sobre la realidad. El nivel de aprehensión debe dar paso al nivel de explicación para que el aprendizaje sea significativo.

Encontrar las bases fundantes de todo pensamiento sobre lo real, ya ubica a la enseñanza y a la evaluación en el plano ontológico. La escolaridad no puede ser ejercicio para la reproducción, la enseñanza debe rescatar la necesidad de deslegitimar la comunicación de un conocimiento deliberado que obstaculiza el desarrollo del sujeto social. Para Chanquía (1994):

La noción de “sujetos sociales” supone, en cambio, diversidad de universos simbólicos y, con ello, múltiples construcciones posibles de realidad. Consecuentemente, impugna la idea de conciencia arquetípica a alcanzar como supuesto lugar de efectiva revelación de lo real, meta en que las “condiciones objetivas” de su existencia serían transparentes para el colectivo. (p. 42)

Esta argumentación, supone la referencia al concepto de formación, lo cual implica revisar los procesos simbólicos para acercarse a lo real, es importante desplegar el proceso de creatividad que significa estudiar objetos tanto en su plano de constitución como en el plano de explicación.

El proceso de formación implica al hombre en la relación teoría-práctica, que supera lo performativo. Se trata de buscar, con una actitud abierta, en lo significativo e intentar la superación de lo deliberado, como fundamento de la cultura escolar predominante. La formación desde el plano de formarse, presenta al sujeto en la búsqueda a su propio interior para encontrarse en su papel a lo exterior, lo cual se puede hacer argumentando el conocimiento como expresión de lo real y no de lo artificial. Esto representará al ser que se forma, el ser que se evalúa en el hacer social desde la diversidad en la interpretación de lo real. En este sentido, para Álvarez de Zayas y González Agudelo (2003): La formación es, como diría Hegel

“el ascenso a lo general”; para lograrlo, se abandona a lo inmediato y se capturan las mediaciones. Entre lo mediato y lo inmediato el hombre se forma y dicha formación es, al mismo tiempo, práctica teórica (p. 23)

Para este autor, la práctica hace referencia al trabajo donde adquiere el hombre una habilidad que le permite desarrollar un sentido de sí mismo; en lo teórico el hombre se mueve desde lo otro y desde el otro para reconocerse a sí mismo. Estos planos conducen a la autoconciencia que es el momento de ruptura, en el caso de lo escolar, con el conocimiento y las formas de transmisión de lo deliberado.

En el caso concreto del proceso de evaluación en lo educativo, es de advertir que éste se define en dos niveles, el externo representado por la actitud del alumno frente a lo esperado por el docente, y hacia lo interno representado por la manera como el alumno expresa pautas de una cultura dominante. Retomar, en este contexto, el concepto de formación, como encuentro consigo mismo, es impugnar todas las categorías educativas por formar parte de los propósitos de esa cultura que redujo todo a lo verificable, lo objetivo, lo preciso. Podría plantearse la interrogante: ¿Por qué la evaluación no se piensa y se efectúa desde el sujeto que aprende lo real? Así, la evaluación se transformaría en la capacidad del alumno para expresar, como sujeto interior, nociones de conocimiento para entender la realidad.

Desde el punto de vista ético, la pedagogía recobraría ontológicamente la posibilidad de dejar claro que el principal valor es aprender a expresar desde la propia conciencia. Lo importante sería acercarse a lo real en el intercambio simbólico entre contenido y conocimientos, sin que se reduzca y tergiversarse lo histórico.

La evaluación como proceso debe definirse en la relación ontología-epistemología; desde el primer plano no se puede seguir considerando la evaluación como lo que el docente espera que se aprenda. Este esquematismo, que se presenta en la unidireccionalidad evaluador-evaluado, hace invisible la noción de autoevaluación como autoconciencia del alumno, la cual representa la expresión ética más importante de la relación alumno-realidad.

Desde el plano epistemológico, la aprehensión-conocer, permitirá comprender y explicar críticamente lo real y, de esta manera se redimensiona el concepto de escuela en tanto lugar y tiempo para la reflexión.

