

ALONSO MONTAGUT N.
ANA ISABEL PINO S.

EVALUACIÓN, ÉTICA Y CONSTITUCIÓN DE SUJETO

ISBN:

Primera edición: 2007

©

Diagramación e impresión:
ARFO Editores e Impresores Ltda.
Carrera 15 N° 54-32 Tel.: 2494753
casaeditorial@etb.net.co
Bogotá, D. C.

AGRADECIMIENTOS

Como una forma de perpetuar la sinceridad de la amistad recibida y con el propósito de de escribir en el corazón de nuestros amigos, agradecemos al padre Alfonso Borrero Carvajal S.J., al Especialista Wilson Enrique Ramírez, al magíster Luis Enrique Silva segura y a todos aquellos que contribuyeron con sus aportes para que este proyecto se materializara en un libro.

De igual manera a la Escuela Normal Superior de Ocaña y al Consejo de Publicaciones, quienes aprobaron e hicieron posible que el presente libro se editara.

Muchas gracias.

CONTENIDO

Pág

AGRADECIMIENTOS	
PRESENTACIÓN	
PRÓLOGO	
INTRODUCCIÓN	
Una mirada a la problemática	
1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA ÉTICA DE CARA A LA EVALUACIÓN Y A LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO	
2. LA COMUNICACIÓN: DIMENSIÓN TRASCENDENTAL DEL SER HUMANO	
3. LA COMUNICACIÓN Y LA EVIDENCIA DE LOS VALORES	
4. EL COMPORTAMIENTO COMO MODALIDAD DE SER	
5. LA SUBJETIVIDAD O EL MUNDO ORIGINAL DE LA PERSONA Y DE SU CONSTITUCIÓN COMO SUJETO	
6. LA RACIONALIDAD O LA DIALÉCTICA DEL SER HUMANO	
7. LA PARTICIPACIÓN O LA OBJETIVACIÓN DEL SUJETO	
8. UNA MIRADA A LOS ORÍGENES DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DESDE LA ÉTICA	
9. LA EVALUACIÓN, UNA DOBLE MIRADA	
9.1. La evaluación en su acción de partida	
9.2. La evaluación en su acción de respuesta	

10.	LA SOCIALIZACIÓN UN PUNTO FOCAL DE LA ÉTICA Y LA EVALUACIÓN
11.	LA EVALUACIÓN Y LA ÉTICA: UNA MIRADA PARA SU CONSTRUCCIÓN
12.	MIRANDO EL CONTEXTO DE LA COTIDIANIDAD DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS
	12.1. Aspectos preliminares
	12.2. Los resultados
13.	A MANERA DE CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES: UNA MIRADA FINAL AL PROBLEMA.....
	BIBLIOGRAFÍA

LISTA DE FIGURAS

Pág.

Figura 1. Ética con énfasis en lo social.....	
Figura 2. La comunicación, la ética y la evaluación.....	
Figura 3. La comunicación, la ética y los valores.....	
Figura 4. Estructura comportamental.....	
Figura 5. La subjetividad y su horizonte.....	
Figura 6. La racionalidad y la evaluación en construcción permanente	
Figura 7. La racionalidad, la evaluación y los valores.....	
Figura 8. La escuela participativa como ciudad-Estado.....	
Figura 9. La participación como núcleo escolar.....	
Figura 10. La evaluación y su ubicación en el proceso educativo.....	

PRESENTACIÓN

UNA LECTURA ENTRE OTRAS

*“Los niños y las niñas que nacen hoy en día
son los forjadores de sueños,
los constructores, los ciudadanos y los líderes del mañana.
Su futuro inmediato está en nuestras manos,
Pero muy pronto nuestro futuro estará en la de ellos.
Con el propósito de interrumpir la transmisión intergeneracional
de pobreza, desigualdad y exclusión,
y para construir una sociedad
que sea más justa, inclusiva, productiva,
democrática y pacífica, que celebre y promueva
el desarrollo humano,
es imprescindible empezar por transformar
la forma en que cuidamos, protegemos, socializamos, educamos
y en general, mejoramos el bienestar de nuestros niños y niñas
durante sus primeros años de vida.”*

Con el título *Evaluación, Ética y Constitución de Sujeto*, el profesor Montagut y la profesora Ana Isabel recogen elementos fundamentales sobre las relaciones entre la subjetividad y la verdad, leídas en el contexto de las prácticas pedagógicas y las formas como se presentan la evaluación, la ética y cómo en ese debate es posible “constituir sujeto”.

Este documento, con gran certeza plantea que no es posible abordar una discusión sobre principios evaluativos que pueden orientar la labor docente en la educación, sin apoyarse sobre una concepción acerca del significado de la formación humana. Por esta razón, desde el texto en mención, intentaré primero explicitar algunas de sus ideas sobre la formación, partiendo de una búsqueda sobre dos miradas frecuentemente utilizadas para describirla.

Se suele usar con frecuencia dos miradas distintas para referirse a los procesos educativos, ya sea en los niveles escolares o universitarios. Se dice, según la primera de ellas, que la educación es esencialmente un proceso de *transmisión de conocimien-*

tos; la segunda ve la formación, sobre todo la universitaria, como un *proceso de socialización*, en una o en varias culturas especializadas. Cada una de estas miradas, expresa una concepción particular sobre la educación, que enfatiza aspectos diferentes del proceso y los jerarquiza también de manera distinta. Cada concepción a su vez –y es justamente por eso que resulta importante analizarlas en sus implicaciones– se ve reflejada en la manera como se abordan las tareas más prácticas de la educación, como son el diseño curricular, las formas pedagógicas que se ponen en juego en el aula de clase, los criterios y las pautas para la elaboración de textos y materiales educativos, la importancia relativa y el lugar que se le concede al uso de la evaluación como paradigma en la educación.

Tal vez la más usada de esas dos posturas sea la primera: *enseñar es transmitir conocimientos*. Alude a algo que efectivamente ocurre en la educación: existe un acervo enorme de saberes, de códigos, de símbolos, de formas de proceder y de actuar, de técnicas, decantado en cada sociedad. El proceso educativo de alguna manera le *transmite* este acervo a cada individuo, para que pueda usarlo con solvencia en su quehacer cotidiano. En este sentido, el texto muestra que la transmisión de significados y de usos compartidos es una condición para la adaptación social de cada nuevo individuo. Sin embargo, la idea de *transmisión* sugiere una pasividad por parte del educando que no refleja adecuadamente la complejidad de la experiencia interna, en general profundamente transformadora, implicada en una formación disciplinar o profesional. El alumno debe ser un sujeto intensamente activo –incluso más que el propio maestro– para que una educación de este tipo tenga éxito, a menos de que se trate de saberes fácticos, que haya que aprender casi de memoria o de procedimientos y técnicas bien establecidos, el esfuerzo personal y los matices individuales que se dan en los procesos de apropiación no pueden ser eludidos. Por otra parte, el polo activo, en la mirada sobre la transmisión, es el profesor, en él recae la responsabilidad y la tarea de *transmitir* y, por lo tanto, la adecuación del material para que la transmisión pueda darse sin sobresaltos. Por eso las metodologías, y también el diseño curricular detallado, suelen jugar un papel privilegiado dentro de procesos educativos orientados por esta concepción. El símil de la transmisión sugiere también la existencia, en la materia que se enseña, de un núcleo inmodificable que se traslada del maestro, o del libro de texto, al estudiante. Por eso la evaluación, tiende a subestimar los procesos complejos de reconstrucción del conocimiento por parte del alumno a lo largo de todo el proceso.

Desde esa postura, intuyo que el profesor Montagut y la profesora Ana Isabel consideran la formación como un proceso de *socialización en una cultura*, piensan la educación por analogía con la apropiación gradual del lenguaje, de los significados, de las costumbres, de las formas de interacción por parte del niño en el seno de una familia, o de una comunidad. El peso de lo tácito es muy grande en este tipo de procesos, porque se basan en interacciones significativas. El niño aprende a hablar comunicándose con su madre y con las personas que lo rodean en la infancia. Este aprendizaje no envuelve ningún procedimiento explícito, ninguna metodología. El peso determinante recae en la riqueza de los procesos espontáneos de interacción y

de comunicación. De manera similar, el niño apropia muchas normas y costumbres, por imitación o por coacción, sin que medie una conciencia clara sobre su significado o su utilidad. Si se concibe la formación escolar siguiendo las sugerencias de este enunciado, el alumno vendría a ser el foco determinante de la actividad y lo que deviene crucial en el proceso es el ejercicio exigente de una comunicación regulada, con todos los supuestos tácitos que este tipo de ejercicio implica. El profesor es ahora un orientador de los procesos y un interlocutor privilegiado. Este proceso exigente de interacción, implica la consideración cuidadosa y crítica de la producción escrita y oral de los alumnos. El alumno no es ahora el objeto pasivo, del trabajo de enseñanza que ejerce el maestro, como podría pensarse el proceso evaluativo a partir de la idea de *transmisión*, sino un interlocutor que construye su conocimiento autónomamente a través de un trabajo exigente de reflexión y de diálogo.

Aunque la idea de la *transmisión de conocimientos* puede, incluso en la educación, dar cuenta de muchos de sus rasgos, los autores sostienen que es esencialmente inadecuada para representar en su conjunto el complejo proceso de la formación educativa. En efecto, esta idea recorta y empobrece los alcances de la apropiación del conocimiento, ocultando la intensa actividad autotransformadora del sujeto que se educa. En la medida en que sea posible pensar la educación como un sistemas cultural, la metáfora de la formación como *socialización cultural* puede reflejar de manera más precisa los rasgos más sobresalientes de una formación escolar.

En otra instancia del documento, los autores se preguntan cuáles son, dentro de la concepción sobre el significado de formación, las tareas del profesor en el aula de clase. Proponen tres tipos de tareas principales: en primer lugar, el docente tiene la responsabilidad de motivar, interesar, incluso apasionar al estudiante por su campo de trabajo. Para lograr este propósito se requiere, ante todo, que el estudiante pueda encontrarle un sentido a lo que se le presenta para aprender, para ello se requiere que se le contextualice el conocimiento, se le muestre su importancia social, se despliegue su historia, se le muestre como un conocimiento en evolución, de tal suerte que constituyan recursos que sea posible poner en juego en esta búsqueda de sentido. En segundo lugar, el docente debe orientar al estudiante en su proceso personal de socialización en la cultura disciplinar. En esta tarea juega un papel clave la capacidad del docente para mostrar la arquitectura global de la disciplina que orienta, para explicitar la gramática de los lenguajes disciplinarios y para separar lo esencial de lo secundario. Finalmente, el docente debe jugar el papel de crítico con relación a la producción del estudiante. No es posible culminar felizmente el trabajo de socialización sin que medie un trabajo intenso por parte del estudiante, que debe ser objeto de un examen, de un análisis y de un juicio que despliegue, para el alumno, posibilidades de superación.

Por otro lado afirman, que claro que para cumplir estas tareas el docente debe dominar, él mismo, la cultura disciplinar que orienta. En palabras más coloquiales, aunque menos precisas, podría decirse que “no se puede enseñar lo que no se sabe”. No hay metodología, por buena que sea, que permita subsanar la falta de dominio de la

disciplina por parte del docente. Las metodologías de la enseñanza pueden ayudar en el ejercicio de la docencia, pero lo esencial en ésta es el dominio de la cultura disciplinar correspondiente.

Por otra parte, afirman que el ejercicio de la docencia puede pensarse como un proceso de comunicación muy regulado, exigente y fuertemente delimitado. Este proceso se apoya naturalmente en textos y en otros materiales escritos e implica, él mismo, un ejercicio de escritura. En el juego de la comunicación se llegan a dominar progresivamente los lenguajes propios de la disciplina, su sintaxis, sus formas específicas de argumentación y de validación. También se delimitan las preguntas y los problemas legítimos dentro de los marcos del paradigma disciplinar, y las formas posibles de relación entre el discurso y lo real.

Paradójicamente, el proceso de evaluación en la docencia, que es en buena medida explicitación racional de contenidos, está preñado de matices implícitos. No es posible explicitarlo todo, ni siquiera ser consciente de todos los aspectos tácitos contenidos en el discurso y en la comunicación. Hay un *currículo oculto* permanentemente en juego que desempeña un papel notable en la formación cultural. Uno de los aspectos más importantes de la comunicación entre docente y estudiantes, que usualmente permanece tácito, es la puesta en juego en el aula de clase de una ética de la comunicación y del discurso que puede comprender diversos aspectos: el compromiso con lo que se sostiene, la veracidad de lo que se dice, la voluntad permanente de argumentación, el respeto por las opiniones y el ejercicio de la crítica fundamentada con respecto a ellas, el respeto por la autoría de las ideas.

En este lugar es pertinente preguntar ¿cuál es el papel de la pedagogía en la evaluación educativa? La docencia, se señala en el texto, consiste esencialmente en procesos exigentes y diversificados de comunicación especializada. En general, las competencias comunicativas propias de la disciplina, han sido apropiadas tácitamente por el docente en su propio proceso formativo. En otras palabras, el docente usualmente ha aprendido a enseñar, sin darse cuenta, a partir de las clases que él mismo ha recibido y de la interacción con sus pares. Es por eso que puede impartirse una buena docencia escolar sin necesidad de tomar en cuenta de manera explícita la pedagogía.

Sin embargo, en determinadas circunstancias la discusión pedagógica puede hacerse imprescindible, aunque, a decir verdad, raras veces se apela a ella en las aulas. En particular, cuando ocurren dificultades en los procesos de comunicación –ya sea en el ejercicio y/o en el reconocimiento de la autoridad del profesor; en la organización, en la comprensión o en los ritmos del proceso de enseñanza; en los criterios y niveles de exigencia para juzgar las realizaciones de los estudiantes– podría ser de gran utilidad una reflexión que permita sacar a la luz los presupuestos implícitos que dificultan o entran la pedagogía¹. Preguntas como las siguientes permitirían reconstruir críticamente las condiciones de la comunicación pedagógica en el contexto del aula, ¿es comprensible lo que se dice?, ¿existe compromiso y veracidad en la comu-

nicación?, ¿se dan condiciones para la libre expresión y el respeto de las ideas?, ¿cuáles son las bases para el ejercicio de la autoridad ética por parte del profesor, cuando de evaluar se trata?

Finalmente es indispensable tener en cuenta que una cultura educativa es una cultura viva; es siempre una cultura que se renueva, en sus conceptos, en sus extensiones y en sus relaciones con otras formas éticas de reflexionar lo evaluativo, en sus aplicaciones, en sus formalismos y en sus interpretaciones posibles. Por eso mismo, la cultura disciplinar debe ser también una cultura de la investigación. El estudiante debe ser formado en el espíritu de la investigación. Por ello es indispensable que exista una articulación entre la docencia y la investigación en la evaluación que debe hacerse efectiva a nivel de la clase y a nivel del currículo. El docente debe ser en consecuencia un investigador. La palabra investigación suele recibir muchos significados y connotaciones distintos. Entendamos aquí por investigación un trabajo permanente y sistemático de reflexión y de elaboración sobre el área de conocimiento en cuestión, que puede comportar una variedad grande de niveles y de modalidades que pueden ir desde la investigación de punta, que crea conocimiento original, relevante desde el punto de vista de una comunidad científica internacional, hasta procesos de interpretación, reinterpretación o enriquecimiento conceptual de conocimiento ya establecido.

La Constitución Política de Colombia del año 91, colocó a los colombianos frente a un nuevo paradigma que tocó todos los espacios de la vida social, educativa, laboral, política, laboral, etc. La carta sugiere pensar la construcción de un nuevo País (que para el caso de los autores es re-significar la nueva cultura organizacional del País, desde su plan de acción), profundo, en los principios de la democracia participativa, en el respeto y la valoración a las diferencias de todo orden y en los valores de la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad. Es así como, estos preceptos constitucionales, se convierten en el gran reto de los colombianos para hacer viable la posibilidad de construir la gran fortaleza democrática y participativa.

De esta manera, el texto se enmarca en los horizontes de país y de institucionalidad que plantea la Carta Constitucional y sus disposiciones reglamentarias. Todas ellas esbozan los nuevos referentes legales, éticos y morales de la educación colombiana.

¹ Es posible entender la pedagogía por lo menos desde dos puntos de vista distintos: ya sea como una “disciplina normativa” que intenta, con ayuda de las ciencias de la educación (psicología educativa, sociología de la educación, etc.), establecer pautas para una buena docencia, o bien como “disciplina reconstructiva” que intenta sacar a la luz, explicitando para la reflexión, los elementos tácitos y los presupuestos implícitos de los procesos de comunicación pedagógica. Estamos entendiendo la pedagogía en este segundo sentido. Para un mayor desarrollo de este último punto de vista puede consultarse el primer capítulo, “La pedagogía como disciplina reconstructiva” del libro de Antanas Mockus, Carlos A. Hernández, José Granés, Jorge Charum y María Clemencia Castro *Las fronteras la escuela*, Sociedad Colombiana de Pedagogía 1994. Para el caso de la docencia universitaria puede consultarse también el artículo de Antanas Mockus “Docentes, pedagogía y organización curricular en el contexto de una educación superior sometida a procesos de diferenciación y estratificación” en *La formación de investigadores y la realización de proyectos de investigación y servicios en la universidad*, ICFES, Memorias 1990.

Ello les permite a los autores dar una mirada a la noción de país desde las normas y sus implicaciones en lo educativo.

La tarea entonces, es buscar un clima organizacional capaz de hacer realidad las posibilidades y capacidades intelectuales, afectivas, éticas y estéticas, que garantice el progreso de su condición humana, que promueva un nuevo tipo de hombre y de mujer conscientes y capaces de ejercer el derecho al desarrollo personal e institucional justo y equitativo, que interactúe en convivencia con sus semejantes y con el mundo y que participe activamente en la preservación de los recursos.

En este contexto, la visión de país, leída desde el proyecto histórico del país (Carta Constitucional de 1991), debe generar procesos de reflexión, análisis, y ajustes progresivos por parte de sus principales actores y hacer posible la iniciación de un cambio profundo hacia nuevas realidades, en donde las “utopías” y la imaginación de nuevos modos de participación social, estimulen entre nosotros una mujer y un hombre nuevo, con una actitud mental nueva, conscientes de que no hay realidades por imitar, sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida laboral y familiar, que se vayan alcanzando, exigirán no tanto tener más sino ser más, pues esa es una de las verdaderas condiciones del progreso de la humanidad.

Sin duda, resultarían la democracia y la paz si no parten de ciudadanos que decidan colocarlas en el centro de sus vidas y si estos, a su vez, no cuentan con las capacidades suficientes, para colaborar en su construcción. Es posible que la escuela aporte en la construcción de la cultura para la convivencia y la democracia, transformando hábitos y actitudes profundamente arraigados entre los colombianos. Precisamente en estos aspectos el documento que presenta a la comunidad científica el profesor Montagut y la profesora Ana Isabel, definen el papel de la educación en la superación de la compleja encrucijada.

Formar ciudadanos desde la escuela, que hagan posible la democracia, ha sido un desafío que constantemente nos debemos formular los colombianos desde la misma independencia, como reto de un país que en ello se juega su sobrevivencia.

Pero además es importante tener en cuenta la Ley General de Educación, la 115 de 1994, donde se define la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

Es natural que los primeros fines de la educación señalados en el artículo 5º de la Ley 115 de 1994 expresen estos grandes principios derivados de la Constitución:

- a. *El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.*

- b. *La formación en el respeto a la vida y demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.*
- c. *La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.*

Por otro lado, el concepto valor se ha usado con frecuencia en un sentido moral; mejor dicho, se ha usado con frecuencia el término “valor” con la calificación de “moral”. Tal sucede en Kant cuando habla de una “valor moral” y, más exactamente, de una “valor auténticamente moral”. Para este documento se prefiere tratar el concepto de valor en un sentido filosófico general, como concepto fundamental en la llamada “teoría de los valores”, y también “axiología” y “estimativa”.

Característico de esta teoría es que no solamente se usa el concepto de valor, sino que se procede a reflexionar sobre el mismo, es decir, se procede a determinar la naturaleza y carácter del valor y del los llamados “juicios de Valor”. Ello distingue la teoría de los valores de un sistema cualquiera de juicios de valor. Semejantes sistemas son muy anteriores a la teoría de los valores propiamente dicha, ya que muchas doctrinas filosóficas, desde la antigüedad, contienen juicios de valor tanto como juicios de existencia, y aun a veces estos últimos juicios están fundados conscientemente o no en los primeros. Muy común fue en ciertas doctrinas filosóficas, desde las antiguas equiparar el **ser** con el *valor* y, más específicamente *el ser verdadero* con el *valor*. En Platón, por ejemplo, el **ser verdadero**, es decir, las Ideas, poseen la máxima dignidad y son por ello eminentemente valiosas; decir que algo es y que algo vale es, pues, en este caso decir aproximadamente lo mismo. Ello ha llevado a equiparar el **no ser** con la ausencia de valor, y a establecer una escala ontológica paralela a la escala axiológica. Ahora suponiéndose que esta equiparación fuera admisible, hacía difícil una reflexión autónoma sobre el valor. En efecto, si todo lo que es, en cuanto, vale –y viceversa–, no parecerá necesario averiguar en que consiste el valer; el **ser** será suficiente. Por consiguiente la equiparación del ser con el valor, es un juicio de valor, pero no todavía una teoría de los valores.

Esta última tiene varios orígenes. Por ejemplo, cuando Nietzsche interpretó las actitudes filosóficas, no como posiciones del pensamiento ante la realidad, sino como la expresión de actos de preferir, con ello dio un gran impulso a lo que llamó luego “teoría de los valores”. El propio Nietzsche tenía conciencia de la importancia de la noción de valor como tal, por cuanto hablaba de “valores” y de “inversión de todos los valores”. De este modo se descubría el valor como fundamento de las concepciones del mundo y de la vida, las cuales consistían en la preferencia por un valor más bien, que en la preferencia por una realidad.

Una historia de la idea de valor debería considerar, pues la historia entera de la filosofía. Pero una historia de la teoría de los valores propiamente dicha, debe atender más bien a las corrientes últimas, si quiere evitar el riesgo de atribuir una teoría formal de los valores a tendencias que carecen evidentemente de ella. Y ello máxime

cuando no cabe confundir en ningún caso la teoría pura de los valores, con un sistema de preferencias estimativas; la teoría pura de los valores o axiología pura es paralela en gran medida, como Max Scheler ha puesto de relieve, a la “lógica pura” y aun en ella puede nuevamente distinguirse una teoría pura de los mismos valores y de las posturas valorativas. La axiología pura trata de los valores en cuanto tales, como “entidades” objetivas, como “cualidades irreales”, de una realidad parecida a la del objeto ideal, pero en manera alguna idéntica a él. Los valores son cualidades irreales, porque carecen de corporalidad, pero su estructura difiere de la de los objetos ideales, asimismo irreales, pues mientras estos últimos pertenecen propiamente a la esfera del ser, sólo de cierto modo y habida cuenta de la pobreza del lenguaje, puede admitirse que los valores “son”. Mas no solo esto: el valor no puede confundirse con el objeto ideal, porque mientras éste es concebido por la inteligencia, el valor es percibido de un modo no intelectual, aun cuando lo intelectual no pueda tampoco excluirse *completamente* de la esfera de los valores.