El sujeto de la escuela tiene que saber leer lo real, incorporando el saber social; esta lectura no tiene que ser apego al discurso de la ciencia y sus objetividades, sino el despliegue de un proceso de creatividad frente a la realidad. De esta manera, se establecería una ruptura con una pedagogía tradicional, que según Calonge (2000): "... privilegia los objetivos standard (enseñanza científica y tecnológica) de la educación y se basa en el "magistrocentrismo", donde la enseñanza se organiza alrededor del saber del docente". (p. 26)

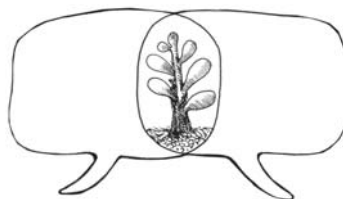
Pensando en la posibilidad creativa, la formación docente también debe ser redimensionada, de manera que los saberes del docente, se constituyan en relación con el desarrollo de la realidad concebida con sus alumnos. El principio de creatividad, vivifica las posibilidades de la escuela y el ser docente despliega su práctica pedagógica desde una posición crítica de autoconciencia.

La enseñanza no debe presentarse mostrando una determinada interpretación, sino como un escenario para que el ser-alumno ejerza el principio de autonomía y capte lo real desde su capacidad crítica. Será necesario organizar el pensamiento tomando en cuenta lo diverso, las disposiciones transdisciplinarias y pensando con autenticidad desde lo complejo.

En este plano, tiene posibilidad el proceso de evaluación si el alumno, como producto de su formarse, expresa argumentativamente sus puntos de vista y el docente pedagógicamente orienta el aprendizaje en tanto lo significativo de sus planteamientos en la relación conocimiento-realidad.

Plantearse un proceso de evaluación desde lo interno, debe tomar en cuenta la naturaleza de la intersubjetividad; de esta manera, la construcción de significados vincula al docente y a los alumnos en un proceso de creatividad, manifestándose la evaluación como un discurso desde el interior, éste debe ser interpretado por el docente y discutido públicamente. En este caso, la evaluación no se pronuncia y no es pronunciada por un evaluador, es pronunciada por el alumno como argumento de la realidad estudiada y es discutida en los pronunciamientos de los alumnos y el docente como colectividad educativa. Este concepto de coevaluación conducirá al sujeto a evaluarse a sí mismo como un pronunciamiento ético desde su conciencia crítica. Así se pronunciarían los conceptos epistémicos como

búsqueda en la intimidad y como expresión para promover la discusión intersubjetiva que no representa consenso, sino puntos de vista compartidos o divergentes que explicitan los espacios autónomos del ser social.



El docente enseña en tanto que "muestra" para discutir constructos-explicaciones de la realidad; el alumno también enseña con su discurso cuando perfila su explicación sobre lo discutido, integrando saber con realidad, experiencia con conocimiento y desplegando una metódica que enlaza cultura académica con cultura pública. La enseñanza no se separa de la evaluación, el docente enseña y es enseñado, el alumno también desarrolla esta práctica produciéndose un intercambio de saberes que rompe con cualquier "orden de verdad" previamente establecido. En el mostrar, el docente deberá realmente proyectar el lenguaje de lo diverso y lo transdisciplinario, con el objeto de que el alumno en su mostrar enseñe cómo relaciona conceptos, teorías, vivencias cotidianas, cuyo producto será búsqueda en lo complejo y lo contradictorio, para que pueda emerger un pensamiento propio, autónomo. Para Pérez Gómez (1992):

...la adquisición de la valiosa cultura académica debe ser siempre un proceso de reconstrucción y no simplemente un proceso de yuxtaposición. Es necesario provocar en el alumno/a la reflexión y en su caso la conciencia de las insuficiencias de sus esquemas habituales, así como el valor potencial de nuevas formas e instrumentos de análisis de la realidad plural. Solamente podrá llevarse a cabo esta provocación si el maestro se apoya en el conocimiento del estado actual del alumno, de sus concepciones, intereses, propósitos y actitudes. (p. 55)

La enseñanza debe propiciar herramientas de aprendizaje, modos de pensar la realidad para aprenderla y analizarla. Así, a través de la enseñanza, se deben superar esquemas perceptivos y la evaluación se deberá orientar a registrar como el alumno superará su estado actual de conocimiento.



En el eje enseñanza-evaluación, la evaluación no puede ser una actividad dentro de una sincronía, una actividad pospuesta que pierde su carácter histórico para congelarse en un tiempo dado. Así, se pierden los intereses, actitudes, propósitos y preconcepciones de los alumnos.

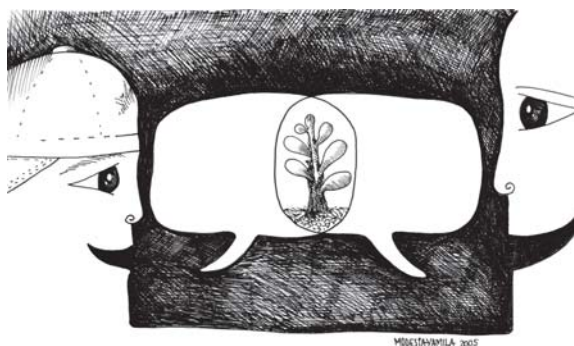
Cuando se separa la actividad de evaluar de la actividad de enseñar, entonces se pierde la concepción de proceso, de desarrollo dialéctico y sólo quedan como actividades negadoras de una educación reflexiva, y crítica. Lo que se propone es formar en el contexto de un aprendizaje que para Pérez Gómez: "... se configura como un proceso de enculturación, de inmersión en la cultura del conocimiento público, puesto que se van adquiriendo las herramientas de la cultura al mismo tiempo que el sentido práctico de la misma cultura". (p. 57)

Es en la relación teoría-práctica donde se promueve un aprendizaje significativo, donde el proceso de enseñanza rompe con la rutina escolar y da paso a la configuración de subjetividades. Estas provienen de la participación del sujeto en la búsqueda de propiciar un punto de vista que crea un tejido intersubjetivo de complejidad, que trasciende la simple comunicación del programa y sus saberes y los enfoques que presenta el libro de texto como, recurso didáctico sustitutivo de la realidad.

En este contexto, la naturaleza ontológica de la enseñanza no puede configurarse como la comunicación de un saber que se asume como definitivo. La enseñanza debe asumirse como debate del plano ontológico al plano epistemológico ya que de esta manera se estaría enseñando no el saber sino la forma metodológica como éste se constituye.

En la cultura escolar tradicional, la enseñanza se presenta como una propuesta de saber que se legitima en la comunicación y que no regresa a su plano constitutivo como propuesta que debe ser discutida. La enseñanza como "saber mostrar" y el saber de la escolaridad no pueden asumirse como dados porque se positivizarían fragmentando el acto educativo sin que se permita ninguna discusión, presentándose la enseñanza como imposición del saber.

No se puede privilegiar el discurso del maestro, de lo que se trata es de permitir la emergencia de los discursos de las relaciones maestro-alumnos, alumnos-alumnos, alumnos-realidad, que articulados desplazarían al discurso único que se impone y se legitima. Así, el aprendizaje es proceso colectivo, es intercambio y la enseñanza debate teórico-práctico permanente. Ambos procesos deberán dar preeminencia a la creación de diálogos intersubjetivos, de formas expresivas del sujeto-alumno en tanto búsqueda en la relación alumnos-docentes-comunidad-realidad.



La relación de la escuela con lo real, en la perspectiva de la enseñanza, se identifica con el cruce de los saberes como elaboraciones de los sujetos de la escuela, que da cuenta del diálogo intersubjetivo. En consecuencia, la constitución del conocimiento deviene de un proceso colectivo que niega la búsqueda de consenso en el aula y, valoriza el respeto a las argumentaciones de cada participante.

Es esta realidad donde tiene sentido pensar en un proceso de evaluación que se hace histórico por estar permanentemente vinculado con la enseñanza; ésta se constituye como debate de discursos y la evaluación tomará en cuenta estos para orientar la transformación de las explicaciones dadas en el aula en conocimientos cada vez más elaborados.

La naturaleza del ser de la enseñanza está ligada a la naturaleza del ser de la evaluación, la historicidad de la enseñanza está ligada a la historicidad de la evaluación. La enseñanza, de acuerdo a Martínez Boom (1990), sólo "mostraría para incitar" y al no ser prescriptiva tampoco esperaríamos por resultados evaluables a priori, como si se etiquetara lo "bueno" y lo "malo", lo "correcto" y lo "incorrecto". Para este autor la enseñanza impensada hasta ahora:

...más que un concepto definido desde la lógica determinista de la identidad es por el contrario, un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez que una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento, estableciendo para ello, ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, con los conocimientos, el lenguaje, la ética, etc., sino más bien resonancias, disonancias, y aun consonancias con aquellos elementos que la atraviesan. (p. 170)

Un elemento importante de esta reflexión es considerar la enseñanza como una actitud vital, esto denota que enseñar y aprender se convierte en un proceso de vida para el docente y para los alumnos. Este proceso involucra un pensar la realidad, una interpretación en el plano cultural en la que intervienen el lenguaje, la ética y se constituye un punto de vista en la discusión sobre resonancias, disonancias y consonancias con elementos del conocer y del conocimiento.