Dentro de este marco ha insertado la teoría actual de los valores, sus debates e investigaciones, especialmente los que se ha referido al carácter absoluto o relativo de los valores, es decir, los que han tomado como punto de partida, para una axiología, la determinación del valor como algo reductible, esencialmente a la valoración realizada por los sujetos humanos, o como algo situado en una esfera ontológica y aun metafísica independientemente. Pues mientras unos, siguiendo inconscientemente ciertas tendencias que pueden calificarse de nominalismo ético, han considerado que el valor depende de los sentimientos de agrado o desagrado, del hecho de ser o no deseados, de la subjetividad humana individual o selectiva (aun cuando no sea considerada como absoluta a su modo), otros han estimado que lo único que hace el hombre frente al valor es reconocerlo como tal y aun considerar las cosas valiosas como cosas que participan en un sentido casi platónico, del valor.

En el primer caso, los valores se hallan en la vida humana y son determinados, en su ser y en su jerarquía, por ella. En el segundo, los valores son simplemente descubiertos por el hombre, y su estructura y jerarquía son objeto de un conocimiento relativo que aumenta a medida que se suceden las perspectivas sobre los valores en el curso del acontecer histórico. La concepción objetivista y perspectivista de los valores admite la posibilidad de una ceguera para el valor o para determinados valores en ciertas formas de vida o en ciertas épocas. La vida y su historia reconocen, entonces, únicamente una parte muy limitada de la realidad estimativa, y el conjunto de todas las perspectivas efectivas y posibles es lo único que puede proporcionar la visión completa y sistemática de la jerarquía de los valores y de la forma de realidad de cada valor.

La clasificación más habitual de los valores comprende los valores lógicos, los éticos y los estéticos. Münsterberg erigió una tabla de valores con base en las mencionadas esferas, pero ha determinado en cada valor dos orígenes diferentes: el espontáneo y el consciente. El conjunto de los valores está fundado, según dicho autor, en un mundo metafísico absoluto. Rickert agregó a este sistema de valores los de la mística,

de la erótica y de la religión. Para Scheler, los valores se organizan en una jerarquía cuyo grado inferior comprende los valores de lo agradable y desagradable, y cuyos grados superiores son, de menor a mayor, los valores vitales, los espirituales (valores de lo bello y lo feo; de lo justo y lo injusto; del conocimiento) y los religiosos (valores de lo sagrado y lo profano). Cada una de las regiones de valores comprende especies subordinadas. Los valores morales no son entonces más que la realización de un valor positivo cualquiera sin sacrificio de un valor inferior. La preferencia por los valores determina de este modo la moralidad de los actos, sin que esta moralidad deba reducirse al cumplimiento de una norma o de un imperativo categórico, que el valor no puede proporcionar por sí mismo. N. Hartmann propuso una tabla que abarca los valores siguientes: valores bienes (instrumentales); valores de placer (como lo agradable); valores vitales; valores Morales (como lo bueno); valores estéticos (como lo bello); valores de conocimiento (como la verdad). Las últimas tres clases son consideradas como valores espirituales.

El Profesor Montagut y la profesora Ana Isabel Isabel, desde su investigación, dejan entrever las relaciones entre el valor y la concepción del mundo, que representa uno de los problemas más espinosos de la axiología material, pues su solución depende a su vez, en parte considerable de la concepción del mundo vigente o sustentada por el investigador. Sin embargo, no puede descartarse enteramente la posibilidad de conseguir un saber que, aunque de modo limitado, sobrepase las condiciones impuestas por la concepción del mundo. La investigación del valor queda determinada, en este caso, por las mismas notas aparentemente contradictorias que caracterizan a la filosofía. Por un lado, todo saber acerca de valor depende de la perspectiva desde la cual el valor es visto en un momento determinado de la historia, por otro, este saber aspira por su misma naturaleza y condición a seguir una visión absoluta, a transformar a su dependencia en autonomía. La coexistencia de estos dos caracteres es difícilmente eliminable en todo análisis acerca de nuestro problema.

Quizá nunca había sido tan importante volver la mirada al problema de los valores en un intento de hacer claridad sobre los fundamentos de la concepción de los valores y los principios en que descansa su defensa en la situación actual de la sociedad.

Los valores existen en sí y por sí; los valores no son simples apreciaciones del individuo o de un grupo. Hay una materialidad de los valores. Estos son algo objetivo. Su existencia no depende de que se les capte o no. En cuanto se trata de objetos ideales, su existencia es ideal; es decir, que no se trata de una cosa junto a otras cosas, ni dependen de su existencia, de que se realicen o no. La dificultad mayor para captar la existencia de valor como algo objetivo aún en el sentido de idea objetiva, proviene de la costumbre de relacionar de manera inevitable la realidad con el ser.

Cada individuo constituye los valores según los cuales orienta su existencia personal. Los valores tienen una historicidad.

Se puede decir que los valores se constituyen en contextos determinados, que sólo son pensables con relación a la persona humana y que tienen su principio en la

característica humana de no permanecer indiferente ante los bienes que se le presentan.

El orden de los valores tiene sus principios, leyes, axiomas y categorías: mejor aún, los valores son principios, tienen el carácter de “condiciones de posibilidad” de los fenómenos éticos, pero el contenido aparece como una exigencia ideal. Su realización es contingente; la intuición los descubre, como independientes de lo real y los realiza o no. Esta independencia no significa que los valores permanezcan como esencias dadas, indiferentes a la conducta del hombre, puesto que en tal caso serían principios éticos; por el contrario, ellos se introducen en los actos humanos. La capacidad de estimar el valor nos muestra su “actualidad”. Todo deber presupone la existencia de los valores.

Dicho de otra manera, los problemas emergen al interactuar el sujeto con su mundo, ya que surgen diferentes diálogos del ser y el hacer con el mundo que lo rodea. Entonces resulta fundamental pensar que los valores son el eje transversal de una formación de profesionales (ciudadanos para la ciudad) que contribuyan a la constitución de lo humano desde una ética para la convivencia y la democracia. En ese sentido, el documento leído, genera su aporte a esta reflexión siempre actual, siempre moderna.

Diversos autores² tal como se desarrolla en este documento del profesor Montagut y la profesora Ana Isabel, han mostrado que la articulación entre evaluación y poder no es sino una nueva forma de dominación racional³, cuyos resultados impactan a la sociedad en su conjunto, en particular a quienes tienen algún contacto con el sistema y la institución educativos. La evaluación es empleada, en este fin de siglo, no sólo con el fin de mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sino también para justificar la exclusión –o negación de oportunidades– de quienes se considera que no merecen estar en el sistema educativo, o recibir determinado tipo de educación⁴. Indudablemente que la evaluación tiene un papel estrechamente asociado al desarrollo del pensamiento neoconservador que campea en occidente⁵: el triunfo de las leyes del mercado, la exacerbación de la competencia en “detrimento de la colaboración” como un nuevo darwinismo social, en el que se beneficiarán los me-

² T. Popkewitz, “Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación”, en Educación, núm. 299, Madrid, p. 95, expresa: “La evaluación es una empresa estatal [que] incluye las relaciones de poder”. Por su parte, E. House, “Tendencias en evaluación”, en *ibid.*, p. 46, manifiesta que “los evaluadores dejaron de creer que su disciplina era una disciplina neutral y asumieron que su práctica implicaba promover los valores e intereses de unos grupos sobre otros”.

³ Cfr. M. Weber, *Economía y sociedad*, México, FCE, 1982, donde analiza diversos modos de dominación, los cuáles se articulan con estructuras de poder.

⁴ En el debate sobre examen departamental que se transmitió por Radio UNAM en 1987, frente al hecho de que el promedio de ingreso en el examen de admisión era menor de cinco, es decir, no aprobatorio, Adolfo Sánchez Vázquez dijo: “no nos digan con qué promedio ingresan los estudiantes, ¿por qué no mejor analizamos qué es lo que podemos o nos corresponde hacer por ellos?”.

⁵ Cfr. A Cueva et al. *Tiempos conservadores. América Latina en la derechización de Occidente*, Quito, Conejo, 1986.

jores, los más preparados y los más audaces. Los mecanismos de evaluación nacional o internacional, institucional o individual, desde una perspectiva sociológica, apuntan al fomento de esta competencia.

La preocupación por los ámbitos de la evaluación educativa no es más que aquella por incrementar la precisión, y por ende la relevancia, de los procesos de evaluación. Se aspira a que las acciones de evaluación educativa resulten efectivas en términos de mejor, es decir, produzcan información significativa, sobre aquellos procesos que tienen lugar en el espacio educativo y que por su complejidad no resultan sencillos de abordar. Se intenta así, advertir sobre la necesidad de diseñar proyectos de evaluación, que atiendan a las especificidades del objeto de evaluación y que desarrollen simultáneamente herramientas metodológicas variadas y adecuadas, a la vez que capacidades y competencias específicas en quienes llevan a cabo esta labor. Solo de este modo la evaluación como tal significa un aporte relevante en términos de acciones de mejora.

Entonces y acorde con la lectura de este documento que nos presenta el profesor Alonso Montagut y la profesora Ana Isabel Pino, es necesario visualizar y reconocer el enorme peso que tiene hoy la evaluación en la gestión educativa y los aprendizajes. El deseo de mejorar la gestión y la contabilidad social de la educación, ha motivado el desarrollo de sistemas nacionales y subnacionales de evaluación. Sin embargo, se le ha dado poca atención al tipo de evaluación que se ha impuesto y menos atención crítica a los supuestos que les subyacen. Esta falta de atención significó no anticipar la contradicción que se genera entre los paradigmas y teorías del aprendizaje, contenidas en la evaluación conductista y los paradigmas y teorías de aprendizaje en vigor, el constructivismo individual y social. Una pertenece a un paradigma tecno-lineal-racionalista tipo A⁶ propio del pasado y que expresa una voluntad de control social y predictibilidad humana, y en consecuencia un cierto tipo de sociedad. El otro pertenece a un paradigma emotivo-no lineal-holístico emergente de tipo B y que expresa una voluntad de libertad y autonomía personal requerida en el presente siglo.

Todo lo anterior no quiere decir que no sea necesaria la evaluación, por el contrario, el haber generado una cultura evaluativa tendiente a la responsabilidad es un logro alcanzado. Sin embargo, lo que se ha planteado, es que es necesario modificar la evaluación. Se requiere practicar otra evaluación, una que por una parte sirva para facilitar el aprendizaje de los alumnos y la tarea de los docentes, y por otra, que sea coherente con los principios de la nueva pedagogía. Esto requiere una labor de reflexión, de investigación y de creación, de no hacerlo la evaluación educativa continuará ejerciendo un efecto funcional a la generación de un cuasi mercado en la educación, pero disfuncional y contradictorio en los actores del sistema y frustrante en cuanto a las esperanzas puestas en la educación.

⁶ Ver Juan Casassus "Problemas de la gestión educativa o la tensión entre los paradigmas de tipo A y B". En *Rumbos de la gestión educativa*. Universidad Católica de Brasilia. Octubre 2000.

Los expertos, en general, no dudan en afirmar que la evaluación es un componente fundamental para mejorar la calidad de la educación, aunque no el único, es decir, la calidad no se agota en la evaluación, pero sin ella es difícil determinar en qué situación se está.

La reflexión entonces se encamina a desentrañar aquella manía de imprimirle actos de poder a la puesta en contexto de lo educativo y a darle mayor sombra a lo evaluativo de lo educativo. Para ello podemos aproximarnos de manera inicial a esas posibles búsquedas del profesor Foucault, relacionadas con aquello de la constitución de sujeto.

Por qué estudiamos el poder: la cuestión del sujeto. El propósito del profesor Foucault no ha sido analizar el fenómeno del poder, ni tampoco elaborar los fundamentos de tal análisis, por el contrario su objetivo ha sido elaborar una historia de los diferentes modos por los cuales los seres humanos son constituidos en sujetos. Su trabajo ha lidiado con tres formas de **objetivaciones**, las cuales transforman a los seres humanos en sujetos.

El primero, el modo de investigación que trata de darse a sí mismo el estatus de ciencia, por ejemplo la **objetivación** del sujeto hablante en la *Grammaire Générale*, la filología y la lingüística, o incluso en este primer modo de **objetivación** del sujeto productivo, que trabaja, en el análisis de la riqueza y la economía, o un tercer ejemplo, la objetivación del hecho puro de estar vivo en historia natural o biología.

El segundo, los modos de **objetivación** a los que él llama “**prácticas divisorias**”. El sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros. Este proceso lo objetiva. Los ejemplos son, el loco y el cuerdo; el enfermo y el sano, los criminales y los buenos chicos.

Finalmente, ha pretendido estudiar, –es su trabajo actual– los modos en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos. Por ejemplo, ha elegido el dominio de la sexualidad: como los hombres han aprendido a reconocerse a sí mismos como sujetos de la “sexualidad”.

Por lo tanto no es el poder sino el sujeto, el tema general del presente trabajo. No obstante es cierto que un tema como el de la ética y la evaluación de alguna manera implican el abordaje, así sea de manera indirecta, el tema del poder, máxime si se tiene en cuenta además, que en la educación el sujeto se encuentra en relaciones de producción y significación, lo cual igualmente nos pone en el marco de las relaciones de poder, las cuales a su vez son sumamente complejas.

Si bien, la teoría y la historia económica proveen de buenos instrumentos para las relaciones de producción, –así como la lingüística y la semiótica ofrecen buenos instrumentos para el estudio de las relaciones de significación– no sucede lo mismo en el caso de las relaciones de poder. Tradicionalmente, se ha recurrido a formas de

pensar en el poder basadas en modelos legales, esto es: ¿qué legitima al poder? o se ha recurrido a formas de pensar el poder basadas en modelos institucionales, esto es: ¿qué es el Estado? Por lo tanto considero que es necesario ampliar las dimensiones de la definición de poder, si se quisiera usar esta definición para estudiar la objetivación del sujeto, asunto estudiado en el presente trabajo desde la óptica del impacto de la evaluación.

¿Sí necesitamos entonces una teoría sobre el poder? Desde el momento en que una teoría presupone una objetivación dada, no puede ser tomada como la base de un trabajo analítico. Pero este trabajo analítico no puede proceder sin una conceptualización permanente, la cual, implica un pensamiento crítico, una revisión constante.

La primera cuestión a revisar es la que yo llamaría las “necesidades conceptuales”, lo cual significa que la conceptualización no debería estar fundada en una teoría del objeto, ya que el objeto conceptualizado no es el único criterio para una buena conceptualización. Deberíamos tener en cuenta las condiciones históricas que motiven nuestra conceptualización. Es necesaria una conciencia histórica de nuestras circunstancias actuales.

La segunda cuestión a revisar es el tipo de realidad con la que tratamos.

Un escritor de un conocido diario francés expresaba su sorpresa diciendo: “¿por qué la noción de poder es tema creciente para tanta gente hoy en día? ¿Es un tema tan importante? ¿Es un tema tan independiente que puede ser discutido sin tomar en consideración otros problemas?”.

La sorpresa de este escritor sorprende aún más, el profesor Foucault es escéptico respecto a la presunción de que la problemática del poder haya emergido recién en el siglo XX. Para nosotros la problemática del poder, no sólo configura una cuestión teórica sino que es parte de nuestras experiencias. Él se ha referido solamente a dos “formas patológicas” de estas experiencias, aquellas dos enfermedades de poder, el fascismo y el stalinismo. Una de las numerosas razones por las cuales estas enfermedades nos resultan tan desconcertantes es, porque a pesar de su “unicidad” histórica, no terminan de ser originales. Ellas usaron y extendieron mecanismos ya presentes en muchas otras sociedades. Es más, a pesar de su propia locura interna, se valieron de ideas y mecanismos de nuestra racionalidad política.

Lo que necesitamos, entonces, es una economía de las relaciones de poder, la palabra economía usada en su sentido teórico y práctico. En otras palabras, desde Kant, *el rol de la filosofía es prevenir a la razón de ir más allá de los límites de lo que es dado en la experiencia, pero desde esta época –es decir con el desarrollo de los estados modernos y la organización política de la sociedad–, el rol de la filosofía también ha sido mantenerse atenta a los abusos del poder de la racionalidad política, lo cual es una pretensión bastante alta.*

Todo el mundo es consciente de hechos banales, pero el hecho de que sean banales no significa que no existan. Lo que debemos hacer con los hechos banales es descubrir qué problemas específicos y quizás originales están conectados con ellos. La relación entre racionalización y excesos de poder político es evidente. No necesitamos remitirnos a la burocracia o a los campos de concentración para reconocer tales relaciones; el problema entonces es: ¿qué hacer con un hecho tan evidente?

¿Debemos juzgar a la razón? Desde mi punto de vista, nada sería más estéril. En primer lugar, porque este ámbito nada tiene que ver con la culpabilidad o la inocencia. En segundo lugar, porque no tiene sentido referirse a la razón como entidad contraria a la no-razón. Por último, porque tal juicio nos induciría a engaño, a adoptar el papel arbitrario y aburrido tanto del racionalista como del irracionalista.

¿Deberíamos investigar entonces, esta forma de racionalismo que parece específico de nuestra cultura moderna, y que tuvo su origen en la Aufklärung? Esta fue la aproximación de algunos de los miembros de la Escuela de Frankfurt. Sin embargo, mi propósito no consiste en entablar una discusión acerca de sus trabajos, más allá de que sean de los más importantes e invalorable. En todo caso, sugeriría otra manera de investigar la relación entre racionalización y poder.

Sería conveniente no tomar como un todo la racionalización de la sociedad o de la cultura, sino analizar tales procesos en diversos campos, cada uno en referencia a una experiencia fundamental: locura, enfermedad, muerte, crimen, sexualidad y así sucesivamente. Creo que la palabra racionalización es peligrosa; lo que debemos hacer es analizar racionalidades específicas, más que invocar constantemente al progreso y a la racionalización en general.

Más allá de que la Aufklärung (Ilustración) haya sido una etapa importante de nuestra historia y del desarrollo de la tecnología política, creo que deberíamos referirnos a una serie de procesos más alejados si deseamos entender cómo hemos sido atrapados en nuestra propia historia.

Me gustaría sugerir otra vía para ir más lejos hacia una nueva economía de las relaciones de poder, una vía más empírica, más directamente relacionada con nuestra situación actual, la cual implica una mayor relación entre la teoría y la práctica. Esta consiste en tomar como punto de partida, a las formas de resistencia contra las diferentes formas de poder. Para usar otra metáfora, consiste en usar la resistencia como un catalizador químico, de forma de traer a luz las relaciones de poder, ubicar su posición, encontrar sus puntos de aplicaciones y los métodos usados. Más que analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, consiste en analizar relaciones de poder a través del antagonismo de estrategias.

Por ejemplo, para encontrar lo que nuestra sociedad entiende por sanidad, tal vez deberíamos investigar lo que está aconteciendo en el campo de la insanidad y lo que entendemos por legalidad en el campo de la ilegalidad, con el propósito de entender

de que se tratan las relaciones de poder, tal vez deberíamos investigar las formas de resistencia y los intentos hechos para disociar estas relaciones.

Como punto de partida, tomemos una serie de oposiciones que se han desarrollado en los últimos años: la oposición del poder del hombre sobre la mujer, la de los padres sobre los niños, el de la psiquiatría sobre la enfermedad mental, la de la medicina sobre la población, la de la administración sobre la forma de vivir de la gente.

Sin embargo, no es suficiente con decir que estas son luchas antiautoritarias, debemos tratar de definir más precisamente que tienen ellas en común.

1. Son luchas “transversales”; esto es, no están limitadas a un país. Es evidente que se desarrollan más fácilmente y más extensamente en determinados países, pero no por esta razón, están confinadas a una forma política o económica particular de gobierno.
2. El objetivo de estas luchas son los efectos del poder en sí. Por ejemplo, la profesión médica no es en primera instancia criticada por su provecho económico, sino porque ejerce un poder no controlado sobre los cuerpos de la gente, su salud, su vida y su muerte.
3. Son luchas “inmediatas” por dos razones. En tales luchas la gente cuestiona las instancias de poder que están más cercanas a ellas, aquellas que ejercen su acción sobre los individuos. Estas luchas, no se refieren al “enemigo principal” sino al enemigo inmediato, como tampoco esperan solucionar los problemas en un futuro preciso (esto es liberaciones, revoluciones, fin de la lucha de clases). En contraste con una escala teórica de explicaciones o un orden revolucionario que polariza la historia, ellas son luchas anarquistas, pero estos no son los puntos más originales, en cambio los puntos siguientes parecen ser los más específicos.
4. Son luchas que cuestionan el status del individuo: por un lado, afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuos. Por otro lado, atacan lo que separa a los individuos entre ellos, lo que rompe los lazos con otros, lo que rompe con la vida comunitaria, y fuerza al individuo a volver a sí mismo y lo ata a su propia identidad de forma constrictiva. Estas luchas no están a favor o en contra del “individuo”, pero si son luchas en contra de “el gobierno de la individualización”.
5. Estas luchas, –en oposición a los efectos del poder, ligados al conocimiento, a la competencia, la calificación– luchan contra los privilegios del conocimiento. Pero son también una oposición contra el secreto, la deformación y las representaciones mistificadas impuestas a la gente.

No hay nada “cientista” en esto, (esto es, una creencia dogmática en el valor del conocimiento científico), pero tampoco es un rechazo escéptico, relativista de cualquier verdad verificada. Lo que se cuestiona es el modo en que el conocimiento circula y funciona, sus relaciones con el poder. En otras palabras, el *régime du savoir* (régimen de saber).

6.- Finalmente todas estas luchas giran en torno a la pregunta: “¿Quiénes somos nosotros?”. Son un rechazo a las abstracciones de la violencia económica e ideológica, que ignoran quienes somos individualmente, como también es un rechazo a la inquisición científica y administrativa que determina quien es uno.

Para concluir, el objetivo principal de estas luchas no es atacar tanto a tal o cual institución de poder, grupo, elite, clase, sino más bien a una técnica, a una forma de poder.

Esta forma de poder emerge en nuestra vida cotidiana, categorizan al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo une a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él tiene que reconocer y al mismo tiempo otros deben reconocer en él. Es una forma de poder que construye sujetos individuales. Hay dos significados de la palabra sujeto; sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que sojuzga y constituye al sujeto.

Generalmente puede decirse que hay tres tipos de luchas contra las formas de dominación (étnicas, sociales y religiosas); contra formas de explotación que separan a los individuos de aquello que ellos mismos producen; o contra aquello que ata al individuo a sí mismo y los subsume a otros de esta forma (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y sumisión).

Creo que en la historia, se pueden encontrar muchos ejemplos de estos tres tipos de luchas sociales, tanto separadas unas de otras, como mezcladas entre sí. Pero incluso cuando aparecen mezcladas entre ellas, una prevalece. Por ejemplo, en las sociedades feudales, las luchas contra las formas de dominaciones étnicas y sociales fueron las prevalecientes, aún cuando la explotación económica pudo haber sido muy importante entre las causas de las revueltas. En el siglo XIX, la lucha contra la explotación pasa al frente.

Hoy en día, la lucha contra las formas de sujeción, –contra la sumisión de la subjetividad– se está volviendo cada vez más importante, incluso cuando las luchas contra las formas de dominación y explotación no han desaparecido, más bien lo contrario.

Se sospecha que esta no es la primera vez que nuestra sociedad ha sido confrontada a este tipo de luchas. Todos aquellos movimientos que tuvieron lugar en los siglos XV y XVI y que tuvieron en la Reforma su máxima expresión y resultado, deberían ser analizados como una gran crisis de la experiencia occidental de la subjetividad y

una revuelta contra las formas de poder religioso y moral que dieron forma, durante la Edad Media, a esta subjetividad.