Si la enseñanza es una actividad vital, el progreso del sujeto implica un proceso de evaluación que se acerca a lo cualitativo en tanto aprendizaje para la vida. Lo vital es dejar al alumno que se exprese, que construya y deconstruya al conocimiento dado y se aproxime a nuevas elaboraciones en el tiempo histórico-social.

Este planteamiento es sin duda ruptura del docente y del alumno con el conocimiento normal, así se aprende a dudar, a interrogar la realidad, a buscar a través de la reflexión nuevas líneas de fuga, nuevas posibilidades para el pensar. En esta lógica, tiene sentido una redefinición de evaluar, su preocupación tiene que estar involucrada con el pensar el conocimiento de lo real. La evaluación deja de ser lógica de la reproducción de saberes, ruptura con la simple expresión de competencias que tienen el propósito de legitimar la cultura escolar predominante.

El proceso de autoevaluación, representa la verdadera expresión del “en-señar-se” o del “mostrar-se” por parte del alumno en la búsqueda de las explicaciones de los procesos vitales de la ciencia. Esta búsqueda debe estar en consonancia con los procesos vitales de la vida cotidiana que constituyen el verdadero fundamento de la cultura del alumno.

Para un proceso de evaluación que se piense desde lo cualitativo, la autoevaluación representa la manera como el alumno puede producir discursos, puede establecer relaciones entre lo académico-simbólico y lo real-histórico. Implica expresar la relación social de los saberes desde una perspectiva crítica-constructora que con la reflexión proponga puntos de vista como aportes significativos de la investigación. Autoevaluarse es producir una valoración de sí mismo y pronunciar discursos sobre lo real para participar en el debate creador.

La evaluación que se relaciona con la enseñanza y se hace proceso en la unidad y lo diverso, aspira desplegar el espíritu convivial para discutir conocimiento y compartirlo en el desarrollo de la investigación participativa. Se trata de evaluar desde el pensar para que el proceso quede, como dice Martínez Boom:

...entendido como libre incursión en lo nuevo, desde lo mismo pensado, a la diferencia impensada para evocar o precipitar a otros modos de ver y de decir. Pensar en un gesto que se proyecta, no como una sumatoria de la teoría y de la práctica, sino como una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso. (p. 171)

En este caso, la autoevaluación como discurso forma parte del pensar y de los modos “otros” de decir, es lógica que se expresa en la lógica de los discursos escolares en los que docente-alumnos son protagonistas de una forma de interpretar y expresar la realidad.

Es la pedagogía tradicional la que ha separado artificialmente enseñanza de evaluación, no concibe a esta relación como la unidad de lo diverso que aspira la conformación de discursos desde el interior de la escuela para tratar asuntos de lo externo. Si no se produce el discurso, si no aflora la subjetividad y el diálogo intersubjetivo entonces cabría la interrogante: ¿para qué evaluar?. La respuesta se debate entre una posibilidad de quedar subsumido por los códigos simbólicos de la cultura tradicional o para que al evaluar se tenga conciencia de la diversidad en los discursos sobre lo real y las posibilidades de su transformación.

En definitiva, se trata de reflexionar sobre el proceso de formación, en este quedan implicadas todas las instancias de lo educativo, para Álvarez de Zayas y González Agudelo (2003): “El sistema educativo, entonces, provoca procesos generales de formación para las nuevas generaciones en la ética, en la lógica y en la estética para que el sistema social sea habitado por personas formadas integralmente”. (p. 25)

Esta relación ética, lógica y estética tiene implicancias, por su naturaleza, en una evaluación que da cuenta del despliegue de diversos procesos, entre otros el de la transversalidad. Así, no interesarán los criterios e instrumentos habituales de la evaluación tradicional de competencias; por el contrario, lo importante es el juicio que se produce en la coevaluación, porque intentará recoger los enlaces, y los encuentros en la constitución del conocimiento.