La necesidad de tomar parte directa en la vida espiritual, en el trabajo de la salvación, en la verdad que habita en el Libro –todo eso fue una lucha por una nueva subjetividad.

Foucault conoció las objeciones que se pueden hacer. Podemos decir que todos los tipos de sujeción son fenómenos derivados, meras consecuencias de otros procesos económicos y sociales: fuerzas de producción, luchas de clases y estructura ideológica que determinan las formas de subjetividad.

Es cierto que los mecanismos de sujeción no pueden ser estudiados por fuera de su relación con los mecanismos de dominación y explotación. Pero ellos no constituyen lo «terminal» de muchos de los mecanismos fundamentales. Ellos conforman relaciones complejas y circulares con otras formas.

La razón por la cual este tipo de lucha tiende a prevalecer en nuestra sociedad es debido al hecho que desde el siglo XVI una nueva forma de poder político ha sido desarrollada de forma continua. Esta nueva estructura política, como todo el mundo sabe, es el Estado. La mayor parte del tiempo el Estado es percibido como un tipo de poder político que ignora a los individuos, que mira sólo los intereses de la totalidad, yo diría, de una clase o de un grupo de ciudadanos.

Eso es bastante cierto, pero es preciso subrayar el hecho de que el poder estatal (y esta es una de las razones de su fortaleza) es una forma de poder, al mismo tiempo individualizante y totalizante. Creo que en la historia de las sociedades humanas, –incluso en la antigua sociedad china– nunca ha habido una combinación tan tramposa en la misma estructura política de las técnicas de individualización y de los procedimientos de totalización.

Esto es debido al hecho de que el Estado occidental moderno, ha integrado en una nueva forma política, una vieja técnica de poder, que tiene su origen en las instituciones cristianas. Podemos llamar a esta técnica de poder, poder pastoral. En primera instancia, diré algunas palabras acerca del poder pastoral. Se ha dicho que la cristiandad dio a luz un código de ética fundamentalmente diferente al del Mundo Antiguo. Menos énfasis se ha otorgado al hecho de que este código de ética propone y difunde nuevas relaciones de poder a través de todo el mundo antiguo. El cristianismo es la única religión que se ha organizado a sí mismo como Iglesia, y como tal, postula en principio, que ciertos individuos pueden, por su cualidad religiosa, servir a los otros, no como príncipes, magistrados, profetas, adivinadores, benefactores, educadores y demás, sino como pastores. De cualquier manera esta palabra designa una forma especial de poder.

- 1) Es una forma de poder que tiene como último objetivo la salvación individual en el otro mundo.

- 2) El poder pastoral no es meramente una forma de poder que guía, sino que debe ser preparado para sacrificarse a sí mismo por la vida y la salvación de la carne. Es más, este poder es diferente al poder real que demanda un sacrificio de sus sujetos para salvar el trono.
- 3) Es una forma de poder que no atiende solamente a la comunidad en su globalidad, sino a cada individuo en particular durante su vida entera.
- 4) Finalmente esta forma de poder no puede ser ejercida sin el conocimiento de las mentes humanas, sin explorar sus almas, sin hacerles revelar sus más íntimos secretos. Esto implica un conocimiento de la conciencia y la habilidad para dirigirla.

Esta forma de poder está orientada a la salvación (como opuesta al poder político). Esta es oblativa (opuesta al principio de “soberanía”), es individualizante (opuesta al poder legal); es coextensiva y continua a la vida, está ligada a la producción de verdad, la verdad del individuo en sí mismo. Podría decirse que todo esto es parte de la historia; el poder pastoral, si no ha desaparecido al menos ha perdido gran parte de su eficiencia.

Esto es verdad, pero creo que podríamos distinguir dos aspectos del poder pastoral, el de la institucionalización eclesiástica, la cual ha desaparecido o al menos ha perdido su propia vitalidad a partir del siglo XVIII y el de su propia función, la cual se ha diseminado y multiplicado más allá de la institución eclesiástica.

Un fenómeno importante tuvo lugar alrededor del siglo XVIII - este fue una nueva distribución, una nueva organización de este tipo de poder individualizante. No se cree que podamos considerar al “Estado moderno” como una entidad desarrollada por encima de los individuos, ignorando lo que son e incluso su propia existencia, sino por el contrario; como una estructura muy sofisticada a la cual los individuos pueden ser integrados bajo una condición: que esa individualidad puede ser moldeada de otra forma y sometida a una serie de patrones muy específicos.

De cierto modo, podemos ver al Estado como a una moderna matriz de individualización, o una nueva forma de poder pastoral.

Foucault ha dicho algunas palabras sobre este nuevo poder pastoral.

1. Podemos observar cambios en su objetivo. Dejó de ser una cuestión de guiar a la gente para su salvación en el más allá, para pasar a ser una cuestión de asegurar su salvación en este mundo. En este contexto entonces, la palabra salvación toma significados diferentes: salud, bienestar (riqueza suficiente, nivel de vida) seguridad y protección contra accidentes. Una serie de propósitos terrenales tomaron el lugar de los propósitos religiosos propios del poder pastoral tradicional, todavía más fácilmente porque este último, –por varias razones–

había seguido de forma accesoria un cierto número de estos objetivos. Sólo tenemos que pensar en el rol que ha jugado la medicina y su función de bienestar asegurada por largo tiempo por las iglesias católica y protestante.

2. Al mismo tiempo los oficiales del poder pastoral se multiplicaban. Alguna vez esta forma de poder fue ejercida por los aparatos del Estado, o por una institución pública cualquiera, como la policía. (No debemos olvidar que en el siglo XVIII la fuerza policial no fue inventada sólo para garantizar la ley y el orden, para asistir a los gobiernos en su lucha contra los enemigos, sino en todo caso para asegurar los recursos urbanos, la higiene, la salud y los niveles considerados necesarios para la artesanía y el comercio). En cierto momento, el poder fue ejercido por iniciativas privadas, sociedades de bienestar, benefactoras y filántropos. Incluso antiguas instituciones, como la familia, fueron movilizadas para llevar adelante funciones pastorales. También fue ejercido por estructuras complejas tales como la medicina, que incluye iniciativas privadas, tales como las ventas de servicios basadas en los principios de una economía de mercado; como instituciones públicas, tales como los hospitales.
3. Finalmente, la multiplicación de los objetivos y agentes del poder pastoral focalizaba el desarrollo del conocimiento humano alrededor de dos roles: uno, globalizante y cualitativo, concerniente a la población; otro, analítico, concerniente al individuo.

Esto implica el tipo de poder pastoral, que durante siglos, más de un milenio, ha estado ligado a una institución religiosa definida, a menudo diseminada por todo el cuerpo social y que encontró apoyo en una multiplicidad de instituciones. En lugar del poder pastoral o el poder político, relativamente ligados el uno al otro, relativamente rival, había una “táctica” individualizante que caracterizó a series de poder: aquellas de la familia, la medicina, la psiquiatría, la educación y el trabajo.

A fines del siglo XVIII Kant escribía en un periódico alemán –el *Berliner Monatschrift*– un texto breve. El título fue “Was heisst Aufklärung?”. Durante mucho tiempo, incluso hoy, este texto es considerado un trabajo de relativa poca importancia. Yo no puedo dejar de encontrar a este texto interesante y desestructurante, porque en este trabajo por primera vez un filósofo propone como tarea filosófica a investigar, no sólo al sistema metafísico o a los pilares del conocimiento científico, sino a un evento histórico, un evento reciente, incluso contemporáneo.

Cuando en 1784, Kant preguntaba “Was heisst Aufklärung?”, se estaba refiriendo a: ¿Qué está ocurriendo en este preciso momento? ¿Qué nos está sucediendo? ¿Cuál es el mundo, el período, este preciso momento en el que estamos viviendo? O en otras palabras: ¿Qué somos? ¿Como *Aufklärer*, como parte del Iluminismo (*Enlightment*)? Compararía esto con la pregunta cartesiana: ¿Quién soy? ¿Yo, como único pero universal y ahistórico sujeto? Yo, para Descartes ¿es cada uno de nosotros, en cualquier sitio y en cualquier momento?

Pero Kant pregunta algo más: ¿Qué somos nosotros? en un momento muy preciso de la historia. La pregunta kantiana aparece como un análisis en dos sentidos, del nosotros y de nuestro presente.

Creo que este aspecto de la filosofía fue tomando cada vez más importancia. Hegel, Nietzsche... El otro aspecto de la “filosofía universal» no desapareció, pero la tarea de una filosofía como análisis crítico de nuestro mundo es algo cada vez más importante. Es probable, que el más certero problema filosófico sea el problema del presente y lo que nosotros somos, en este preciso momento.

Desde la perspectiva del profesor Montagut y de la Profesora Ana Isabel y siguiendo a Michel Foucault, es probable que hoy en día el objetivo más importante no sea descubrir qué somos, sino rehusarnos a lo que somos. Debemos imaginarnos y construir lo que podríamos ser, para librarnos de este tipo de doble vínculo político (double bind), que es la simultánea individualización y totalización de las modernas estructuras de poder.

La conclusión podría ser que el problema político, ético, social y filosófico de nuestros días, no es tratar de liberar al individuo del Estado y de las instituciones del Estado sino liberarnos de ambas, del Estado y del tipo de individualización que está ligada a éste. Debemos promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de este tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante siglos.

Luis Enrique Silva Segura

PRÓLOGO

Prólogo, palabra que, etimológicamente, se originó del latín pro (delante de) y del griego logos (discurso que da razón de las cosas) es un término que compromete. El protagonista se asemeja al heraldo, que va adelante, anunciando la importancia de aquel quien precede. Ello supone una presencia digna, decorosa, sin asumir el riesgo de pretender superar al personaje que se anuncia. Pues, como lo dice la expresión popular, “casos se han visto”; entre ellos el prólogo de la *Fenomenología del espíritu*, de Hegel.

Así, con la gallardía del heraldo y, al mismo tiempo, con la humildad de quien sabe que la altura de quienes siguen es superior, me atrevo a decir algunas cosas sobre “Las prácticas pedagógicas y la evaluación, una oportunidad para construir o desmontar la ética de los estudiantes; Textos de la autoría de Alonso Montagut Navas y Ana Isabel Pino.

Inicialmente, diré que el tema planteado no ha sido objeto de estudio por muchos investigadores de la educación o de la sociología, lo cual se demuestra con las pocas referencias bibliográficas que se mencionan, a pesar del abundante acervo de lecturas que caracteriza a los autores del ensayo en cuestión y de su notoria habilidad para la pesquisa en las ofertas informativas de Internet.

Ello garantiza una originalidad indudable y el producto profundo de un pensar ágil y creativo.

Como en todo ensayo que se respeta, los autores nos enfrentan con postulados antitéticos bien definidos, verbigracia, cuando nos dicen que “la ética pertenece, originariamente al mundo subjetivo”, con lo cual se oponen tajantemente a Freud, quien sitúa a la ética como producto sustancial del superego, es decir, de la normatividad social, la cual fragmenta al ser humano y crea en él la angustia existencial. De tal manera podemos prever un análisis contradictorio entre la hipótesis Montagut-Sánchez y la escuela freudiana.

Así, mismo y contrastando con el postulado anterior, se afirma, en el ensayo en comento: “La razón es para la ética lo que la existencia para el ser”, de lo cual podríamos inferir dos conclusiones: una, que sin la presencia de la razón no habría

ética, y dos, que nos hallamos ante una expresión de racionalismo puro, un postulado bastante polémico, en el ámbito de la filosofía. En el primer caso, parece chocar la afirmación de la ética como elaboración subjetiva con lo expuesto en cuanto contenido de génesis racional.

Pero no; lo autores nos develan uno de los misterios de la ética que, paradójicamente, insertan en una actividad que el mundo ha venido atendiendo como acción masiva, la educación: apuntan al centro de la diana. La labor educativa es, de manera eminente, una acción de cada individuo, de su psique sobre su neuma y su soma y de la capacidad de la misma psique de auto formarse, mediante algunas de sus cincuenta y seis (56) funciones intelectuales, en el proceso llamado Metacognición.

A la luz de lo anterior, encontramos el profundo y axiomático significado de manifestaciones históricas como la de Aristóteles (acusado de desleal con su maestro Platón): "Amicus Plato sed magis amica veritas"; de Henry Millar: "lo único que uno necesita que le enseñen es a leer y a escribir", y de Estanislao Zuleta: "Tuve que abandonar el colegio para poder estudiar".

Dentro de la acción educativa de masas que se realiza en nuestra sociedad, el punto distanciador en la relación alumno-docente es, con certeza, la evaluación.

En ese momento del proceso sea da el punto de choque que destruye el ambiente positivo, construido a través de meses o años de paciente labor ambas partes.

Hay que reconocer que el asunto es complejo por la multiplicidad de factores que intervienen en la evaluación escolar, entre los cuales se impone el espíritu neoconservador de nuestra sociedad: que todo cambie para que nada cambie.

Igualmente no es dable ignorar la malevolencia innata de muchísimos estudiantes y el magíster dixit de los docentes, convertido en regla de uso.

Afirman Montagut y Pino "que no puede darse evaluación de características éticas, si no se respira un ambiente de democracia".

Infortunadamente, el ámbito social en que se realiza la labor pedagógica está marcado por la anticultura de la muerte, de la corrupción, de la ignorancia, con una larguísima tradición de éxito comunitario. Una masa popular ignorante y sumisa y una clase dirigente egoísta, corrupta, malévola, son los grandes personajes de nuestra trágica historia nacional y local.

¿Qué posibilidades hay, entonces, de que una innovación tan positiva y revolucionaria, como la que se propone fructifique? Es evidente que muy escasas. Pero ellos no obsta para que se haga, válidamente, la propuesta y para que se construya, así sea tímidamente, un espacio de esperanza, con un mínimo de de optimismo.

Las estructuras sociales imperantes, en conjunto, no son proclives a instalar un cambio de la entidad que se ofrece, pero “el hombre es cosa vana, variable y ondeante” dijo un filósofo.

Lo deseable, obviamente, es que este texto tenga divulgación suficiente, asimilación adecuada y práctica operante.

De usted, amable lector, depende que lo anterior se realice y ¡Deo gratias!

Wilson Enrique Ramírez

INTRODUCCIÓN

UNA MIRADA A LA PROBLEMÁTICA

Continuamente se viene diciendo que en la educación intervienen diversos aspectos que sobrepasan lo meramente curricular, es decir, que en ella se involucra todo el contexto en el que interactúan los componentes educativos, no solamente discente, sino docente, administrativo y, en general, todos los estamentos vivos que participen, de una u otra forma, en ella. Interacción que define el nivel y la calidad de las relaciones humanas, (asunto importantísimo para la formación del estudiante) y que implica, necesariamente, una posición ética en sus continuas apreciaciones y acciones, dado “que la contextualización del aprendizaje no es neutra”¹, sino que en ella se reproducen “las reglas del buen comportamiento, es decir, del comportamiento que debe observarse”², así sea éste conveniente o no para los intereses del sistema.

Comportamiento que, además, deja mucho qué desear, al observarse actitudes de doble moral en el estudiante, en especial a la hora de responder las evaluaciones, entendidas dentro de la acción constructiva de la educación; o al emitir juicios valorativos de las acciones de los demás, o al responder hasta las más tradicionales pruebas evaluativas. Situación que deja entrever que las prácticas educativas, entre las que sobresale la evaluación, están completamente implicadas en la construcción de una ética, no sólo para los alumnos, sino para los demás estamentos participantes en el acto educativo.

Si bien los alumnos cometen acciones fraudulentas, principalmente en relación con el desarrollo de sus evaluaciones, es también destacable la participación de los docentes en ellas, ya sea a través de la permisibilidad de las mismas, o en el consentimiento y ejecución de la denominada “ayuda del final de año”, que posibilita la obtención de los logros y, por lo tanto, la promoción del alumno al siguiente grado, en una flagrante violación de los principios que cimientan o estructuran una ética profesional, con características civiles.

¹ LUCIO, Ricardo A. El enfoque constructivista en la educación. En Educación y Cultura. Santafé de Bogotá: FECODE No 34. Junio de 1994, p. 7.

² ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Bogotá: Fondo Progreso. 1993. p.11.

Y es que, a pesar de haberse formulado unos patrones de características cualitativas para el ejercicio evaluativo, se observa que de alguna manera, el docente prosigue en la aplicación de las viejas formas de evaluar, las cuales han girado, fundamentalmente, alrededor de pruebas objetivas que implican necesariamente, la evocación de datos o de procedimientos de ejecución.

Lo mismo acontece cuando se trata de establecer el alcance de los logros planteados, pues más que hacer una descripción del estado de avance o desarrollo de la real situación del estudiante, se rinden informes cuantitativos que dicen que se deben diez, quince o más logros y que, por lo tanto, dicho estudiante los debe recuperar, en actividades que hacen evocar las pasadas épocas de los cursos remediales, como si los logros estuvieran cuantificados o fuesen, sencillamente, objetivos para ser alcanzados o no, y no procesos de formación humana.

De todas maneras, se ve a los estudiantes, resolviendo pruebas, con el propósito de hacer evidente que se ha o no recuperado el logro pendiente. Asunto que vuelve a poner en discusión el problema de la evaluación y el de sus implicaciones al interior de la formación ética de los estudiantes, de cara a su desarrollo humano.

El problema esencial de toda educación es resolver el interrogante en torno al tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar. Todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar una respuesta a la pregunta anterior. Las teorías pedagógicas le asignan funciones distintas a la educación, porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar. Así, las teorías se convierten en modelos pedagógicos al resolver las preguntas relacionadas con el para qué, el cuándo y el con qué.

Las diferencias entre instrumentos de conocimiento y los procesos intelectuales, constituyen un importante aspecto que las instituciones educativas deben tener presente, si en realidad asumen como prioridad el desarrollo humano, desde la óptica de las innovaciones y de las nuevas tendencias.

Desde este aspecto, se ha destacado que una peculiaridad intrínseca del proceso de innovación, es el fuerte conflicto de identificación psicosocial que puede producir. Tal conflicto puede hacer que sólo se active el proceso de comparación social, haciendo que no sea posible que, de forma concurrente o más o menos inmediata, se active el proceso de validación de lo innovador o de aquello que es asumido por la mayoría, quedando bloqueada toda posibilidad de autogestión que se puede desarrollar desde el nuevo ángulo propuesto, es decir, que no se apropien ni desarrollen las tendencias hasta el momento propuestas.

Así, pues, desde este ángulo se asume que se puede activar el proceso de comparación social y el proceso de validación; pero si se le deja a no pocos la posibilidad de que se mantengan en su posición sin hacer nada por continuar el diálogo a favor o en contra de lo nuevo adoptado, se puede incurrir en desgastar el sustento de dicha

propuesta y favorecer con ello el mantenimiento de las viejas formas de entender y de actuar. Problema que envuelve en estos momentos a la educación en Colombia, donde se percibe el mantenimiento en la aplicación de las viejas concepciones educativas, ocultas en la apariencia de pseudoconcepciones constructivistas.

Por tal razón, se hizo necesaria una investigación, que clarificara e hiciera comprensible la participación de la evaluación, en la construcción de la ética o en su desmonte, a través de la dilucidación de sus dimensiones y que, en especial, señalara su actual quehacer, por ser ella, la evaluación, uno de los escenarios en donde las conductas de apariencia y de fraude, hacen su representación cotidiana, y donde más fácilmente interviene el dualismo moral que posiciona al estudiante, consciente o inconscientemente, en la concepción de “que el juicio moral no es suficiente para la acción moral: se puede razonar según principios morales pero no vivir según ellos. Hacen falta la voluntad, el deseo y el valor”³, y a esto es a lo que está llamada la educación, a ser mediadora, al acercar de facto lo conceptual con la praxis, coadyuvando con su diseño y estructuración a “que el principio de moralidad o de justicia, sea visto como algo construido, activa y conscientemente, por el individuo”⁴.

Tal estructuración de la educación debe ser propiciada por elementos que faciliten la interacción del alumno, sin implicarlo con exigencias que estén más allá del límite de sus posibilidades, para que ello redunde en la construcción de una ética, pues al no encontrar en las acciones educativas la posibilidad de la apariencia o del fraude, busque ser integralmente más persona y no un marrullero que ha aprendido a manejar pragmáticamente, las ventajas facilistas de las trampas y a introducir la apariencia en su comportamiento, como cuando participa con el propósito de que lo vean, o responde a cualquier pregunta, con el argumento que considera es el que espera el profesor, sin, en verdad, manifestar lo que realmente piensa, procurando con ello obtener un logro con su aparente comportamiento en participación.

Pero si bien es cierto que el alumno es aparente y, en no pocos casos, fraudulento al responder las evaluaciones, es también necesario dilucidar hasta qué punto éstas, en sus diferentes tipos, son un acicate para que se haga realidad tal situación problemática.

Véase entonces, lo que al respecto afirma Carlos Medina: “el alumno debe dar razón en agobiantes exámenes en los que no queda otro camino, ante las limitaciones intelectuales de la memoria, que madurar la ética del fraude”⁵, afirmando irrestrictamente que, al menos, las evaluaciones que exigen de un memorismo a

³ SÁENZ OBREGÓN, Javier. El currículo oculto: Democracia y formación moral en la escuela. En Educación y Cultura: Educación y Derechos Humanos. Bogotá: FECODE No 16, 1988, p. 20.

⁴ *Ibíd.*, p. 19.

⁵ MEDINA GALLEGO, Carlos. Escuela y violencia: Una reflexión desde la cotidianidad escolar. En Educación y Cultura: Escuela y Violencia. Bogotá: FECODE. No. 24. 1991, p. 34-35.

ultranza facilitan o contribuyen en la formación de actitudes y acciones fraudulentas.

Lo que no está muy claro es el concepto de “ética del fraude”, pues hace pensar que todo, incluido lo ilegal o lo inicuo, puede formar parte, como elemento constitutivo de un tipo de ética, que trastoca lo impropio en correcto, dejando la ambivalencia que las acciones pueden ser éticas con tal que estructuren una forma de ver y actuar en la vida, así sea ésta contraria a la misma sociedad. Asunto peligroso, pues no habría problema en la inmoralidad.

La evaluación, entonces, y con ella los espacios que obligan a la seudoparticipación, al tenor de lo dicho por Medina, crean el ambiente para que se den las acciones de apariencia y de fraude; pero en una interacción tal, que son el motivo central por el cual el estudiante desarrolla su creatividad, con “una astucia casi sobrenatural, tan útil para el bien como para mal”⁶.

Por consiguiente, es conveniente en la educación pasar de lo meramente instrumental a situaciones dialógicas, donde las personas involucradas (profesor-estudiante) “recorran necesariamente, el mutuo reconocimiento de las posibilidades individuales y las limitaciones de una atmósfera en la que predomine la complicidad en el conocimiento y la camaradería”⁷, a través de una evaluación permanente, que valore constantemente los momentos educativos y favorezca la autenticidad en las personas y no la sustraiga como ajena y solapada, que sólo busca hacer daño.

Hay que tener en cuenta, además, que “todo vivir humano se da en redes de conversaciones”⁸, y la evaluación no puede ser la excepción; por ello ésta debe ser, como quedó expresado, menos un instrumento y más una oportunidad educativa, en la cual se dialogue bajo parámetros establecidos y bajo condiciones de democracia e igualdad, más en búsqueda de la verdad en el conocimiento, que un ejercicio que deleve el saber en saldo que posee el estudiante.