Desde la perspectiva anterior, el cruce de saberes forma parte del proceso de transversalidad y, por esto para docentes y alumnos, en el desarrollo del mostrar de la enseñanza, se debe tomar en cuenta que:

- 1- La posibilidad de mostrar debe interrogarse desde la evaluación, en tanto el interés de lo mostrado y su relación con lo real-histórico.
- 2- La evaluación se interroga así mismo para superar a través de juicios y apreciaciones el determinismo de la evaluación tradicional.
- 3- La relación enseñanza-evaluación, se resignifica con el concepto de transversalidad, pues la dinámica del proceso educativo se convierte en cruce de saberes y procesos para reflexionar sobre el conocimiento.
- 4- La relación enseñanza-transversalidad y evaluación se define como proceso de investigación que da cuenta del estudio de la realidad como constructo de los alumnos que al relacionarse con lo escolar le da sentido a su posibilidad de formarse.

La noción de conocimiento es evaluada en una dimensión que potencia el debate teórico-práctico en tanto forma de salir del anonimato. El alumno aprende a decir sus



apreciaciones del mundo, a contextualizar su razonamiento de la realidad, a desplegar fundamentos cognoscitivos, afectivos e involucrarse en los problemas reales. De esta manera, para Magendzo (2003):

Los aprendizajes en este campo no se expresan en respuestas cerradas ni unívocas, son complejos y, como vimos anteriormente, se muestran en una gradualidad que no es uniforme en todos los estudiantes y que se está reconstruyendo cotidianamente. (p. 88)

Los aprendizajes son complejos y se refieren a complejidades que no pueden ser evaluadas con un símbolo o una palabra. El punto de vista se refiere más a la construcción hermenéutica, a la síntesis de apreciaciones que apuntan a un discurso que se puede hacer más complejo.

La complejidad se podrá expresar en la diversidad de los discursos, en las ideas-fuerza de cada planteamiento y estas se transversalizan en la búsqueda de un aprendizaje consustanciado con lo convivial. De esta manera, la evaluación es proceso colectivo al tomar en cuenta la relación de los sujetos de la escuela con el mundo, pues se hace énfasis en la articulación de los contenidos disciplinarios con el mundo de vida. Sobre este particular, Magendzo plantea que la mejor expresión de la transversalidad es su concepción de relaciones en una práctica educativa colectiva en la que:

La evaluación de los temas transversales se caracteriza por un enfoque abierto sin atribuirle un sentido originario, correcto o predeterminado. La perspectiva interpretativa exige reconocer que se mira desde lo subjetivo y, por lo tanto, obliga a revisar los propios prejuicios y preconcepciones con que se observa, a suspenderlos, para dialogar con el “otro” abriéndose a su propia subjetividad. (p. 93)

Es en ese dialogar con el “otro” en el que tiene su base un proceso de evaluación que también se interesa por las expresiones de la subjetividad, de esta manera la enseñanza es proceso desde lo externo y desde lo interno, es encuentro del mundo objetivo con el mundo subjetivo en donde el sujeto de la escuela exprese como idea-fuerza su razonar. La autoevaluación por parte del alumno representa una expresión de su conocimiento, para el C.B.N (1997):

Es un proceso que permite el autodesarrollo del alumno, por cuanto identifica sus posibilidades y limitaciones para hacerlo consciente de los cambios necesarios para su propia actuación. (p. 81)

El mismo currículum básico establece que a través de la autoevaluación, el alumno pronuncia juicios de valor sobre sí mismo, analiza sus actividades, mejora su actuación a través de la crítica, participa críticamente en la concepción

de su aprendizaje y evalúa todo el proceso en comunicación constante con la realidad. Este planteamiento del C.B.N. debe también hacer énfasis en la manera como se produce y se comunica el conocimiento, no considerando el aprendizaje como respuesta condicionada de la enseñanza, sino partiendo de que el alumno se autoevalúa porque narra sus puntos de vista cognoscitivos, su manera de entender la realidad y su relación con los procesos reales.

El diálogo intersubjetivo en el aula es fuente de coevaluación, es proceso de reciprocidades, de participación y reflexión en torno a qué llamar conocimiento, a cómo concebir los procesos de producción de una interpretación disciplinar en tanto su vinculación con el mundo de vida.