Dicha oportunidad dialógica, más que desarrollar un cuestionario, puede ser una propuesta evaluativa que sirva de acicate de lo aprendido, en términos de conocimiento que ha sido construido, y de igual manera coadyuve en la generación de nuevas expectativas del conocer, es decir que al tiempo que se valoren los momentos de clase, se abra la posibilidad de ensanchar lo aprendido, con nuevos aportes y con el surgimiento de nuevas inquietudes. En este sentido la evaluación no será más un punto culminante de la clase, sino siempre un momento de iniciación, de partida.

⁶ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. En Colombia: al filo de la oportunidad. Bogotá: s.n., p. 5.

⁷ MEDINA GALLEGU. Op, cit., p. 35.

⁸ MATURANA, Humberto. La democracia es una obra de arte. Bogotá: Magisterio, p. 14. (Colección Mesa Redonda).

Esto exige de los docentes el reconocimiento, por un lado, de lo importante que es el logro de los objetivos educativos y, por el otro, de la necesidad de diseñar la evaluación, según la especificidad de dichos logros y según el punto de vista que establece lo individual y lo social en los estudiantes, teniendo en consideración que en evaluación, “para que surja un lenguaje es indispensable el vivir la emoción que trae la intimidad, la mutua admiración”⁹, lo cual por antonomasia conduce hacia la construcción de una ética.

No se debe olvidar, además, que la evaluación busca determinar el “To what extent the educational objectives are actually being realized”¹⁰, para lo cual necesita indispensablemente de la participación del estudiante, como un colaborador que desea también saber él “hasta qué punto” en él se han producido cambios en sentido académico, para que a partir de ese conocimiento proyectar y encauzar las subsiguientes actividades de aprendizaje.

Conocimiento que, sin ser él objeto de sí mismo, es decisivo para definirlo, dado que la evaluación introyecta este saber propio del momento de valoración, al proceso de construcción del conocer científico, en la toma de decisiones, (que postuló Stulfflebeam), para que, además de saber, por ejemplo, cómo es tal o cual ley científica, se sepa cómo se lograron tales conocimientos.

Por tanto la evaluación es también conocimiento, pero no de fondo, sino de forma, indica cómo se realiza el proceso y cómo están las condiciones educativas con referencia a él, en el sentido de aportar en la toma de decisiones para la definición de las estrategias y la metodología a utilizar, ocupándose incluso de dejar claro el hasta dónde se llegó, para igualmente reiniciar el proceso.

La evaluación, en términos generales, es un procedimiento que busca, a la par de los procesos educativos, saber cómo se desarrollan éstos, para poder corregir a tiempo posibles errores o desviaciones; o comprender la dinámica del avance educativo, con el propósito de reunir criterios que puedan dar cuenta, en últimas, de todo el proceso.

Es entonces fundamental que la evaluación sea diseñada según criterios que den amplia cuenta de ella, en relación con el proceso de aprendizaje individual y colectivo de cada estudiante. He ahí la tarea más delicada y decisiva, que define la calidad y envergadura de la educación en estos momentos históricos.

La evaluación es una acción imbricada en la razón misma del ser humano, ella es el punto de conciencia necesario que da cuenta del estado procesual de las actividades realizadas, como se señaló. Es el quehacer fundamental que reencauza el sen-

⁹ *Ibid.*, p. 17.

¹⁰ TYLER W., Ralph. *Basic Principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago, 1949. 105. “Hasta que punto se han logrado los objetivos educativos”.

dero a seguir; pero, por sobre todo, es la actividad mediante la cual se puede conocer si el tiempo, los recursos y las acciones realizadas, se llevaron a cabo, si tuvieron la efectividad deseada y, además, si fueron las óptimas y apropiadas para el contexto y para la población objetivo de su acontecer.

En tal sentido y siendo la educación la actividad por excelencia, que propende por el desarrollo o crecimiento dimensional de la persona y teniendo en cuenta que ella, la educación, como todo acto humano, amerita de consideraciones éticas, se realizó el presente trabajo, que ahora se coloca en sus manos, como una invitación al análisis de si la evaluación y los espacios educativos coadyuvan al acercamiento o al distanciamiento de una formación ética y social en los estudiantes.

En general, el texto se orientó a sentar las bases conceptuales que indican cómo fundamentar una ética en las prácticas pedagógicas y en la evaluación, de cara a la realidad contextual e integral del alumno.

Más específicamente, el trabajo se adentra en el debate de si la evaluación y los espacios que aportan las prácticas pedagógicas centradas en el alcance de logros, son procesos susceptibles de ser avalados como promotores de condiciones éticas en el alumno, en el sentido expresado en esta introducción; para ello se realizó a más de una revisión de los diferentes modelos de evaluación, una mirada al interior de lo que viven y piensan algunos y algunas estudiantes, a fin de identificar los criterios y los principios éticos que coadyuvan en la elaboración de una evaluación ética, de cara a la realidad contextual del alumno.

Por último, se hallan las conclusiones, que son en sí mismas una propuesta encaminada hacia una evaluación éticamente pertinente.

1. HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA ÉTICA DE CARA A LA EVALUACIÓN Y A LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO

“En condiciones normales, en sus hábitats naturales, los animales salvajes no se mutilan a sí mismos, no se masturban, no atacan a su prole, no desarrollan úlceras de estómago, no se hacen fetichistas, no padecen obesidad, no forman parejas homosexuales, ni cometen asesinatos. Todas estas cosas ocurren, no hace falta decirlo, entre los habitantes de la ciudad”¹¹.

Paralelamente a la cita anterior, se tendrá también que afirmar que la naturaleza humana es esencialmente comunitaria y, no por pretender ser Perogrullo, plantear un nuevo descubrimiento en materia antropológica, sino porque el ser humano participa de la convivencia social, así sea ésta contraria a la misma naturaleza pacifista y creadora de su propio desarrollo, por fuera de una comunidad o como rueda suelta de un conglomerado poblacional.

Pero, de igual manera, es perentorio afirmar que, incluso las manifestaciones más contrarias al espíritu social, obedecen de la misma forma a este hecho, pues es justo pensar que los actos de alguna manera obedecen en sus orígenes e implicaciones a tendencias sociales, aún así ellas propendan por desestabilizar tal circunstancia.

Pero lo que aquí importa no es el análisis de lo patológico o lo sociológico, que dentro del quehacer social vive o interioriza la persona, sino más bien los diversos móviles que desde su interior, como un conjunto real de deseos, inquietudes, expectativas, etc., promueve en forma de comportamiento al entrar en contacto con sus coetáneos e incluso con su pasado y su prospectiva en sentido axiológico, y que en últimas manifiesta, como una noción ética que especifica su ser-acción en el mundo.

Y es que el comportamiento es por antonomasia el portador de la carga ética que la persona ha constituido con miras a su participación social, en el sentido de ser dicho comportamiento la objetivación de la verdadera esencia ética que subyace en su mundo subjetivado y que de hecho es su realidad interior, la cual se transluce en acciones participantes, o en simples indiferencias; aspectos igualmente válidos en este caso, pues en ellos se puede leer una u otra cosa con respecto a su eticidad.

¹¹ MORRIS, Desmond. El zoo humano. Barcelona: Plaza & Janés. 1974, p. 9.

No obstante cabe también apuntar que el comportamiento ético y sus subsecuentes apreciaciones morales no deben conceptualizarse como un acto de valoración reducido “a una mera expresión emotiva, tan aleatoria como la expresión de gustos, preferencias o deseos, desapareciendo cualquier posibilidad de un juicio moral con pretensión de universalidad y objetividad”¹²; debido a que no se puede concebir sin más la realidad ética totalmente subjetiva, sino más bien subjetivada, al ser construida en la interacción axiológica que sitúa al hombre en el mundo, a partir, de esta misma dialéctica (subjetividad-mundo) que, a la vez que explicita su comportamiento, le proporciona nuevos elementos que enriquecen su universal ético.

En relación con lo anterior se ha de concebir a la ética más como una posición humana, que como una parte de la filosofía que estudia la moral, pues “lo que termina decidiendo nuestra actitud ética es la afectación sensible, la disposición corporal a convivir en ese engranaje de implícitos y no dichos que caracterizan el espacio humano”¹³; y no en el sentido expresamente antropológico que Desmond Morris le pretende asignar a las relaciones sociales y a la valoración del comportamiento personal; aunque se entiende perfectamente su concepción sociológica a este respecto, dado que infortunadamente el hombre actual fabrica más un “zoo humano” que las estructuras comunitarias que le son inherentes.

En tal sentido es la convivencia la que, partiendo de la acción humana, marca las pautas para la vigencia de la ética y de su reflexión crítica, pues si bien se concibe su carácter subjetivado, es precisamente en su génesis y comportamiento bidireccional: del contexto hacia la persona y de ésta hacia el mundo que lo interroga, lo afirma, lo niega, o simplemente no lo advierte, pero que en definitiva le exige racionalidad y argumentación para su actuar, para su convivir.

Por ello y para acercar un poco más la definición de la ética, es necesario concebirla como un asunto racional, en cuanto comporta las bases en que se apoya la acción humana, no como resultado, sino en su movilidad dialéctica, pues en este caso lo importante, y en eso se está de acuerdo con Kant, es la intención, el motivo que mueve a esa determinada acción, y no a lo que se obtuvo con ella, o al resultado que arroje, pues se fijarían erróneos criterios para avalar el quehacer humano, como acción necesaria de ser en el mundo, pues se le miraría por fuera de su carácter racional.

Pero si, por el contrario, la ética no fuese racional, entonces se estaría hablando más de prefijaciones, de modelos cerrados, de normas, que de acciones o de respuestas novedosas ante las diversas situaciones que se presentan en la sociedad, las cuales precisamente no obedecen a ningún tipo de estandarización, o normatividad, pues

¹² PAPANICOLAOU, Angelo. Un sistema de valores para nuestra situación y para nuestro tiempo. En *Valores para una ética ciudadana: Concurso de ensayo filosófico “Estanislao Zuleta”*. Cali: Universidad del Valle. 1992, p. 2.

¹³ RESTREPO, Luis Carlos. *El derecho a la ternura*. Bogotá: Retina. 1994, p. 95.

“mientras las normas obligan a ejecutar determinadas conductas, los principios le ofrecen al agente criterios generales para actuar”¹⁴, siendo tales principios la racionalidad subsecuente y decantada del devenir sociohistórico que se ha forjado en el horno cambiante de la realidad.

De igual manera al ser racional la ética, se debe pensar que es precisamente el intelecto el que está al servicio de ella y no al contrario, pues si se concibiera la ética al servicio del intelecto, entonces no solo se tendría justificaciones para cualesquiera posiciones, incluidas las más absurdas: opresión, explotación, muerte, etc., sino que, además, se encasillaría en modelos solipsistas, que se opondrían de facto a la esencia misma de la ética, en el sentido de no permitir la pluralidad de posiciones y concepciones en torno al significado de sus acciones en el mundo.

Se tiene que la ética es subjetivada, es comportamiento-acción, es racional; pero también es comunicación, dado que cuando se habla de ética se está expresando el encuentro intersubjetivo de las personas en el hecho natural de ser en sociedad, el cual establece su realidad práctica en el lenguaje, como encuentro significativo (dialógico), interlocutivo que facilita el entendimiento consensual o disensual de tal relación.

Comunicación ética que además sopesa, y he ahí la diferencia, un soporte axiológico. Ya no se trata de conceptualizar sobre acuerdos o desacuerdos, como queda dicho, sino más bien de sustentar significados lingüísticos que comporten valores, al permitir que el diálogo pueda implicar prospectivamente, “relaciones de sentido”¹⁵ que posibiliten el accionar de las personas bajo los conceptos valorativos que soportan y no en su mera significación lingüística. Entendido por valor aquello que subyace en el fondo de lo lingüísticamente expresado; pero que comporta la “cualidad de tener sentido para algo”¹⁶, y donde las personas implicadas tengan claro, que tal concepto de valor es “la idea que una inteligencia posee de esa cualidad universalizada”¹⁷, y que el acto de valoración “es la operación de una mente al descubrir una relación de sentido entre las cosas y la realización del propio ser”¹⁸. Quedando dicho que lo que justifica intrínsecamente a la ética a nivel personal es que incluye la propia realización individual y por ende colectiva, como suma de personalidades.

Por tanto, y al tenor de lo expresado se puede definir, corriendo el riesgo de que toda definición comienza a agotarse desde que queda explicitada, **que la ética es la forma de comportamiento axiológico que, atendiendo a la construcción subjetivada del mundo, intenta, sobre la base de la acción racional**

¹⁴ TOVAR, Leonardo. Ética y democracia en Colombia. En Valores para una ética ciudadana: concurso de ensayo filosófico “Estanislao Zuleta”. Cali: Universidad del Valle. 1992, p. 26.

¹⁵ GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Luis José. Ética latinoamericana. Bogotá: USTA. 1991, p. 133.

¹⁶ *Ibid.*, p. 134.

¹⁷ *Ibid.*, p. 134.

¹⁸ *Ibid.*, p. 134.

dialógica, armonizar la existencia integral de la vida intersubjetiva, como el hecho iusnatural de participar siendo en el mundo. Lo cual se puede graficar de la siguiente manera: Ver figura No. 1.

NUEVA DEFINICIÓN DE ÉTICA

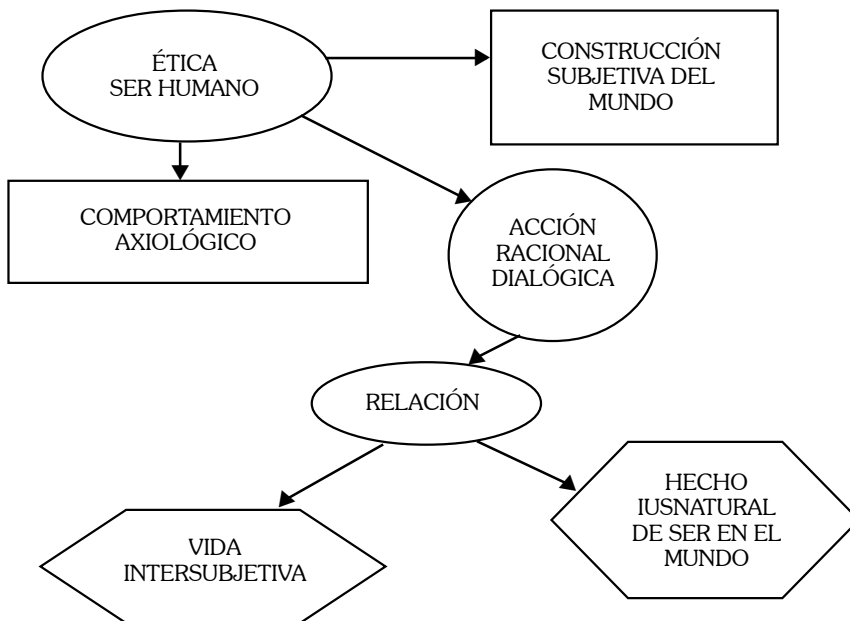


Figura 1. Ética con énfasis en lo social.

Siguiendo los derroteros impuestos en este diálogo, se hace necesario ahondar un poco más en los conceptos mencionados, a fin de clarificar la vigencia de abandonar cualquier modelo que encasille el presente intento, sino más bien posibilite su definición abierta, dado que igualmente se reconoce que el mundo no se deja moldear, y menos aún en temas como el presente.

Tales conceptos son más bien categorías de análisis, las cuales por estar incluidas en la definición expresada, soportan el sustento conceptual de la misma y más cuando lo que se trata es de situarlo dentro del marco educativo, más concretamente en su quehacer evaluativo; por ello se tratará una a una, no olvidando que, tanto la escuela como la sociedad en general, son el escenario donde se debaten y evalúan los problemas y situaciones más significativas, las cuales no son otras que todo lo inherente al ser de la persona.

2. LA COMUNICACIÓN: DIMENSIÓN TRASCENDENTAL DEL SER HUMANO

Se ha afirmado que la ética se cuece, si vale la expresión, dentro de la subjetividad de las personas, es decir, que habita en todos los implícitos que subyacen en su interior, enmarcando los principios y racionalidades, como constructos que forman substancialmente unidad, con toda la estructura formativa en sentido de crecimiento que ha logrado la persona; siendo por tal razón el comportamiento, y de igual manera la comunicación las formas observables de percibirla objetivamente.

Comunicación que, como se ha dejado entrever, no es únicamente el intercambio bidireccional de un mensaje, dentro de un contexto, mediante la utilización de un canal y un código, sino más bien el punto focal, donde se exterioriza a nivel de sentido, la subjetividad ética, capaz de establecer de facto pero analítico-interpretativamente la totalidad del mundo intersubjetivo, garante de lo que se ha denominado la pragmática universal, la cual “tiene como tarea identificar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible”¹⁹.

Tal entendimiento *explaya* no solamente los límites de la competencia individual, en términos de conocimiento que una persona puede construir, sino las posibilidades que tanto cuantitativa, como cualitativamente, la humanidad ha acumulado en saber a lo largo de toda su historia, siendo la comunicación, o mejor la acción comunicativa, según Habermas, la que actúa para que se dé la relación persona-humanidad en sentido universal, garantizándose el conocimiento total en la intersubjetividad que en tal comunicación se realiza.

Al involucrar, entonces, dentro del entendimiento el horizonte del conocimiento universal, ya sea mirado espacial como temporalmente (pragmática universal), se compromete de igual manera que la “meta del entendimiento es la producción de un acuerdo, que termine en la comunidad intersubjetiva de la comprensión mutua, del saber compartido, de la confianza recíproca y de la concordancia de unos con otros”²⁰, todo ello sobre la base de una acción comunicativa que se apoya en la validez del habla, en su sentido igualmente universal.

Pero si bien, para Habermas, lo fundamental de la acción comunicativa es llegar a un acuerdo, es decir, al consenso (hecho que de por sí valida e identifica a la ética en sus aspectos ideales), ¿qué sucede entonces con aquellos procesos comunicativos, en los cuales se llega más bien a disensos? Y que son en gran medida los que se dan en el entorno de la escuela, en especial aquellas donde priman las estructuras de poder vertical, o la “cultura de la sumisión a través de los premios y castigos”²¹

¹⁹ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos. México: REI. 1993, p. 299.

²⁰ *Ibid.*, p. 301.

²¹ TORRES, Miriam. La cultura de la sumisión. Primer premio concurso de tesis 1977- Ciencia Social. Bogotá: ANIF. 1977, p. 196.

como norma tácita de convivencia. ¿Estarían entonces por fuera de la ética?, o ¿incluirían otro tipo de circunstancias evaluables desde otro plano ético?

Habría que responder al primer interrogante, que la ética en sí misma busca la realización de la persona como la forma natural de ser en el mundo, siendo en tal sentido cualquier oposición a esta búsqueda, “*ipso facto*”, perversa; pero como el desarrollo integral del hombre incluye diversos aspectos, si se considera la totalidad estructural de su vida, entonces el proceso global no se puede descalificar por las falencias en unos aspectos, aunque éstos obliguen a consideraciones supremamente serias en el plano ético.

Por consiguiente, y al tenor del concepto de ética ya expresado, se ha de considerar que ella está inmersa en cada uno de los aspectos que cotidianamente estructuran las experiencias de las personas y que de igual manera está también implicada en la totalidad de la suma de las mismas, en una relación globalizante, válida para las partes como para el todo, pudiéndose observar aspectos éticos en algún caso en particular, como también en la totalidad de un conjunto de situaciones, sin que ello se oponga, sino que por el contrario, se complementen o aporten en conjunto o indistintamente para la formación y el análisis ético.

Entendiendo lo anterior, queda también resuelto el segundo interrogante debido a que el accionar ético se escenifica en las partes y en el todo; o en su interrelación dinámica, siendo, por consiguiente, la ética analizable desde diversos aspectos estructurales.

Entonces, los actos comunicativos que llegan a disensos están más bien ubicados en el plano de la ética, en donde los diversos actos comunicativos no logran allanar el camino de la relación intersubjetiva, dado que los mensajes que participan de ella no logran entenderse como **uno**, por los interlocutores y se contradicen mutuamente o responden a diferencias en la forma de entender la situación objeto de diálogo, por las desigualdades culturales, sociales, etc., entre las partes en contacto, o porque no se logra una empatía que llegue al fondo de la comprensión del otro o de su discurso, debido a la presencia de intereses egoístas, o porque de plano no se habla el mismo idioma, debido a que no se comparte la misma intimidad, que soporta el estar conviviendo en una comunicación, que corra por el hilo del mutuo reconocimiento, dado que es en ella donde normalmente ha “surgido el lenguaje como un modo de convivir en las coordinaciones de la conducta y en las coordinaciones de las coordinaciones de la conducta”²², como una forma de ponerse de acuerdo, en el sentido de que al ordenar cada quien su pensamiento (coordinación personal), busque coordinarse con la de los demás (coordinación de coordinaciones).

Pero hay, además, que entender que el disenso es, tácitamente, un acuerdo, el cual precisamente consiste en estar consciente de que se está en desacuerdo, siendo

²² MATURANA, op. cit., p. 42.

preferible ésto a la forma solapada en que incurren maestros, padres de familia, alumnos, directivos, al pretender conservar algo, cuando en el fondo no se está totalmente de acuerdo, o cuando se es conveniente y aparente en las circunstancias del diario vivir en la escuela.

Todo disenso comporta en cada interlocutor una argumentación que no ha sido bien explicada y entendida cabalmente, o que en el fondo contiene una forma diferente de concebir el asunto, o que simplemente mira en la dirección contraria a la que observan los demás, etc., siendo necesario en primera instancia, como mínimo, entender esta situación. El disenso no es obstáculo cuando se le ha entendido, siendo este hecho fundamental para iniciar el nuevo proceso comunicativo que busque dicho consenso.

Fíjese que, hasta aquí, el disenso es la falta de mutua comprensión entre los interlocutores, pero no necesariamente la oposición desentendida del otro; lo puede ser, asunto muy común entre contrarios; pero también puede comportar la comprensión del otro como antítesis que desenvuelve una argumentación que pretende neutralizar las propias. Punto que también interesa desde el ángulo de la escuela, dado que en ella igualmente surge la necesidad de desarrollar procesos que permitan, no el “colocarse simplemente para hablar, se trata de colocarse en lo público, como actor, devolviéndole a la participación su sentido, y haciendo que sea posible la participación de todo tipo de intereses, jugándonos la vida para que todos estén en el escenario”²³.

Visto así el disenso, es una situación más de generación de comunicación, que de entorpecimiento de las relaciones intersubjetivas, aunque de hecho no se logre la compenetración total, la cual es el objetivo de todo acto comunicativo; pero al fin y al cabo abre la posibilidad de la misma.

De igual manera, todo disenso que no establezca en sí mismo la posibilidad de un diálogo argumentativo sino que, por el contrario, imponga unilateralmente el sentido de uno de los interlocutores, no solamente abre la brecha de la injusticia, al establecer la desigualdad vertical, sino que, además, niega la posibilidad de estructurar una ética comunicativa.

Por consiguiente, lo fundamental es abrir el camino que desde las acciones comunicativas allanen los espacios en la escuela y principalmente en los momentos pedagógicos y en la evaluación, propicien el acercamiento humano de la intimidad personal, dado que “el proceso de dirigirse a otra persona es también un proceso de dirigirse a uno mismo y de provocar uno en sí mismo la relación que se ha provocado en el otro”²⁴, es decir, de consolidar por empatía y por subjetividad una comu-

²³ MEJÍA J., Marco Raúl. Educación y escuela en el fin de siglo. Santafé de Bogotá: CINEP 1995, p. 86.

²⁴ MEAD, citado por HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista. Reimpresión. Madrid: Taurus 1988, p. 25.

nión de sentido humanizante, sobre la base de la construcción de una ética con énfasis en lo social.

Pero la acción comunicativa en la escuela y más aún en la educación urge, como en todos los hechos de la vida relacional, del “reconocimiento efectivo de la vida cotidiana”²⁵, como un acontecer mural y extramural único, sin que sean la escuela y la vida extraescolar dos realidades, sino una en sí misma y así la realidad fluya en continuidad, siendo todo consenso que se logre, válido en un lado, como en el otro.

La evaluación es también acción comunicativa siempre y cuando comporte un lenguaje que medie en las relaciones intersubjetivas, como el vehículo que facilita el acercar lo vivenciado y lo presente, en un compartir mutuo que comprometa a las personas, más allá de lo meramente académico, “para ello tenemos que suponer que los sujetos mismos (docente-alumnos), sólo se han formado y convertido en sujetos capaces de lenguaje y acción a través de actos de reconocimiento recíproco”²⁶.

El lenguaje en la evaluación se realiza cuando se comprenden éticamente los implicados en términos consensuales, hacia la valoración de la realidad intersubjetiva y física que contextualiza el mundo, allanando el espacio de una comunicación instrumental y estratégica, que busca una acción simbólica en el acontecer comunicativo, que semánticamente comprometa al ser de la persona, más que a sus superficiales manifestaciones, que tienden a estar de acuerdo por el sólo hecho de no responsabilizarse de acciones verdaderas, como en los casos de las seudoparticipaciones de los estudiantes por cumplir con los logros o porque los vean solamente.

Tal comunicación o acción instrumental está presente en la educación, cuando ella mira más hacia el obtener y la verificación del conocimiento que el alumno ha logrado o construido, con miras a su formación intelectual, que a la valoración que éste pueda hacer de tales conocimientos en sentido formativo; en este caso se estaría más por el camino de la comunicación en su acción estratégica.

Como “la acción instrumental se orienta por reglas técnicas, que descansan en un saber empírico”²⁷, entonces la evaluación que mira hacia el saber únicamente está instrumentalizada, es la comunicación que maneja el contenido y no una educación basada en el desarrollo dimensional de la persona.

De igual manera, la educación que sopesa en su intención aspectos netamente axiológicos, mira más hacia la acción estratégica, dado que ella como acción basa-

²⁵ CORTINA, Adela. Justicia y solidaridad. Las virtudes de la ética comunicativa. En *Ética en América Latina: VI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana*. Bogotá: USTA. 1990, p. 31.

²⁶ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos, op. cit., p. 72.

²⁷ *Ibíd.*, p. 27.

da en valores “implica deducciones a partir de reglas de preferencia (sistema de valores) y máximas de decisión”²⁸, lo cual hace pensar que tanto la una (acción instrumental), como la otra (acción estratégica), miran diferentes partes de una misma realidad: conocimientos la una y valores la otra, siendo necesario no solamente lograr su unificación sino su superación, en función de una educación cuyo “contenido semántico se objetiva en expresiones simbólicas y sólo sea accesible a la comunicación, en medio del lenguaje ordinario”²⁹.

En este sentido la educación establece nexos de intersubjetividad en el lenguaje que comporta, es decir, “mediante el sentido simbolizado [lenguaje], lo ahora ausente sólo se torna presente, en la medida en que simultáneamente se establece la comunidad de esa representación, para lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción”³⁰, alumno y docente que hacen consenso, sobre la base de las vivencias y el lenguaje cotidiano, en el acto del habla, respaldado más por la continuidad de la realidad contextual y escolar, que por la interrelación de las mismas. (Veáse la figura 2).

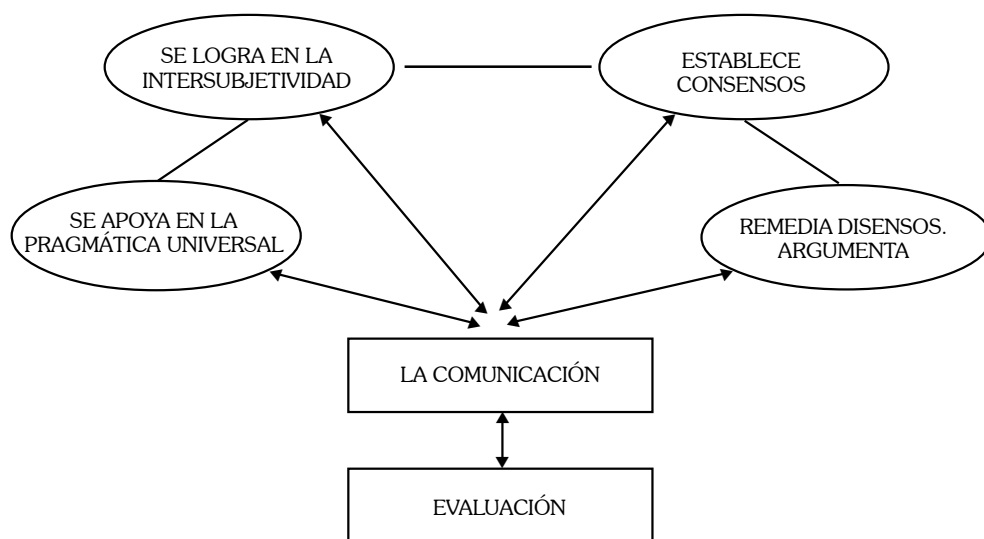


Figura 2. La comunicación, la ética y la evaluación.

²⁸ *Ibíd.*, p. 27.

²⁹ *Ibíd.*, p. 27.

³⁰ *Ibíd.*, p. 72.

3. LA COMUNICACIÓN Y LA EVIDENCIA DE LOS VALORES

El lenguaje presente en el acto del habla cobra aún más importancia si se entiende que sobre él se sopesa la carga axiológica que comporta cada persona para sí, en relación con el contexto relacional en el que se desenvuelve. “A buen seguro la dignidad de la persona reside en el hecho de que para ella existen unos valores a los cuales refiere su propia vida”³¹, y sobre los cuales estructura y expresa su forma particular de ser, manifiesta en todas las formas mediante las cuales establece sus relaciones intersubjetivas.

Es la comunicación, entonces, la que, en primera instancia, comporta el haber valorativo en que se ha estructurado el sujeto, en la relación de sí y de su intersubjetividad. “Hablando es como se conoce la gente”, reza un dicho popular y aquí se sustenta que ello es precisamente porque los actos del habla en sus mensajes, también en forma latente, dicen de los valores desde los cuales se habla, es decir, que las frases, los juicios y demás expresiones que de alguna manera manifiestan la posición del locutor, igualmente expresan el acervo de valores que, en sentido de lo dicho, dan cuenta de él.

No es que solamente en todo acto del habla se manifiesten mensajes y valores únicamente, de hecho, en ellos se pueden analizar otros tantos aspectos, como el interés, nivel de pensamiento etc., pero para el caso que aquí se trata, interesa únicamente el mundo axiológico que subyace en la comunicación.

Es necesario aclarar que los valores también se hacen patentes en todas las acciones del hombre, y no indistintamente sino integralmente; así como se exprese, actúe, etc., llevará valores manifiestos en esas acciones en conjunto, de tal manera que “ninguna persona de conciencia responsable es capaz de dejar de sopesar el fin y las consecuencias de su actuación”³², pues ella “sopesa y elige entre los valores en litigio según su propia conciencia y su propio concepto del mundo”³³.

Igual sucede con los juicios de valor, pues al pretender calificar una situación, no está haciendo otra cosa que contraponer unos valores sobre otros o, como mínimo, expresar intrínsecamente su adhesión a los mismos valores que predica, como una forma de hacer dialéctica de su propia axiología. “En todo caso, el intento de representar los juicios de valor hacia afuera sólo tiene sentido a condición de una fe en los valores”³⁴, como expresión de la propia visión que se ha estructurado del mundo, en relación con el sentido que para sí se tiene de la vida y de la sociedad.

³¹ WEBER, Max. *Sobre la teoría de las ciencias sociales*. Barcelona: Planeta - Agostini. 1985, p. 15.

³² *Ibíd.*, p. 13.

³³ *Ibíd.*, p. 13.

³⁴ *Ibíd.*, p. 16.

Obsérvese el hecho en el siguiente ejemplo que expone Stephen E. Toulmin en su libro "El puesto de la razón en la ética", y que bien sirve como punto de referencia en la presente exposición:

(B) Un ejemplo de la Aritmética

A. _ "Te deben de quedar por lo menos cuatro chelines".

B. _ "¿Sí?, creía que había gastado más de eso.

A. _ "No, empezaste con quince chelines; tomamos el autobús, que nos costó un chelín; después tomamos el té: esto hizo tres chelines y compraste un libro por cinco chelines y, por último, gastaste un chelín y nueve peniques en la tienda de ultramarinos. Uno, tres, cinco y nueve y pico son diez y pico. Si de quince quitas once quedan cuatro".

B. _ "Sí, debe ser eso. Bueno, se me debe haber perdido media corona por alguna parte.

(2) Un ejemplo de la ciencia

A. _ "Por supuesto que los plomos se tiene que fundir si te pones a usar esa bombilla".

B. _ "No sé por qué. Después de todo, eran plomos de cinco amperios".

A. _ "Sí, pero la bombilla era sólo de 50 voltios".

B. _ "Lo sé, pero marcaba 100 voltios y una bombilla de 100 voltios solamente debería tomar medio amperio de una red a 200 voltios".

A. _ "¡Ah!, pero esa marca sólo vale si tienes red a 20 voltios. Si conectamos una bombilla de 50 voltios a una red de 200 voltios el filamento se sobrecalienta inmediatamente y se funde, y el flujo de corriente que pasa por ella es suficiente para fundir unos plomos de cinco amperios".

B. _ "Sí, así será, pero vamos a buscar una lámpara y entonces podremos ver donde estamos".

(3) Un ejemplo de la ética

A. _ "Jones es en el fondo una buena persona".

B. _ "¿Por que dices eso".

A. _ "Sus modales ásperos son sólo una "pose". Por dentro tiene uno de los mejores corazones que hay".

B. _ "Eso sería interesante si fuera verdad. Pero ¿manifiesta alguna vez en acciones este buen corazón suyo?

A. _ "Si. Su vieja criada me ha dicho que Jones nunca le ha proferido ninguna palabra desagradable y hace poco le proporcionó una espléndida pensión. Y hay muchos ejemplos como ese. Yo estaba presente en el momento en que (etc)..."

B. _ "Bueno, confieso que no lo conozco íntimamente. Quizá es una buena persona".

(4) *Un ejemplo cotidiano*

A. _ "Vamos a beber algo".

B. _ "Todavía no puedo. Además, ¿a qué tanta prisa?"

A. _ "¿No lo sabes? Es mi cumpleaños".

B. _ "¡Hombre! ¡Felicidades!; pero ¿que tiene que ver eso?"

A. _ "El jefe dijo que podía largarme pronto e irme a celebrarlo. Estoy seguro que no me irás a regatear tu compañía".

B. _ "¡Estupendo! En ese caso, dame un momento para recoger mis cosas y estaré contigo"³⁵.

Los anteriores diálogos presentan cuatro posibles circunstancias conversacionales que de continuo se escuchan por doquier. En los ejemplos referidos a la aritmética y a la ciencia, es notorio su énfasis en asuntos empíricos, cuyos aspectos de hecho comportan los valores pertinentes a este tipo de actividad, manifiestos en la confiabilidad, la honradez y la responsabilidad con que son expresadas las frases.

Obsérvense las cuentas en el ejemplo 1, o la certeza de la afirmación de A en su tercera intervención en el ejemplo 2; allí hay a más del dominio de los datos a consideración, toda una apropiación por parte del sujeto de eso mismo que sustenta, de tal manera que tales posiciones tienen aún más sentido, si se les percibe que ellas están sostenidas en toda una comprensión del saber, que va más allá de lo que sencillamente se afirma. En esto, el posicionamiento del saber expresado reúne las condiciones de unos valores en el sujeto, que lo han llevado a ser tan contundentes en sus afirmaciones, al punto de ser acicates de su estructuración intelectual y personal.

Con respecto a los ejemplos 3 y 4, las expresiones cobran algunos otros posicionamientos con respecto del manejo de las situaciones allí contenidas y de los valores que individualmente participan en los diálogos.

"Jones es en el fondo una buena persona", dice A, jugándose su propia valoración del sentido de lo que es bueno, en relación proporcional a lo que con certeza concibe de sí mismo en su escala de valores. No es solamente que sea bueno, sino que, como bueno es ejemplo palpable de lo que A ha interiorizado a este respecto. El juicio manifiesto en esta afirmación es sustentado por comparación con lo que hacia dentro de A se ha valorado como tal.

Algo parecido sucede en el ejemplo 4, en especial en la última respuesta de B. –"¡Estupendo! En ese caso dame un momento para recoger mis cosas y estaré contigo". Estaba dudoso al principio, más bien desconfiado de la posibilidad inmediata de irse a beber con su amigo cumpleañosero. Es como si la desconfianza le

³⁵ TOULMIN, Estephen E. El puesto de la razón en la ética. Madrid: Alianza Universidad. 1979, p. 86-87.

otorgara la convicción de lo incorrecto que resultaba el irse a beber; pero, al descubrir que no tenía impedimentos de autoridad para irse, entonces cambia su actitud y con ello su convicción axiológica y decide irse, ahora con la permisibilidad que le confiere la autorización recibida por su amigo y la oportunidad inmediata de fiesta. B es oportunista de las circunstancias, algo así como vulgarmente pragmático en su posición axiológica.

Como se puede apreciar, el lenguaje es oportunidad comunicativa de los valores que subyacen en el sujeto y que son puestos de manifiesto como una forma de validarse a nivel intersubjetivo. La comunicación no solamente porta un mensaje en términos semánticos sino que, además, sopesa dentro de la estructura significativa de dicho mensaje su propia carga axiológica que necesita contrastar, a fin de perfeccionar la construcción de su propia integridad y autopercepción y al fin de cuentas su propia personalidad.

Considérese la siguiente afirmación, escuchada a un alumno de undécimo grado al conversar con un compañero respecto de un examen, que no hacia mucho había terminado: –*“La previa estuvo fácil y, como Wilson me pasó las respuestas, entonces pude acabar de primero”*. Esta frase pone de manifiesto la convicción en el estudiante de que el fraude es una acción permitida dentro del conjunto de posibilidades con las que se cuenta a la hora de responder un examen. Aún más, en él subyace, como criterio de eficiencia y habilidad intelectual, el hecho de ser oportuno y diestro en la realización de dicho fraude, como expresión de la puesta en escena de lo más significativos valores estudiantiles.

El que la previa haya sido fácil demuestra su idoneidad académica ante sus compañeros; aquí es básico el disipar cualquier duda en torno a la grandeza intelectual con la que se cuenta, además permite el menosprecio de tener que ocuparse en responder algo que de hecho se conoce; así mismo crea el espacio necesario para que se reconozca el fraude como una acción sin importancia delictiva, y sí por el contrario, tenida como la más loable de las ocupaciones, ante lo innecesario que resulta responder algo de por sí bien conocido, engorroso y que hace perder el tiempo. Tal es la tergiversación de los valores presente en este ejemplo.

Entonces, las expresiones, unas veces más que otras, son susceptibles de análisis desde dos ángulos, muy paralelos, igualmente comprometidos con las dos caras de la misma moneda comunicativa: el mensaje manifiesto: ya sea denotativo o connotativo, y los valores latentes, “que surgen de nuestros supremos valores de vida... en la lucha contra los reveses de la vida”³⁶ y que son consuetudinariamente puestos a prueba o simplemente expuestos en el juego, también permanente, de los papeles sociales.

³⁶ WEBER, Max. Op. cit., p. 15.

Como se puede apreciar, los valores son la dialéctica del sujeto en el establecimiento de relaciones intersubjetivas, y en ella adopta una posición u otra, en relación de sí mismo y de los demás, pues tales valores comportan no sólo su realidad interior, que le da existencia concreta, sino además su base conceptual, a nivel del entendimiento que hay que tener de él y de su acto valorativo, en su acción de tener sentido para algo.

El reconocimiento de los valores latentes en los actos del habla posiciona en términos prácticos. La posibilidad de allanar el horizonte intrasubjetivo del otro, en un acercamiento al mundo del sujeto, desde sus mismas concepciones valorativas, que bien pueden ser diferentes a las de los demás. No se olvide que hay tantos valores como posiciones existen frente a lo político, lo social, lo religioso, etc, sin que ello signifique un mundo anarquizado o maniqueista; por el contrario, mantiene abierta la riqueza valorativa, que no es otra cosa que “la operación de una mente al descubrir una relación de sentido entre las cosas y la realización del propio ser”³⁷.

Igualmente esta concepción de los valores es válida “para descubrir en una discusión con un individuo cuyas apreciaciones difieren (de hecho o en apariencia) de las nuestras, cuáles son los respectivos puntos de vista valoradores realmente existentes”³⁸. Asunto de mucha utilidad en la educación si se piensa en los aportes que ello traería para la comprensión de “lo que el contrario (o incluso uno mismo) quiere decir realmente, esto es comprender el valor que está en juego realmente y no sólo en apariencia entre ambas partes, y posibilitar de esta forma una toma de posición frente a dicho valor”³⁹, en sentido formativo.

La educación, y en ella la evaluación, están implicadas en la apreciación que los valores están presentes en todos los actos humanos, haciéndose su lectura, análisis y comprensión, urgentes en el acercamiento que, desde los maestros, posibilita el establecimiento de relaciones intersubjetivas entre la comunidad educativa, sobre las sólidas bases de una democracia participativa. La evaluación debe tener claros los valores de los estudiantes.

Más que a imponer valores, la evaluación está llamada primeramente, al reconocimiento de los valores del educando, sin que ello suponga la homologación con los valores del docente, sino una mirada amplia y heterogénea que posibilite su potencialidad al interior del mismo proceso educativo, sumándolos o multiplicándolos, pero no restando o separando. “Los valores, los ideales de la sociedad, no se implantan porque se les repita a los niños o a los jóvenes por un maestro, en clase, lo que está bien o mal hacer”⁴⁰, sino por que se ha comprendido, en los actos comunicativos y demás formas manifiestas del sujeto, la raigambre axiológica que lo define y lo proyecta como persona.

³⁷ GONZÁLES, Luis José. Op. cit., p. 134.

³⁸ WEBER, Max. Op. cit., p. 123-124.

³⁹ *Ibid.*, p. 124.

⁴⁰ PELÁEZ, Santiago. Op. cit., p. 30.

El asunto fundamental reside en que el maestro no debe pretender encontrar en los alumnos el espejo de sus propios valores y mucho menos reaccionar emocionalmente ante este hecho, sino buscar eficientemente los propios de cada estudiante, a través del análisis aquí propuesto, para sumarlos al haber de la existencia colectiva con la que trabaja el grupo escolar.

Igualmente, la evaluación, por su significado valorativo del quehacer educativo, tampoco puede actuar con el desconocimiento de los valores presentes en los alumnos, manifiestos en el acto educativo en general, como suma de valores que es, y presentes también en ella misma, en su constructo y en su acción práctica.

No se puede desconocer que la evaluación, por formar parte consustancial de la educación, contribuye con su desenvolvimiento a orientar su desarrollo, al tiempo que implica y posibilita con su accionar, nuevos procesos de formación. Una equitativa evaluación centrada en el consenso, en la participación voluntaria de sus involucrados, en la consideración de los valores en juego, en general de cara al estudiante, es también una actividad educativa que merece toda la atención.

Por el contrario, una evaluación unilateral, prefijada, capciosa, es un instrumento que bien puede desmontar o atropellar los valores presentes en los alumnos y crear, de paso, un ambiente de fraude y marrullería, es decir, de desmonte de una ética personal y social, con claros elementos mediocráticos.

No se olvide que los valores expresan lo que se aprecia, lo que una persona ha interiorizado como fundamental para la realización de su vida, en franca relación con el mundo de sus afectos, de tal manera que toda exposición y/o sustentación de los valores es un mostrar o argumentar primeramente el mundo de sus sentimientos axiológicos.

Aquí hay que considerar al alumno preferentemente como un sujeto axiológico, que se manifiesta a través de juicios, que engloban su horizonte de moralidad, sobre la base de profundos valores. Hay que esperar la comunicación del alumno y en ella la presencia de sus argumentos salpicados de sentimientos axiológicos que caracterizan sus propósitos en el mundo de la vida.

La incongruencia entre las expectativas del alumno y el desconocimiento de los valores presentes en ella por parte del maestro, ubica al primero en un sujeto desmoralizado, que no encuentra sentido relacional entre su interioridad y el mundo contextual de la escuela.

Aquí hay que recordar que la necesidad de reconocimiento ha sido en la historia, según Hegel, el motor impulsor de los hombres, pues él “desea no sólo que lo reconozcan otros hombres sino que lo reconozcan como hombre”⁴¹; de allí lo imperioso de identificar el ser axiológico que habita en cada estudiante.

⁴¹ FUKUYAMA, Francis. El fin de la historia y el último hombre. 3 ed. Santafé de Bogotá: Planeta. 1993, p. 212.

Téngase en cuenta que para identificar los valores presentes en los alumnos es fundamental no sólo el conocimiento del contexto situacional en el que han vivido, sino su cosmovisión e intereses inmediatos.

Por último, no se olvide que el “sentido del valor de sí mismo y de su identidad se halla íntimamente conectado con el valor que le atribuyen otras personas”⁴², al concierto axiológico que define a cada individuo como persona. Conocer los valores presentes en la comunicación del estudiante, es la forma más práctica y amistosa de reconocer al estudiante y de sentar la práctica educativa sobre las sólidas bases del redescubrimiento del ser que habita en cada alumno.

Los valores son, por lo tanto, la clave en la acción comunicativa y por consiguiente en la evaluación, para que ésta sea también intersubjetiva, dado que en ella se mueve la realidad y donde las personas explayan el mundo del comportamiento, otro punto importante de la ética social. (A manera de resumen (véase la figura 3)).

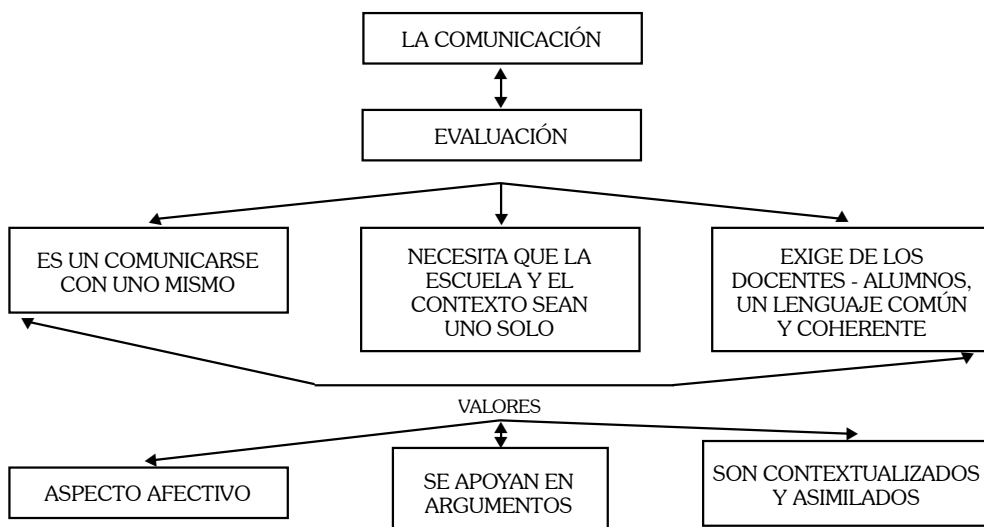


Figura 3. La comunicación, la ética y los valores.