En la relación enseñar-evaluar el aspecto más relevante lo constituye el proceso de coevaluación, porque se refiere a la “valoración recíproca” desde una crítica abierta a todo lo que acontece en el aula y su relaciones externas. Es un proceso permanente, ocurre en todo momento y está referido a todas las actividades, se despliega como participación-reflexión que analiza la estructura del conocimiento y su significado, a la aplicación teórica de este conocimiento, a las prácticas de aula como contribución al desarrollo comunitario. La coevaluación es proceso de integración de puntos de vista y respeto por posiciones aun antagónicas, así se forma un espacio para la ética, para rescatar el valor de la escuela como formadora en la solidaridad, el respeto y la convivencia humana.

La relación enseñanza y evaluación se presenta como una unidad en el proceso educativo que se nutre de lo diverso del conocimiento, del “mostrar” para que el “otro” tenga posibilidades de “mostrar” sobre lo aprendido como expresión de su autoconciencia.

La evaluación debe referirse a los constructos teóricos que se constituyen en nudos problemáticos de la concepción currículum-realidad, estos nudos se expresan en la elaboración del proyecto de investigación que naciendo en el aula se nutre de los aspectos inclusivos de una realidad en desarrollo.

El diálogo acerca de saberes como discusión de los nudos problemáticos y los conceptos estructurantes de las disciplinas transversalizadas, constituyen el hilo conductor de las elaboraciones y reelaboraciones teóricas en el aula. En este proceso, se produce un intercambio de opiniones, el alumno pasa a ser protagonista de un discurso que a la vez se transversaliza con los discursos de los otros alumnos. La forma de evaluar, que por definición se corresponde con este momento de la formación, es la coevaluación.

La coevaluación es un aspecto dentro de una totalidad cultural, ésta se identifica con formas de relaciones



sociales, de interacción en el aula, de propuesta y argumentación de puntos de vista, de expresión de fundamentos de investigación, de incorporación de la comunidad con sus problemas como experiencias de formación, incorporación de fuentes de cultura pública, presencia de expresiones típicas tradicionales como formas expresivas culturales que definan una perspectiva para la cultura autóctona.

La coevaluación, como proceso colectivo, debe conformarse en la ruptura con la objetivación de competencias performativas, todo acto deliberado atenta contra la democratización de la evaluación. Así, la coevaluación debe:

- 1- Propiciar la relación del ser-hacer-conocer y convivir como base para la búsqueda de la formación de un venezolano comprometido con los procesos de emancipación.
- 2- Auspiciar el compromiso democrático en el aula, para que la reflexión colectiva no encierre el concepto de evaluación en la falsa concepción que la presenta como forma de autoritarismo pedagógico.
- 3- Auspiciar el desarrollo del proceso que implica “mostrar”, “yo muestro” y “ustedes muestran”, como forma de enseñar para ayudar en la definición del ser-otro que analiza colectivamente sus alteridades de pensar-actuar.
- 4- Propiciar la formación concibiendo al ser-alumno como sujeto que se expresa en su aprendizaje, y cuyos conocimientos se transversalizan con lo aprendido por los “otros” de la clase y del convivir comunitario.

- 5- Propiciar que el discurso del ser, como expresión interior de su intelectualidad, sea respetado como contribución en la socioconstitución del conocimiento.
- 6- Propiciar la formación de liderazgos académicos en el sentido de aprendizaje en la solidaridad y en el compartir o no puntos de vista, visiones de la realidad, que no tiendan a la uniformidad del conocimiento y de la personalidad.
- 7- Permitir que el proceso de evaluación sea permanente para que el ser-alumno pueda entender cómo y desde dónde se configura y se relaciona el conocimiento para la elaboración de constructos cada vez más inclusivos de lo real.
- 8- Promover la autoevaluación en tanto expresiones cognitivas desde el “sí mismo” como ser en aprendizaje y formación, haciendo énfasis en el “juicio sobre sí mismo”, y en el juicio o apreciación sobre el significado del constructo que se estudia.
- 9- Promover que las opiniones del “yo” y el “otro” se expresen como un componente ético que también es formación individual y colectiva.
- 10- Permitir la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación como un proceso que, al ser colectivo, contribuye con la formación del ser.