⁴² *Ibíd.*, p. 211.

4. EL COMPORTAMIENTO COMO MODALIDAD DE SER

El comportamiento, como se ha dicho, es por antonomasia, el portador de la interacción social que sitúa al hombre en el mundo, lo cual no sólo involucra el análisis objetivo de sus acciones, sino el núcleo interior de donde parten éstas, siendo eso último el responsable de dichas acciones y, por consiguiente, el punto de mira para el presente estudio.

En este sentido, se encuentran dos dimensiones en el acto de ser, con respecto al comportamiento; es decir, que éste implica, por un lado, la acción misma, que incluso puede ser el sólo hecho de estar, y por el otro, la razón o el motivo que ha generado tal o cual comportamiento, entendiendo en él, como se ha dicho, hasta el simple hecho de estar, pues se concibe al hombre como un ser protagónico en la realidad, dado que su presencia es significativa, aun así no realice ninguna acción en determinados momentos, pero de todos modos ello, obedece a alguna razón. No se olvide que la omisión, la indiferencia, la pasividad, son también comportamientos.

Entonces se tiene: acción, motivo o razón, dentro de la unidad del comportamiento, siendo la primera, es decir, la acción, su parte objetiva y los segundos: motivos o razón, la parte subjetiva y portadora del núcleo comportamental, al cual se puede llegar mediante el análisis de su parte objetiva, es decir de las acciones en sí, las cuales translucen, precisamente, el conjunto de motivos que llevan a la persona a realizar el comportamiento y la acción social que tales actos generan.

Por consiguiente, se tiene: (Ver figura 4).

De la manera como una persona se comporte, se podrá decir cuáles son las razones o motivos que la han llevado a la acción, siempre y cuando se hable, con ella el mismo lenguaje, de tal manera “que los participantes en la interacción no solamente hagan interpretaciones objetivamente coincidentes, sino que atribuyan al mismo gesto un significado idéntico”⁴³, llegando así a la determinación de la intencionalidad de dicho comportamiento, incluso a las condiciones bajo las cuales se establece el cumplimiento del deseo que satisface el motivo o inclinación que llevó a dicho comportamiento.

“Searle define la intencionalidad como la característica que poseen ciertos estados mentales de estar dirigidos hacia objetos o estados de cosas. La relación entre un estado intencional y los objetos o estados de cosas hacia los cuales está dirigido, es una relación de representación”⁴⁴, situación que no sólo garantiza la efectividad de

⁴³ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista. Reimpresión, Madrid: Taurus. 1988, p. 26.

⁴⁴ BOTERO C., Juan J. A propósito de la “Representación”: la filosofía de la mente de Searle y el cognitivismo. En Ideas y valores. Bogotá: Universidad Nacional. (No. 90-91), abril de 1993, p. 58.

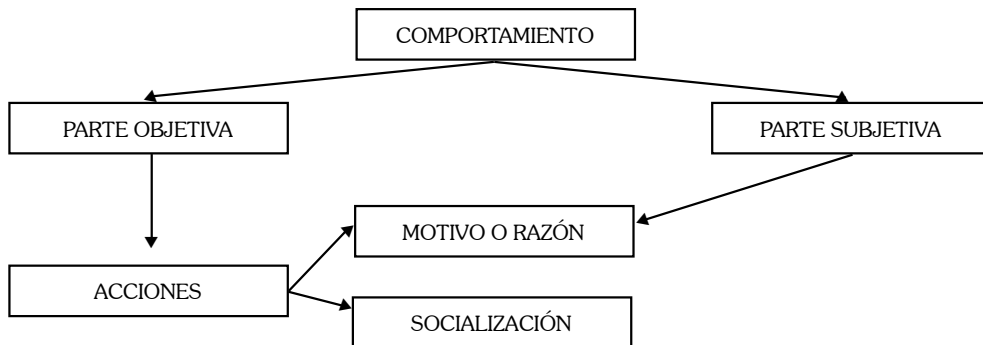


Figura 4. Estructura comportamental.

la comprensión de los móviles del comportamiento, sino que además lo ayuda a entender en sí mismo, como acción de hecho, que ha realizado tránsito desde la subjetividad y la intención hasta la materialización de su mismo ser como hecho comportamental. De allí que el comportamiento sea una acción de características éticas; más precisamente de responsabilidades éticas.

Aquí se trata de definir que el comportamiento expresa de *facto*, el estado intencional que lo ha motivado, de tal manera que es en dicha intencionalidad en donde hay que mirar a la hora de evaluar su condición ética, dado que es allí donde subyace el núcleo axiológico que posibilita tal o cual comportamiento, siendo entonces los valores los que están, en últimas, detrás de la justificación de todos los actos. Salvo los casos en que dichos actos conllevan en sí mismos vacíos propios de la ignorancia de sus implicaciones, aunque ello es el punto preciso de la corrección y de la asimilación para no volver a incurrir en los mismos, aspecto propiamente educativo.

Entonces la educación es en su concepción, planeación, aplicación y evaluación, un conjunto de acciones que implican en su ejecución, diversos comportamientos que a su vez responden a intenciones, las cuales se pueden apreciar en sus actores, siendo en ellos palpable el reflejo de los valores que unos y otros comportan en dichos acontecimientos, ameritando por consiguiente, ser señalados de responsabilidad ética, pues no se olvide que los valores manifiestos en una persona han requerido “de procesos de identificación y éstos están mediados por relaciones inmediatas o remotas de efecto, básicamente inconscientes”⁴⁵, que se expresan en los comportamientos claramente.

⁴⁵ PELÁEZ, Santiago. La escuela como agente socializador y la violencia. En Revista Educación y Cultura. Escuela y Violencia. Bogotá: Fecode No. 24 octubre de 1991, p. 30.

Por ello los comportamientos evaluativos unilaterales mal intencionados que realizan algunos docentes al hacer pruebas desmedidas y las acciones fraudulentas en los estudiantes a la hora de resolverlos, connotan la internalización de valores que están por fuera del cumplimiento de lo legal, o sea más bien de antivalores, que por cotidianidad son vistos como los correctos, por la razón de ser lo actual o lo convenido tácitamente por un grupo o sociedad de estudiantes, pues “nadie puede a la larga engañar a los demás si, por decirlo así, no ha empezado por engañarse a sí mismo”⁴⁶.

El problema en este caso se aprecia en que el comportamiento fraudulento generalizado y establecido en el desarrollo de la evaluación, “representa a la vez la constitución de un comportamiento regido por reglas (...) que puede ser explicado en términos de una orientación por convenciones semánticas”⁴⁷, que soportan en este aspecto los valores que ha internalizado el estudiante en relación con el fraude y con sus compañeros, pues el “soplar” o “pasar la respuesta”, es un acto de sobre vivencia, solidaridad, y hasta de honor con el grupo y con él mismo. Afortunadamente de tales comportamientos no se pierde el derecho de crítica, pues se dispone también de la “competencia de ajustar su comportamiento a reglas, como de la de enjuiciar críticamente tal comportamiento”⁴⁸.

La responsabilidad ética que subyace en el comportamiento, es entonces axiológica en el sentido de ser este el punto que aflora en la intención y el acto comportamental, que vive la persona y que da cuenta por un lado de su integridad subjetiva y por el otro de su socialización, como la forma de ser en grupo, siendo, por consiguiente, avalada de esta manera la dimensión personal interior y la exterior o social que, como quedó expresado, lo sitúa en el mundo, pero con responsabilidad ética.

⁴⁶ ARANGUREN L., José Luis. *Ética y política*. Madrid: ORBIS. 1985, p. 44 (Biblioteca de política, Economía y Sociología).

⁴⁷ HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*, op. cit., p. 28.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 32.

5. LA SUBJETIVIDAD O EL MUNDO ORIGINAL DE LA PERSONA Y DE SU CONSTITUCIÓN COMO SUJETO

La subjetividad es la realidad interior de la persona, en la cual se concibe la génesis y el asiento concreto de su ser, dado que es allí en donde se marcan no sólo las partes de su vigencia en términos axiológicos sino también su reflexión crítica y su realidad bidireccional: de la persona hacia el mundo y de éste hacia ella, en sentido dialéctico, válido para sus relaciones espaciales intersubjetivas, y para las temporales que lo ubican con su pasado y su presente en sentido prospectivo.

“Una persona es una personalidad por pertenecer a una comunidad, porque incorpora las instituciones de esa comunidad a su propia conducta”⁴⁹, dentro del espacio de su subjetividad, de tal manera que incorpora para sí el conjunto de reglas, de símbolos, de roles, que enmarcan dicha cotidianidad a la par de su “sin igual” manera de ver y concebir el mundo, para con ello establecer el horizonte de socialización, con el cual complementar su realización como persona. En la subjetividad está el verdadero sentido de ser, el cual se precisa en la relación subjetividad-mundo.

La subjetividad y la socialización son por consiguiente, los dos aspectos básicos que definen los espacios vitales en que se realiza y desenvuelve la persona, lo cual ha sido y seguirá siendo un proceso de autoconstrucción permanente, pues “complementariamente a la construcción del mundo social, tiene lugar el deslinde de un mundo subjetivo”⁵⁰, que por el hecho de dar cuenta del mundo exterior es más bien subjetivado, el cual “se constituye a medida que éste desarrolla su identidad en la relación con un mundo de relaciones interpersonales legítimamente reguladas”⁵¹.

Entendida así la subjetividad no será solamente, un adentro en la persona, sino incluso un afuera, enmarcado desde el horizonte interpretativo en que todo “yo” se ubica como centro, desde el cual reflexiona para sí y para los demás (intersubjetivo), del sentido de ser, de sí mismo y del mundo, pues incluso, “antes de que nos comprendamos a nosotros mismos en la reflexión, nos estamos comprendiendo ya en la familia, la sociedad y el estado en que vivimos”⁵².

En este sentido, la subjetividad involucra en su génesis no solamente la identidad personal, el contexto social, sino también, el devenir en que tal situación se ha realizado, en términos históricos, de tal manera que se adviene sobre la sociedad y el mundo personal el fenómeno temporal en que dicha relación se ha establecido,

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 39. Citando a Mead.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 44.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 41.

⁵² CORTINA, Adela. *Ética sin moral*. 2 ed. Madrid: Tecnos. 1992, p. 146.

siendo esta en sí misma la tradición, que ha instaurado para los que lo antecedieron, para él y para los que vienen, la relación subjetividad-mundo, garantizándose así, como en una especie de línea, la continuidad de la realidad histórica.

“La tradición es un momento de la libertad y la historia, que necesita ser afirmado, asumido, cultivado”⁵³, sin que ello signifique chauvinismo, sino más bien el ejercicio de apropiación que, desde la propia libertad, se realiza en función personal y social, encontrándose aquí el sentido concreto de la ética, al ser referida a todo el ámbito de la subjetividad en sentido nuclear, es decir que la ética pertenece originariamente al mundo subjetivo y de allí está presente en las relaciones subjetividad-mundo, como componente envolvente que es de la subjetividad.

Comprendida de esta manera, la ubicuidad de la ética ha de entenderse que ella adquiere su realidad, para la reflexión en sus dos puntos básicos: la subjetividad y el momento de las relaciones intersubjetivas, por ser ésta última la ocasión donde se materializa en forma de hechos, haciendo con ello justicia al horizonte abierto de la ética, dado que ella (la justicia), es “necesaria para proteger a los sujetos autónomos, pero igualmente indispensable es la solidaridad, porque la primera postula igual respeto y derecho para cada sujeto autónomo, mientras que la segunda exige empatía y preocupación por el bienestar del prójimo”⁵⁴. La ética por tanto existe en el sujeto autónomo, pero se realiza en la interacción intersubjetiva, en su descentración. Momentos complementarios de dicho acto.

Socialmente hablando, la subjetividad puede allanar el espacio de los otros, toda vez que mediante la acción comunicativa, cada interlocutor se acerque al mundo del otro, perdiendo posiciones dogmáticas o radicales, pero ganando el espacio de comprensión del otro, en intercambio de subjetividad, lo cual no es otra cosa que el establecimiento de consensos, los que a su vez significan entendimiento, compenetración, pero, fundamentalmente, compromiso, pues el “tomar la actitud del otro significa, de un lado, el anticipar la reacción del otro al gesto de uno, y, por otro, el adoptar la actitud del otro, de dirigir un gesto a un intérprete”⁵⁵.

Pues bien, la ética al tenor de lo expresado es el conjunto de implícitos que subyace substancialmente en la caracterización de la subjetividad personal, cuyo horizonte se aprecia, no en los límites propios del espacio individual, sino en la subjetividad de los otros, con los cuales se sostienen relaciones intersubjetivas, es decir, con aquellas personas con las cuales la comunicación ha explayado el mundo intrasubjetivo, mediante la acción comprensiva que a partir de la intención relaciona los hablantes alterativamente. (Ver la figura 5).

⁵³ *Ibíd.*, p. 147.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 292.

⁵⁵ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Op. cit., p. 25.

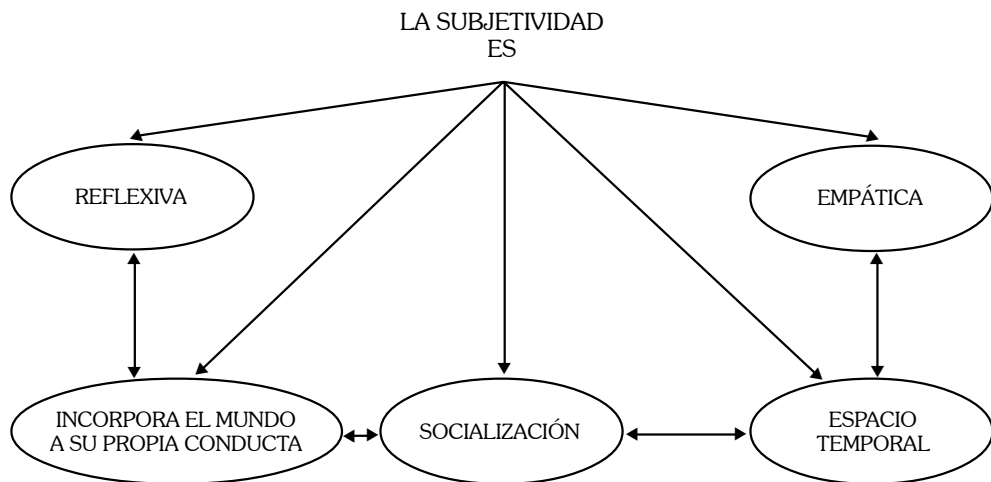


Figura 5. La subjetividad y su horizonte.

6. LA RACIONALIDAD O LA DIALÉCTICA DEL SER HUMANO

La razón es para la ética, lo que la existencia para el ser, de tal manera que no se puede concebir la una sin la otra, dejando atrás cualquier presunción de independencia, donde se considere a la ética con autonomía de la luz de la razón, pues ello significaría volver a considerar el ámbito de la eticidad envuelta en principios morales, en directrices, lo cual equivaldría a tornar al mundo de los imperativos, de la normatividad y por consiguiente de la imposición y la dictadura.

La ética, entonces, vista desde este ángulo es fundamentalmente una obra en construcción cuya impronta es la razón. Ya no se trata de imponer ningún tipo de norma, o someterse a algún principio, sino por el contrario, obrar tal cual la razón, “dentro de una comunidad ideal de entendimiento”⁵⁶, determine el itinerario a seguir, evitando así la dictadura incluso de la misma razón, al sobreponerla dentro del contexto de la “pragmática universal”, que ya fue explicada en la parte correspondiente a la comunicación, y que garantiza la comprensión del mundo ahistóricamente, dentro de una concepción holística.

Tal razón, por comportar en si misma una comunidad ideal de entendimiento, gira más en torno a las condiciones de validez, en que tal entendimiento se apoya, que en argumentos categóricos y preconcebidos que dictan cátedra de la realidad, explicándola como razón explicativa que ella es, y no como construcción, o auto-construcción, pues “la razón va constituyendo el ego y su sentido en el mundo”⁵⁷, siendo más constructiva que explicativa. Y en esto es que consiste el hecho ético de la razón.

La realidad está mostrada a la persona, básicamente como una impresión sensorial, que reviste la categoría de dato, de tal manera que “en la impresión sensible estamos físicamente remitidos a la realidad por la realidad misma”⁵⁸; pero a través del accionar de la inteligencia, que a partir de tales datos, elabora un constructo que da cuenta de ella, en condiciones intrasubjetivas, es decir que teniendo como punto de partida los datos de la realidad, la razón intrasubjetivamente plantea una comprensión constructiva que igualmente responda a las exigencias de tal realidad.

El sentido del ego en el mundo, lo comporta la razón, dando cuenta de la realidad y de sí misma, haciéndose una comprensión del mundo, al tiempo que tiene conciencia de que lo puede hacer, indistintamente del contenido de dicha comprensión. “El hombre no sólo recibe impresiones de las cosas, sino que además las concibe y entiende de una manera u otra, haciendo proyectos sobre ella”⁵⁹; pero

⁵⁶ Fundamento de la pragmática universal según Habermas.

⁵⁷ GRACIA, Diego. En torno a la fundamentación y el método de la bioética. En *Ética en América Latina: VI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana*. Bogotá: USTA. 1990, p. 102.

⁵⁸ ZUBIRI, Xavier. *Siete ensayos de antropología filosófica*. Bogotá: USTA. 1982, p. 107.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 108.

igualmente puede reconocer con lucidez, que efectivamente realiza eso, en relación con la identificación de sí mismo.

La intrasubjetividad no está allende del campo de la razón, está presente en ella como la luz de un bisturí láser, alumbrado para construir una comprensión de sí misma, o simplemente como conciencia del ego que se reconoce y que además interactúa con la realidad. “El hombre se encuentra formalmente inmerso en la realidad”⁶⁰, sin perder de vista que su propia intrasubjetividad forma parte individualmente de ella. Aquí los sentidos establecen el puente de entrada: realidad-interioridad personal, y la razón a la inversa: interioridad-realidad, como comprensión constructiva que es.

De esta manera, “La razón no ve racionalmente la realidad, sino que la construye, la crea”⁶¹ impresivamente, con base en los datos recibidos, a través de un proceso intrasubjetivo, debido a que “El momento de versión a la realidad es intrínseco y formalmente un momento intelectual”⁶² y no únicamente un hecho contemplativo de los fenómenos y de la naturaleza en general.

En este sentido es que Heidegger afirmó que “La verdad sólo la ‘hay’ hasta donde y mientras el ‘ser ahí’ es”⁶³, siendo poder constitutivo de verdad únicamente el hombre, en el sentido ontológico que ello presenta, pues bien se entiende que la verdad es comprensión, acercamiento intelectual a la realidad, en tanto que esta última está, existe imprevisiblemente para el hombre, sin ser realidad de ella misma, sino presencia inagotable de sensibilidad para el hombre. “Los entes sólo son descubiertos luego que un ‘ser ahí’ es y sólo son abiertos mientras un ‘ser ahí’ es”⁶⁴.

El ser humano es entonces, el depositario de la verdad en relación con la realidad, a él le corresponde definir y argumentar racionalmente en torno a ella, de tal manera que va tejiendo y entretejiendo dialécticamente, con las demás personas, un constructo que trata de explicarla.

El carácter intrasubjetivo de la razón explaya de esta forma al ámbito de lo intersubjetivo, en la dialéctica del vivir social, del contacto comunicativo en sentido alterativo, a partir de la racionalización de sus actos, que debidamente sustentados, construyen la ética de la acción, a la par de la unidad: subjetividad-razón-comportamiento y participación.

Aquí no se trata de sostener que por el hecho de argumentar racionalmente los actos, deban ser considerados con validez y pertinencia de “*ipso facto*”, sino que

⁶⁰ *Ibíd.*, p. 106.

⁶¹ GRACIA, Diego. *Op. cit.*, p. 101.

⁶² ZUBIRI, Xavier. *Op. cit.*, p. 101.

⁶³ HEIDEGGER, Martín. *El ser y el tiempo*. 2 de. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 1993, p. 247.

⁶⁴ *Ibíd.*, p. 247.

éstos, apoyados en datos impresivos que referencian la realidad, dan cuenta de ellos racionalizándolos, con miras a lograr consenso o por lo menos a sentar posiciones respecto de eso mismo que argumenta, discerniendo “entre lo meramente vigente y lo racionalmente válido”⁶⁵, para que de esta manera se establezca que no es lo establecido lo que determina la eticidad racionalizante o racionalizadora del hombre, sino el raciocinio argumentativo y participativo en que se valida, al construir para sí y en consenso con los demás la verdad de su vida. (Veáse la figura 6).

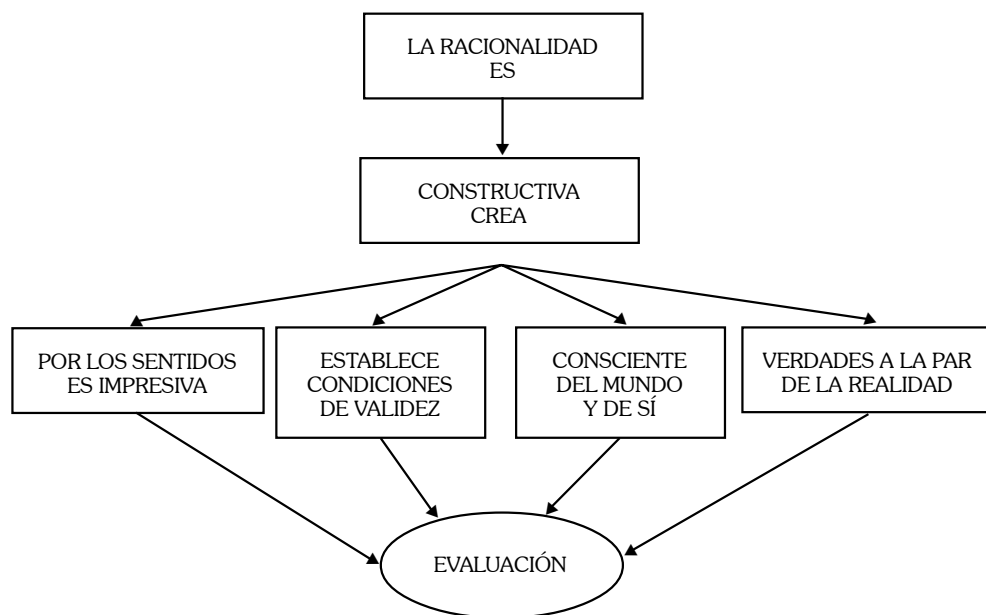


Figura 6. La racionalidad y la evaluación en construcción permanente.

La educación entonces, es racional, siempre y cuando sea una construcción argumentativa, que dé cuenta de sí misma, de su propósito, de sus actores y de la verdad consensual en que ha sido pactada, planeada, aplicada y analizada. Sin esto no se podrá hablar de la superación de la imposición y la dictadura, a la que se incurre con la educación que surge de la acción unilateral del docente, de su única percepción y del mantenimiento de su quehacer en viejas fórmulas y moldes estandarizados sin percibir las diferencias individuales de las y los estudiantes.

La racionalidad de la evaluación, es la misma racionalidad de la ética, en el sentido que se ha expuesto: parte de los datos impresivos proporcionados por sus actores y es diseñada como constructo por ellos mismos, en forma de respuesta a la necesi-

⁶⁵ CORTINA, Adela. Justicia y solidaridad. Las virtudes de la ética comunicativa. Op. cit., p. 32.

dad de valorarse y de comprender cognitivamente su realidad procesual, en franca interacción dialéctica entre la razón constructiva y el mundo de la realidad integral del educando.

Pero la racionalidad no solamente da cuenta en términos constructivos de la realidad, sino que además se adentra en el horizonte de sentido que tienen los valores para cada persona, como argumento que explica y justifica para sí, su propia valoración. Aquí la razón recobra el espacio que explaya desde lo afectivo, el mundo de sentido que los valores propios encarnan para cada sujeto. La racionalidad le construye, por así decirlo, el sustento argumentativo a los valores a nivel intrasubjetivo, que permanentemente confrontará a nivel intersubjetivo, para validarlos, mejorarlos o replantearlos.

Pero la realidad cotidiana muestra que los valores no son únicamente argumentación; de hecho en las relaciones sociales se reconoce el valor de algo y hasta se arguye de él con una excelente apreciación, sin que ello se pueda apreciar en la práctica, v. gr. La contaminación ambiental; se sabe de la necesidad de conservar el medio ambiente y aún así se arroja todo tipo de contaminantes al suelo: bolsas sintéticas, latas de cerveza, envases de plástico, etc. Evidenciando la brecha, ya de antaño definida, entre el saber y el hacer.

Por tal razón, en el ámbito de los valores, urge la razón de la interiorización, como una forma de aprender y aprehender los argumentos para posicionarlos como propios, de tal manera que por construcción cognitiva, se interioriza el sentido del valor, es decir el valor del valor, al encarnarse en el sujeto y de esta forma posibilitar de facto sus aspectos sensibles que lo llevan a la acción, liquidando cualquier falsedad o apariencia en su comportamiento.

Queda dicho entonces que la razón no es únicamente una argumentación cognitiva de la realidad, sino que es también el soporte constructivo mediante el cual los valores se interiorizan en el sujeto, sensibilizándolo para consolidar la acción. No hay valor que no se estructure en la sensibilidad y la acción, en sentido práctico, sobre la base de una comprensión racional.

La acción es el acto que evidencia o presenta de manifiesto los valores, los cuales indudablemente comunican algo; de hecho “La acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación, en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos componentes”⁶⁶, quedando para el oyente la percepción del mundo del hablante, que efectivamente comporta, en cualesquiera de sus apreciaciones, el significado o sentido de sus valores.

⁶⁶ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa II. Op. cit., p. 171.

Retómese el ejemplo ya citado del alumno que conversa con un compañero después del examen y al cual se le escuchó decir: –“La previa estuvo fácil y como Wilson me pasó las respuestas, entonces pude acabar de primero”. Y obsérvese lo que sucede:

Las evidencias expresadas en el decir del alumno, presentan claramente de manifiesto el mundo objetivo en todos sus momentos, de hecho: hubo previa, Wilson me pasó las respuestas, hizo trampa y fue el primero que acabó; las acciones por demás consecutivas dan cuenta de los actos realizados en términos de comportamiento en la realización del examen, todos ellos concretan lo que en efecto sucedió en el desarrollo del examen.

Del mismo modo se evidencia, esta vez en forma tácita, el seguimiento de una norma, que entre otras cosas define el nivel de las apreciaciones éticas de los estudiantes: si hay oportunidad es válido hacer trampa. No se olvide “que muchos jóvenes dedican una gran cantidad de energía en un ejercicio de adaptación inmediata que les permita sobrevivir en el mundo social en el cual desean ser aceptados y reconocidos”⁶⁷, sin importar que no puedan “lograr espacio para construir deseos propios y proyectos de vida alrededor de los cuales se afiancen valores e ideales”⁶⁸.

En este ejemplo el hacer fraude es la apropiación de las normas de sobrevivencia que el grupo ha definido para su desenvolvimiento académico; quien recurra a ellas, es porque responde al llamado colectivo y por tanto pertenece a lo establecido, y de hecho puede hacer gloria de su hazaña, como en este caso.

De igual manera, el plano subjetivo está evidenciado en lo significativo que resulta el haber sido astuto al hacer fraude, en una previa que para él resultaba fácil. Sea esto verdad o no, posiciona el carácter de correspondencia que hay entre lo realizado (trampa), y lo tácitamente normalizado por el grupo, al ser considerado no solamente válido, sino oportuno.

Los tres aspectos dilucidados, uno evidente y objetivo, y los otros dos tácitos (sociedad-subjetivo), contribuyen a hacer significativa la exteriorización de los valores en juego en los estudiantes (que para el caso están tergiversados). Recuérdese que a las y los estudiantes “por una parte la necesidad inmediata de adaptación los induce a acoger los valores y normas de los grupos de referencia y por otra parte la sociedad no abre oportunidades para cultivar la esperanza de lograr grandes objetivos alrededor de los cuales se pueda orientar una construcción ética”⁶⁹.

⁶⁷ PROYECTO ATLÁNTIDA. Adolescencia y escuela: Conclusiones y recomendaciones. Santafé de Bogotá: FES. COLCIENCIAS. 1995, p. 44.

⁶⁸ Ibid., p. 44.

⁶⁹ Ibid., p. 44.

En esto la educación, sus momentos pedagógicos y muy especialmente la evaluación tienen la responsabilidad de cambiar las reglas del juego y propender, desde la óptica de los estudiantes y desde su mundo, por la generación de condiciones de racionalidad, de democratización, sobre las sólidas acciones de una participación, con poder decoroso, y no simplemente significativa en su dinámica activista. Se urge de participación para la toma de decisiones y no como mera expresión del activismo escolar. (Ver figura 7).

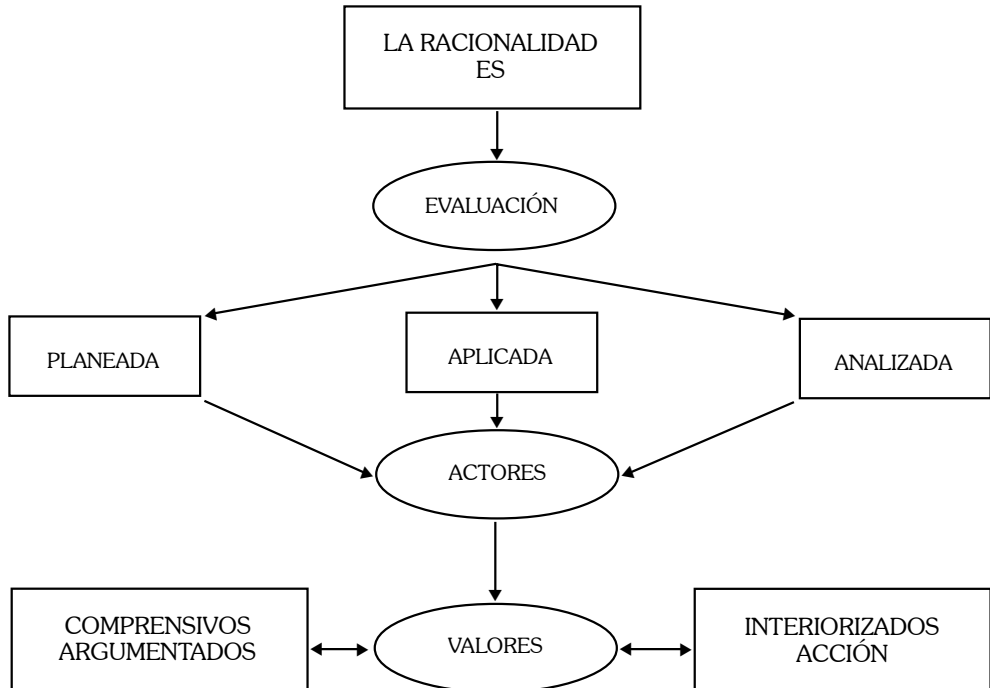


Figura 7. La racionalidad, la evaluación y los valores.

7. LA PARTICIPACIÓN O LA OBJETIVACIÓN DEL SUJETO

“El derecho fundamental es el derecho a diferir, a ser diferente”⁷⁰

La participación esta referida más a las condiciones del ambiente escolar, que a meras posibilidades de expresividad, o de acción de las personas. Este es el punto focal que sustenta, no solamente el sentido del ser político que debe habitar en todo estudiante, sino que, a su vez, es la esencia misma del acontecer escolar, dado que sin la acción participante del alumno no se podrán establecer los procesos constructivos de su propia formación, en sentido interactivo, de él, para con sus compañeros, maestros, escuela y comunidad en general y viceversa.

Sin la participación real del estudiante, tampoco se podría hablar del “contrato social” básico para la convivencia, a la que apuntaba Rousseau y que cada día cobra más significación, en su sentido racional y comunitario. Bien se comprende que el rompimiento del punto convivencial en la sociedad es la causa del desequilibrio judicial, del establecimiento de la injusticia y del surgimiento, en los espacios ciudadanos, de la violencia, como el hecho responsivo de la protección y/o imposición de los derechos de corte individualista.

Es por ello el ambiente escolar, en su poder de convivencia, el que puede generar las condiciones de participación escolar y no a la inversa. No se debe pensar en arrebatar el derecho, o a imponerlo por el peso de la fuerza de los individuos que con su puño en alto exigen su reconocimiento, sino, muy al contrario, desde el entendimiento e implementación de la apertura del ambiente escolar, facilitar su surgimiento.

El ser participante en el hombre, surge de su condición política y se realiza en la libertad, en su apertura comunicativa (ambiente escolar), pues es ésta, “la libertad la que vuelve a la gente verdadera, porque la obliga a discutir”⁷¹. No se olvide que la participación es acción comunicativa y que como tal, obliga a la discusión, al debate, a la deliberación y a la toma de decisiones.

La importancia del ambiente escolar se consolida cuando se le observa como el depositario de las condiciones de igualdad, para que los estamentos involucrados en él puedan vivenciar “la igualdad que se deriva de formar parte de un cuerpo de iguales”⁷², en el sentido político y participativo que ello representa.

⁷⁰ ZULETA, Estanislao. Democracia y participación en Colombia. En Revista Foro Bogotá N° 6 Junio 1988, p. 103.

⁷¹ *Ibíd.*, p. 105.

⁷² HOYOS V., Guillermo. Ética para ciudadanos. En III Foro Nacional de Ética Ciudadana: Memorias. Manizales: Litografía Triunfo. 1996, p. 33.

La igualdad escolar que generalmente es la de los docentes y administrativos, que se establece con su aprobación, es superada en la consolidación del sentido de lo humano, a través de los actos de concertación, establecidos en el manual de convivencia, como garante del espacio político en el que se realiza y realizará la acción participativa del alumno.

Para que haya una efectiva participación de los estamentos educativos en la vida escolar y extraescolar, es necesario que sea concebida la escuela, de la misma manera que fue implementada la polis por los griegos, como un espacio ciudadano en donde “la vida de un hombre libre requería la presencia de otros”⁷³, precisamente para poder lograr la libertad y la equidad necesaria para el ejercicio de su carácter participante.

La escuela, el colegio, entonces es constitutivamente, por extrapolación, una ciudad Estado con todo lo connotativo que exige tal comparación, cuyo marco legal es el mínimo constitucional del manual de convivencia, desde el cual se puede asumir la responsabilidad de los deseos en la autodeterminación personal y colectiva, cuya acción de facto recae necesariamente en la participación y en el compromiso escolar.

El mínimo constitucional de la escuela-Estado, es un marco de apertura social en dirección contextual, en franco contacto con la realidad situacional en la que está inmersa la escuela, de cara a su compromiso intersubjetivo y abierto al mundo. Aquí el manual de convivencia es norma de mínimos, que expresa el sentir del proyecto personal y colectivo de lo que en términos de la ingeniería de la vida, se aspira a construir, superando el control, al determinar la libertad, la equidad y, por consiguiente, al propiciar la participación como la garante vivificante de los acuerdos. (Ver figura 8).

Vista de esta manera la escuela, se entiende que la educación en su razón de ser, es la que comporta el espacio ambiental en donde sea evidente que la máxima reinante, le exprese por igual a todos los estamentos educativos, que la fundamental y más valiosa acción es la de “participar en la transformación de su vida”⁷⁴. El “que la gente pueda opinar no es suficiente, que pueda actuar es necesario y que pueda actuar en aquello que le interesa”⁷⁵. es lo básico de todo proyecto educativo.

⁷³ *Ibíd.*, p. 34.

⁷⁴ ZULETA, Estanislao. *Democracia y participación en Colombia*. Op. cit., p. 107.

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 106.

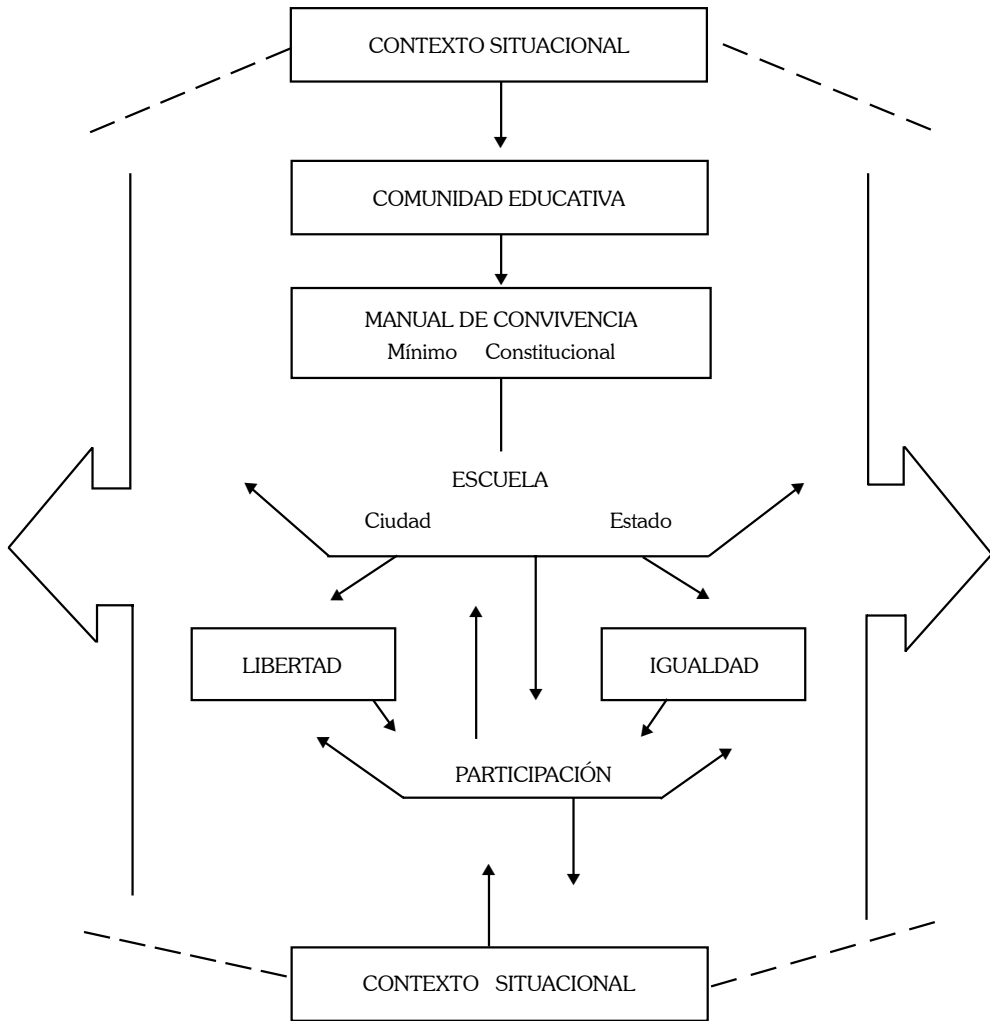


Figura 8. La escuela participativa como ciudad-Estado.

Establecido el ambiente participativo en la institución escolar, se torna fácil abordar el tema de la evaluación, dado que es obvio pensar que en ella se reflejará tal situación, haciéndola no únicamente más social y comprometida con los intereses de sus actores, sino más dinámica, funcional y por consiguiente más ética.

Con respecto a la participación, la evaluación presenta varias dimensiones destacadas: una es la referida a la participación, por el hecho de involucrar a muchos en su

dinámica; la otra comprende la gestión participativa de sus actores, en su sentido educativo, el cual precisa de ser un constructo concertado, que responda a los intereses de los involucrados.

Sucede a menudo que se habla de evaluación participativa, por el solo hecho de convocar a la acción de sus comprometidos, sin tener en cuenta que ella debe ser el resultado de la concertación de sus actores.

Al contrario, la evaluación que ha sido elaborada con la participación de sus actores en la concertación, en relación con los intereses de su proyecto de vida, es no sólo participativa, sino democrática y ética por antonomasia.

Hay que evaluar para construir, más que juzgar para terminar. Lo primero responde a sus actores y por ello a la ética, lo segundo al objetivo e interés particular de un tema e incluso de un programa, pero no a la formación de un sujeto.

La participación es entonces, el núcleo que mueve el acontecer educativo, le proporciona el sentido que de hecho la hace constructiva, al tiempo que la posiciona como acontecer colectivo de responsabilidad personal, siempre abierta a los demás y al contexto situacional. (Ver figura No. 9).

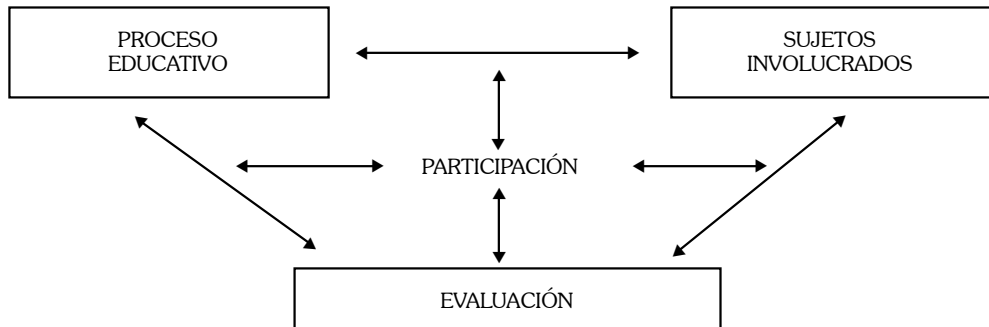


Figura 9. La participación como núcleo escolar.

8. UNA MIRADA A LOS ORÍGENES DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA DESDE LA ÉTICA

La evaluación, entendida como una de las actividades que valora no solamente los procesos seguidos en la clase, sino los desarrollos experimentados por el alumno en su integralidad, involucra endógenamente toda una concepción comportamental de características éticas, que subyace en la razón misma del actuar del hombre y que incluye, a más de su polaridad axiológica, su realidad subjetivada y su forma particular de comunicarse y de ser en el mundo.

En este sentido, la evaluación está llamada a ser envolvente de la totalidad de la realidad presente en el acto educativo; pero también, comprometida con los antecedentes de la misma y con sus prospectivas, en términos de resultados o de metas alcanzadas, como lo afirma Scriven, al sostener “que los evaluadores deben juzgar las metas y no dejarse limitar por ellas en su búsqueda de resultados”⁷⁶, lo que hace pensar que en evaluación, así como hay diversos aspectos por considerar, también los debe haber o implicar en sentido ético; siendo por tanto necesario entender ésta como “una forma de comportamiento axiológico que atendiendo a la construcción subjetivada del mundo, intenta sobre la base de la acción dialógica, armonizar la existencia integral de la vida intersubjetiva, como el hecho *iusnatural* de participar, siendo en el mundo”⁷⁷.

Y es que en la evaluación, como en muchas otras actividades educativas, está involucrado el sentido de lo humano como manifestación que comporta toda una carga ética, que da cuenta del punto de crecimiento o de desmembramiento en la que está la persona.

Surge entonces una pregunta: ¿Es la evaluación cualitativa, en sus diversas concepciones, un quehacer que facilite o propicie igualmente el reconocimiento y estructuración de una ética en sus actores?

A este respecto es necesario clarificar que tales concepciones, están centradas en procesos de investigación, unos más rigurosos que otros; pero que, de igual manera, reconocen en sus aplicaciones, grados importantísimos de objetividad, como en el caso del método de Scriven orientado hacia el consumidor, o el de Stake centrado en el cliente, igualmente en Parlett y Hamilton con su evaluación iluminativa, ésta claramente holística y hermenéutica, aunque para el caso de Pedro Demo en su concepción participante, se comience a dar un poco más de consideración a lo subjetivante que subyace en los actores.

⁷⁶ STUFFLEBEAM, Daniel y SHINKFIELD, Antony. Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós. 1987, p. 344.

⁷⁷ Definición que pertenece al primer capítulo de la tesis.

Tal componente objetivo se aprecia en la evaluación, en “la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de algún objeto”⁷⁸, lo cual para Scriven es la razón intrínseca de la evaluación, al pretender que sea realizada básicamente por un especialista independiente, quien debe centrar, principalmente, su responsabilidad en “emitir juicios bien informados”⁷⁹, de tal manera que se realice “una valoración objetiva del valor”⁸⁰, y por consiguiente, se logre la tan ansiada información.

Pero; ¿será que existe en esto, un quehacer ético integral?, ¿o más bien se está paseando por los linderos de lo objetivamente correcto, sin considerar la totalidad ética de los evaluados? Para el caso de Stake, se puede afirmar que en su primera etapa (*countenance*), presenta un claro tinte objetivista como el de Scriven, que para nada considera lo subjetivado que subyace en los evaluados, como la otra cara ética que se debe escudriñar en la evaluación, sino que se enfatiza en lo procedimental, hasta el punto de recomendar “a los educadores que describieran los antecedentes supuestos y reales, las operaciones didácticas y los resultados, y que examinarán sus congruencias y contingencias”⁸¹, a la luz de las matrices propuestas de descripción y de juicio, en alusión directa a las normas que soporta el programa o hecho evaluado.

Y es que la ética no se aprecia únicamente en partes dimensionales de su estructuración, si bien se puede sopesar uno y otro aspecto independientemente, ello no es suficiente para avalar toda su configuración comportamental.

Queda claro entonces, que la referencia a Scriven y a Stake, involucra aspectos éticos en su meticulosidad y exigencia científica para sus modelos; pero no desarrollan holísticamente una ética con énfasis en la integralidad de la persona; aunque el segundo Stake, es decir, el de la evaluación respondente, sí se encauza por el camino de la integridad en lo que a evaluación se refiere, dado que para él, “las evaluaciones probablemente no serán útiles, si los evaluadores no conocen el lenguaje y los intereses de su audiencia y si no realizan sus informes con ese lenguaje”⁸², aún más, con respecto a la valoración, el evaluador se debe “remitir a las distintas perspectivas de valor de toda aquella gente implicada realmente en el programa específico que se está estudiando”⁸³, dejando abierta la puerta para la acción ética; más con respecto a la evaluación iluminativa, entendida como “una estrategia global de investigación que tiene como meta ser a la vez adaptable y ecléctica”⁸⁴, posibilita de facto el acercamiento a la estructuración de una ética, debido que a más de considerar los aspectos propiamente objetivos: recolección de la información, observa-

⁷⁸ STUFFLEBEAM. Op. cit., p. 343-344.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 345.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 345.

⁸¹ *Ibid.*, p. 242.

⁸² *Ibid.*, p. 253.

⁸³ *Ibid.*, p. 257.

⁸⁴ La evaluación, su teoría y su práctica. Venezuela: Coop. Laboratorio Educativo No 126. 1.985, p. 63.

ción de la realidad, etc., también hace énfasis en que no se pueden “descuidar otros datos, quizás más importantes para la innovación pero que son rechazados como subjetivos, anecdóticos o impresionistas”⁸⁵, que son portadores de información necesaria para definir la totalidad del problema, objeto de evaluación.