En conclusión, la evaluación colectiva es la herramienta que permite un proceso de formación en el desarrollo de valores, de intercambio de subjetividades, de promoción de liderazgos, de evaluación permanente y, en general, de la relación ser-conocer-hacer y convivir. ©

Bibliografía

- Álvarez, C y González, E. (2003). *Lecciones de didáctica general*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Calonge, S. (2000). La representación de lo pedagógico en el discurso mediático. En *Representaciones Sociales y Educación*. E. Casado y S. Calonge (Comp.). CEP-FHE-UCV. Caracas.
- Chanquía, D. (1994). Para investigar procesos de constitución de sujetos sociales. En *Suplementos (Materiales de Trabajo Intelectual)*. Barcelona. España: Anthropos.
- Currículum Básico Nacional (1997). Ministerio de Educación de Venezuela. Caracas
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículum*. Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez Boom, A. (1990). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En *Pedagogía, discurso y poder*. Colombia: CORPRODIC.

Notas

Enrique Pérez Luna. Licenciado en Educación de la Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre. Magíster Scientiarum en Educación Superior. Doctor en Educación Mención Currículum. Profesor Titular de la Escuela de Humanidades y Educación de la UDO. Profesor en Estudios de Postgrado y Doctorado en Educación en el área de Investigación Educativa. Investigador acreditado al Programa de Promoción del Investigador (PPI). Ex Director de la Escuela de Humanidades y Educación de la UDO. Coordinador del Doctorado en Educación de la UDO. e-mail: doctorado@udo.edu.ve

Una fea lección de una maestra en Orlando, Florida - EEUU

El resentimiento racista ha levantado la cabeza en Orlando, Florida, donde la comunidad hispana ha estado creciendo durante décadas. Una maestra –entre toda la gente– escribió una carta dirigida a “Dear Congressman”, en la cual culpa a puertorriqueños, mexicanos, haitianos y a personas del Medio Oriente por los problemas en el distrito escolar del condado Orange donde ella enseña.

En la carta increíblemente ofensiva, firmada por Jan P. Hall, la remitente dice que “Creo que debemos cerrar las puertas a todos los extranjeros hasta que pongamos las escuelas y esta economía sobre sus pies”. El superintendente escolar del condado Orange ha suspendido a Hall sin paga, pendiente de una investigación, y la noche del miércoles la Junta Escolar de Orange ratificó la suspensión. Hall enseña en el quinto grado.

Es preocupante que niños pequeños hayan sido expuestos a esta actitud racista y de socavamiento de parte de un maestro, una de las personas más influyentes en la vida de un niño. Los puertorriqueños son ciudadanos de EU, pero la carta dice que “por favor consideren cambiar las leyes y mantener a esta gente en su casa en Puerto Rico”.

Los latinos son actualmente el 14% de la población en el centro de Florida. El mayor grupo es el puertorriqueño, con 86 mil.

Reconocemos el duro trabajo y dedicación de maestros de todas las procedencias que nos impulsan a estimular a tener éxito. Pero creciendo como hispanos, sabemos que los prejuicios y nociones preconcebidas se filtran en las escuelas de modo descarado y sutil: maestros que no aprenden o valoran nuestras tradiciones y culturas, quienes tienen menos paciencia con nuestros niños y son más dados a castigarlos, o quienes asumen que los estudiantes latinos prefieren clases vocacionales a cursos de preparación universitaria. Los padres tienen que demandar que los maestros honren y respeten a todos los niños y que los eduquen bien.

Desafortunadamente, sospechamos que esta maestra está expresando puntos de vista sostenidos en privado por muchos. Ella tiene derecho a su opinión. Pero una persona con una opinión tan pobre de los hispanos no tiene nada que hacer enseñando a nuestros niños.

ujo un camino en la noción y razón absoluta que per la ahora de sujetos diferen le control y regulación. la metáfora computacional os de funcionamiento “ izar información, poseen | nal el procesamiento de in el programa consiste en l ón almacenadas previam iones provenientes tant n función del tipo de infi mente de Piaget encontró n paulatinamente en el dis resulta insuficiente para nita a una serie de operaci allá de la lógica, el signi mbio entre por lo menos l significado, más allá de posible en coordenadas es aciones del psicólogo e ología y la educación. Gra o el hombre aprehende el campo educativo. Para amente a procesos de de elaciones interhumanas, y cercano al pensamiento los primeros dan gran im

Extraído de www.laopinion.com
Pico Bolívar. 30/08/05, pág. 7.