La evaluación iluminativa toma la información y con ella determina no sólo la descripción del fenómeno, sino su interpretación, siendo este momento el propiamente evaluativo, pues en él se consideran y decantan los datos y se les sustrae sus ulteriores implicaciones, a la luz de la consideración holística de la realidad, por esta razón es que se afirma con propiedad que ella es “iluminativa en cuanto busca “iluminar” las zonas oscuras de un programa para comprenderlo mejor”⁸⁶.

La mirada holística, hace que la evaluación iluminativa busque “estudiar la realidad como un todo, sin dividirla artificialmente en partes y segmentos para ajustarla a la conveniencia del evaluador”⁸⁷.

Pero lo importante en la configuración ética de la evaluación iluminativa estriba fundamentalmente en el momento de la interpretación, ya se vio como su proceder es global al considerar los aspectos objetivos-subjetivos, que subyacen en su proceso de investigación que lo avalan éticamente; pero su momento interpretativo presenta un punto crítico al potencialmente implicar la subjetividad del evaluador, quien puede tender para uno u otro lado, desdibujando el panorama ético referido, aunque es de notar que tal ambigüedad se puede contrarrestar con la acción participante de los involucrados en el proceso, quienes le disminuirían el riesgo.

Lo destacable en estos casos, es la facilidad que aporta el proceso evaluativo iluminativo, al triangular la información producto del “uso de múltiples técnicas de recolección de datos, incluyendo las de carácter cuantitativo como la utilización de procedimientos estadísticos, y el empleo de tests, cuando la situación así lo aconseje”⁸⁸, para derivar sus conclusiones al tenor de la información obtenida, sin que con ello se corra el riesgo de tergiversar las interpretaciones, en menoscabo de los evaluados.

Con respecto a la propuesta evaluativa participativa de Pedro Demo, el nivel ético, está marcado por parecidos derroteros a los de la evaluación de Parlett y Hamilton, aunque en este caso de hecho prima la igualdad, la democratización y la justicia de la acción, en la razón del consenso que se sitúa entre el evaluador y lo evaluado en términos participantes.

⁸⁵ STUFFLEBEAM. Op. cit., p. 317.

⁸⁶ WALKER, Horacio. La evaluación iluminativa. En APORTES. N° 39 P52. Bogotá. Colombia.

⁸⁷ Paradigmas y modelos de evaluación, de H.S. Bholá. Tomada del libro la evaluación de proyectos y programas, UNESCO, Santiago de Chile, p. 30.

⁸⁸ WALKER, Horacio. Op. cit., p. 52.

Pedro Demo plantea evaluativamente el hecho convivencial, como la forma válida para desarrollar la capacidad crítica y autocrítica, que al tiempo que define los aspectos propiamente evaluativos, despierta la necesidad de la autosustentación y la conciencia social, dejando intrínsecamente sentadas las bases éticas de su evaluación cualitativa participativa, en el supuesto de que para evaluar procesos, es necesario implicarse en su desarrollo de manera tal, que no se haga diferenciaciones entre la situación evaluada y el evaluador como agente intruso, sino, por el contrario, como miembro participante.

La ética, así como compromete los aspectos objetivos-subjetivos, en sentido integral, también está comprometida con el reconocimiento del otro, en sentido horizontal, al comportar sólidos soportes consensuales y disensuales en sus interacciones comunicativas, es decir que la ética implica, no solamente acuerdo a ultranza, sino también, sopesar los desacuerdos dentro de la tolerancia y sobre la base de que las acciones humanas se establecen en “las relaciones intersubjetivas mediadas por el lenguaje”⁸⁹, de tal manera que en la evaluación “el principio dialógico da pie al valor discursivo de la competencia argumentativa”⁹⁰; y no que sea una actividad sin más propósito que la de obtener unos datos para emitir un juicio, como pretende Scriven, dado su carácter objetivista dentro de lo cualitativo; aunque no hay que quitarle su intención última, donde “la principal responsabilidad del evaluador es emitir juicios bien informados”⁹¹, asunto que lo coloca de cara al evaluado, en especial, en su concepción de la evaluación formativa.

Y es que en Scriven prima, más que en los otros representantes de la evaluación cualitativa, la prefijación técnica de su propuesta evaluativa, al comportar más rigurosidad metodológica e instrumental en su concepción, pues “definía la evaluación como una actividad metodológica que consiste simplemente, en la recopilación y combinación de datos de trabajo”⁹², aunque ella evolucionó, en busca de conceptos que la clarificaban como comparativa a “la hora de satisfacer las necesidades del consumidor”⁹³, o al establecer sus funciones formativa y sumativa, esta última fundamentalmente profesional, realizada por expertos ajenos al proceso (tecnocracia), y por último, al proponer la evaluación sin metas y la lista de control de indicadores de la evaluación.

Lista de control de indicadores, que nuevamente lo sitúa en un contexto más general y por ende, más integral. Es de aclarar que Scriven, como Stake son evaluadores preocupados por el consumidor, o por el cliente respectivamente, en el sentido que sin ellos la evaluación perdería su razón de ser, siendo el motivo por el cual Scriven plantea su lista de indicadores, a fin de no perder ninguna información para bene-

⁸⁹ TOVAR, Leonardo. *Ética y democracia en Colombia*. En *Valores para una ética ciudadana: Primer Concurso de Ensayo Filosófico Estanislao Zuleta*. Cali: Universidad del Valle. 1992, p. 25.

⁹⁰ *Ibíd.*, p. 27.

⁹¹ STUFFLEBEAM. *Op. cit.*, p. 345.

⁹² *Ibíd.*, p. 343.

⁹³ *Ibíd.*, p. 344.

plácito del consumidor en términos de componentes del juicio de valor, que ameritan ser sintetizados y globalizados.

Tal globalización envuelve objetivamente al evaluado, ya sea con rigurosidad en Scriven o con flexibilización en el Stake “respondente”, sin que con ello se toque ampliamente su subjetividad en el sentido humano, no así en su realidad funcional, la cual si es escudriñada en razón de los supuestos ideológicos de corte economicista y administrativo que se manejan en las propuestas; pero la subjetividad, en sentido holístico, queda apenas vislumbrada, aún así se le llame de igual manera a la propuesta, en especial la de Stake.

La flexibilización en el modelo de Stake se aprecia en el acercamiento entre el evaluador y el cliente, ya sea en el establecimiento de la comunicación o en la realización misma de la evaluación. “La comunicación entre el evaluador respondente y el cliente tienden a ser informales y continuas”⁹⁴ y el clima y el propósito tienden a ser abiertos en la metodología “la cual es el reflejo de lo que la gente hace naturalmente”⁹⁵, y donde la evaluación “sacrifica cierto grado de precisión en la valoración para que pueda aumentar la utilidad”⁹⁶; hecho que no se aprecia en Scriven, aunque la gracia de él consista precisamente en ello, no en vano se le ha señalado como el filósofo de la evaluación.

Por su parte la evaluación iluminativa y el modelo “participativo” de Pedro Demo, están claramente de cara al evaluado, en franca horizontalidad, ya se expresa así, al establecerse los propósitos de la evaluación iluminativa: “se propone descubrir y documentar cómo han de participar alumnos y profesores en el proyecto y, además, discernir y discutir las características más significativas, los sucesos más frecuentes y los procesos críticos de la innovación. En resumen, trata de orientar y esclarecer una compleja gama de cuestiones”⁹⁷. Nótese no sólo la envergadura del proyecto iluminativo, sino sus sólidas bases participativas, comunicativas (cuando señala la preponderancia de la discusión), su nivel en el manejo de la información, su nivel de análisis y, en general, su dinámica envolvente, que en este caso sí es globalizante.

De manera parecida sucede con Pedro Demo, al referir la legitimidad del acto evaluativo, a la participación de base que el evaluador sustente, es decir, para que el discurso evaluativo cobre sentido debe implicar una comunicación y un reconocimiento del otro en la participación convivencial, que apropia a la evaluación de identidad de conciencia política e identificación ideológica, de tal manera que en la evaluación se explaya el horizonte de la totalidad, en la dinámica de la participación.

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 257.

⁹⁵ *Ibíd.*, p. 254.

⁹⁶ *Ibíd.*, p. 255.

⁹⁷ La evaluación, su teoría y su práctica, *op cit.*, p. 58.

En general se aprecia que los modelos estudiados sí obedecen a los requerimientos de la ética; pero lo que sí es notorio, es que unos más que otros, posibilitan su estructuración al implicar la totalidad en el acto evaluativo, y es que en la ética, la racionalidad asumida en términos holísticos, es condición sine qua non, para que sea integral al ser de la persona, sea esta evaluador o evaluado y a esto está llamada la evaluación cualitativa.

Obsérvese el siguiente cuadro a manera de resumen, el cual ejemplifica sucintamente la participación de los modelos estudiados, dentro de la evaluación cualitativa en la estructuración de una ética con énfasis en lo personal y social. (Ver cuadro N° 1).

El cuadro es de doble entrada, de tal manera que en forma vertical se leen los autores que exponen su modelo evaluativo, y de forma horizontal, cada una de las características que sustentan los diversos puntos en que se apoyan, a nivel ético, dichos modelos.

Así mismo, las características señaladas horizontalmente, resumen todo lo expuesto en éste subtítulo en particular.

Dentro del cuadro, la X significa que las características indicadas se cumplen.

Cuadro N° 1. La ética y la evaluación cualitativa.

MODELOS CATEGORÍAS ÉTICAS		EVALUACIÓN CUALITATIVA			
		Modelo de Scriven orientado hacia el consumidor	Modelo de Stake centrado en el cliente	Modelo de Pariett y Hamilton: Eval. iluminativa	Modelo participativo de Pedro Demo
Modelo de investigación	Considera lo objetivo	x	(x) en el respondente	x	x
	Considera lo subjetivo		(x) en el respondente	x	x
Reconoce al evaluado como otro en el sentido horizontal		Relativo	Relativo	x	x
Maneja un lenguaje pertinente y necesidades del evaluado		x	x	x	x
Establece relaciones participativas, envolventes, intersubjetivas		en el respondente	(x)	x	x
Integra en la evaluación diversidad de planos		(x) a nivel objetivo	(x) en el respondente	x	x

(Continúa)

(Continuación)

MODELOS CATEGORÍAS ÉTICAS		EVALUACIÓN CUALITATIVA			
		Modelo de Scriven orientado hacia el consumidor	Modelo de Stake centrado en el cliente	Modelo de Pariett y Hamilton: Eval. iluminativa	Modelo participativo de Pedro Demo
Establece una comunicación de consenso o disenso		x	x	x	x
Es vivencial		Relativo	Relativo	x	x
Involucra lo subjetivo del evaluador				x	x
Establece el sentido	Interno a la evaluación			x	x
	Externo a la evaluación	x	x	x	x
Establece valoración más que cuantificación		x	x	x	x
Establece distancias entre los actores		Relativamente	Relativamente		
Reconstruye la racionalidad de los procesos		x	x	x	x

9. LA EVALUACIÓN, UNA DOBLE MIRADA

La evaluación observada como una acción integral en la educación, no sólo amerita ser avalada en su plano práctico, como acto valorativo que es, sino, y he ahí su principal importancia, reviste toda una apreciación crítica, que por un lado, da cuenta de los procesos de formación seguidos por el educando y por el otro, del estado mismo de dichos procesos, en relación con la propuesta educativa que se viene ejecutando y el contexto situacional que la determina.

En este sentido la evaluación, a más de ser una acción instrumental, que busca, que escudriña con ojos valorativos, también es análisis e interpretación de eso mismo que escudriña, a la luz de los mismos procesos establecidos, que a la vez son los objetos de dicha evaluación, es decir, que la evaluación valora e interpreta, teniendo como punto de partida, como contenido evaluativo, precisamente eso mismo que pretende evaluar. La evaluación no es ajena al asunto de su evaluación, sino que con base en ella, establece los tópicos de su valoración, para que en forma de conocimientos obtenidos, realimente el proceso. (Ver figura 10).

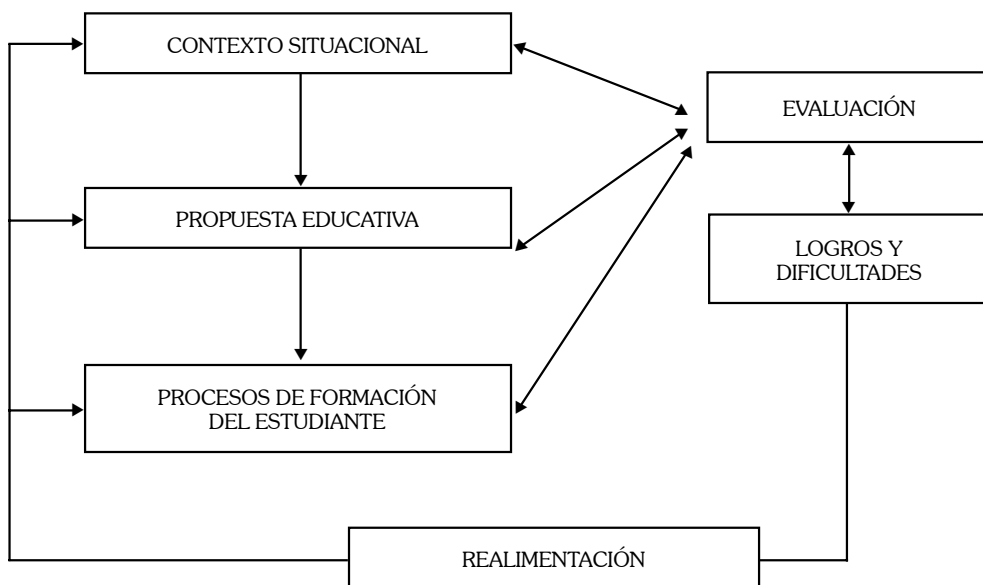


Figura 10. La evaluación y su ubicación en el proceso educativo.

Pero así como la evaluación es acción en dirección del educando en este caso, también es acción como respuesta de este último. El estudiante necesariamente, por estar involucrado en la evaluación, como objeto de la misma, responde a través de unas acciones, en sentido de contestación, la cual de alguna manera y fuera de

posibles tendencias maniqueístas, satisface los requerimientos del evaluador, ya sea por sus solvencias en las respuestas, o por sus insuficiencias manifiestas.

Entonces se tiene que la evaluación, no solamente está implicada como acontecer dentro de su mismo quehacer, sino que por ser acción bidireccional: del evaluador hacia el estudiante (que aquí llamaremos acción de partida), y de éste nuevamente hacia el evaluador (acción de respuesta), necesariamente involucra apreciaciones éticas al interior de estas mismas acciones, que merecen atención y estudio detallado.

9.1. LA EVALUACIÓN EN SU ACCIÓN DE PARTIDA

Básicamente la evaluación viene siendo mirada sólo desde el punto de vista de su acción de partida, a este respecto se han referido los diversos escritos de los autores versados en este tema, en especial Ernest R. House, cuando trata sobre la valoración ética de los modelos evaluativos, desde sus epistemologías de origen.

House plantea que el espíritu filosófico y por ende ético, presente en los modelos evaluativos, en razón de sus orígenes en la teoría empresarial, y ésta, a su vez, en la filosofía del liberalismo, es de corte utilitarista, dado que la evaluación tiene la función de “orientar a alguien de manera razonable para que haga algo si está en sus manos hacerlo”⁹⁸, de tal manera que lo útil es condición esencial, si se entiende su aporte válido siempre para algo, lo cual podría ser: el determinar el hasta qué punto se han logrado los objetivos (Tayler), o para tomar decisiones (Stufflebeam), u orientar hacia el consumidor (Scriven), o centrada en el cliente (Stake), etc.

En este sentido se puede entonces afirmar directamente que: “todos los modelos vigentes se derivan de la filosofía del liberalismo y las diferencias existentes entre ellos se deben a sus respectivas desviaciones de la corriente principal”⁹⁹, lo cual significa entonces, que la ética se circunscribe dentro de los parámetros definidos para esta filosofía, claramente individualista, de libre mercado y elección y firmemente apoyada en un empirismo utilitarista de tendencia pragmatista, debido a su función, como acción de partida, de proporcionar datos acerca de la concepción, efectos e importancia práctica, del objeto evaluado.

Vista así, la evaluación en su acción de partida es utilitarista en la medida en que con sus aportes contribuye notoriamente, con el perfeccionamiento de los objetos que han sido evaluados, y como estos tienen que ver con programas, se espera entonces, de esta manera, contribuir con el ideal “de elevar al máximo la felicidad de la sociedad”¹⁰⁰. Objetivo este, fundamental dentro de la filosofía liberal.

⁹⁸ HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata. 1994. P. 21

⁹⁹ *Ibid.*, p. 46.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 48.

Aunque mirando un poco más profundamente, también es notorio el tinte pragmático que subyace en la acción de partida de la evaluación, a razón de sus efectos prácticos, pues “la concepción de los efectos e importancia práctica del objeto conocido, es lo que determina la condición de la verdad”¹⁰¹, asunto sobre el cual la evaluación da cuenta ampliamente, al disipar las dudas, o al establecer analítico-interpretativamente, nexos entre las diversas situaciones problemáticas, objeto de dicha evaluación.

La ética entonces, está presente en la evaluación, en su misma razón de ser, no se le puede separar de su fundamento epistemológico, en su acción de partida, así sea ésta de tendencia objetivista o subjetivista, está presente en su sentido de validez y de confiabilidad, condiciones sin las cuales, no se realizaría el sentido utilitario que subyace en los sistemas evaluativos, dado que perdería la importancia de tener sentido para algo; pero igualmente se le sustraería su función práctica, más bien se dijera pragmática, pues no aportaría sus resultados como conocimientos, los cuales son de hecho orientaciones fundamentales, que permiten orientar las acciones autocontroladamente.

La acción de partida en la evaluación, a más de ser diseñada y sustentada, es, también, un escudriñar, un analizar y un interpretar; en estos tres últimos aspectos, es donde se concreta el sentido ético pragmático, inherente a la tendencia filosófico-liberal de la epistemología que sustenta los sistemas evaluativos, sean estos objetivistas, subjetivistas, que aunque para House sea utilitarista y se apoyen los primeros en la “explicación detallada de la definición de las técnicas empleadas”¹⁰², y los segundos o subjetivistas en la confianza “en el entrenamiento y la experiencia (del evaluador), para asegurar que se está consiguiendo la verdad”¹⁰³, sigue desde este ángulo de observación, de ética pragmática, a razón de la función práctica que de cualquier manera cumple la evaluación, en sus diversos modelos.

9.2. LA EVALUACIÓN EN SU ACCIÓN DE RESPUESTA

Hasta este punto se ha afirmado que la evaluación ha sido fundamentalmente considerada en su acción de partida, y que ésta igualmente comporta la ética de su epistemología de origen; pero con respecto a su acción de respuesta ¿sucede lo mismo?, ¿responde también a esta misma ética?, ¿no hay diferencia a nivel ético en la evaluación en sus dos acciones? He aquí unos intentos de respuesta.

¹⁰¹ SALAZAR RAMOS, Roberto. *Filosofía contemporánea: Esbozos y textos*. Bogotá: USTA. 1983, p. 264.

¹⁰² HOUSE R. HOUSE. Supuestos en los cuales se basan los modelos de evaluación. Traducción de Guillermo Torres Z. En *Seminario de evaluación III*. Bucaramanga: USTA, p. 13.

¹⁰³ *Ibíd.*, p. 13.

Necesariamente hay que partir del hecho que sitúa a la acción de respuesta en una persona o personas, dado el carácter social de la evaluación, que involucra directa o indirectamente personas en su acontecer, a través de la denominación de objetos de la evaluación. Denominación que de una vez ubica el tema dentro de la ética, pues una cosa es un objeto, al cual se le puede manipular sin que ello revista ningún tipo de cosificación y otro muy diferente el tratar con personas portadoras de identidad, desde el mismo ángulo en que son tratados los objetos.

No se trata de hacer una disertación semántica, con el significado que tiene la denominación de objetos de evaluación, cuando ésta implica personas en su quehacer, sino más bien de allegar más precisión a los vocablos, a fin de ganar más comprensión y entendimiento del fenómeno, por consiguiente y como una manera de superar tal cosificación en la evaluación, se propone referirse más a sujetos-objetos de evaluación, que al referido objetos de evaluación, dado que son también, claras las connotaciones que posee una expresión, al referirse a objetos, que al apuntar hacia personas.

Los fenómenos son ellos mismos pura naturaleza, pero para el ser humano son a través de los conceptos, significados y apreciaciones que se elaboran de ellos, igualmente sucede con la evaluación, siendo entonces necesarias tales apreciaciones, para ganar un poco más de espacio conceptual y por ende ética, en la balanza de las acciones manifiestas en la evaluación.

La acción de respuesta es, en su génesis, la manifestación de la subjetividad presente en el ser humano, la cual se contempla en la acción de partida, como el dato obtenido; pero en el sujeto-objeto de evaluación no, él tiene que responder o expresar determinados aspectos, que pueden ser sus logros alcanzados, de tal manera que mediante ellos será valorado integralmente, asunto que de “*ipso facto*” le niega su realidad ética, por causa de la valoración que desde la acción de partida, se elabora del desempeño del sujeto (para el caso estudiante), haciendo consuetudinariamente generalizaciones desde las partes; para ello obsérvese los calificativos de buenos y malos estudiantes que se emiten desde el ángulo de una evaluación.

“Ahora bien, la imagen que un individuo tiene del oficio que desempeña y de su ejercicio es parte constitutiva de su identidad como sujeto”¹⁰⁴, dado que esta coadyuva notoriamente en sus realización individual, por ello, los juicios valorativos, emitidos como generalizaciones que dan cuenta de todo el desempeño de la persona, carecen de ética o al menos contribuyen con no fomentarla. Este es el abismo al que se ve precipitado el estudiante cuando en pleno ejercicio de su acción de respuesta, “debe dar razón en agobiantes exámenes en los que no queda otro camino, ante las

¹⁰⁴ CALONJE, Patricia y CORREA, Miralba. El discurso del maestro. En Educación y Cultura: Escuela y Violencia. Bogotá: FECODE, octubre de 1991, No. 24, p. 51.

limitaciones intelectuales de la memoria, que madurar la ética del fraude¹⁰⁵, para dar una respuesta satisfactoria, que llene los requerimientos evaluativos del docente.

Si bien la evaluación en su acción de partida responde a la ética de su epistemología de origen, como quedó definido, no sucede así en la acción de respuesta, cuando en ésta están involucrados sujetos, que bien pueden optar por diversos caminos para responder, incluidos aquellos que posibilitan el desmonte de las condiciones éticas en su acontecer; o por aquellos que no tienen la posibilidad de decidir, por el acoso que padecen ante las presiones ejercidas desde la acción de partida.

La acción de respuesta que espera la acción de partida, se encuentra o proviene de un sujeto-objeto de evaluación, debido a que él no solamente posee la información requerida, sino que, además, el interés evaluativo estriba precisamente en ello y no en el ser de sí mismo, de dicho sujeto-objeto de evaluación, aún así el resultado evaluativo sea para favorecerlo, pues la evaluación en su acción de partida, tiene como objetivo precisamente eso.

En este sentido, la ética presente en la acción de respuesta, depende no únicamente de las pretensiones de la acción de partida, sino también, de la estructura interna, de los intereses e influencia educativa, que recibe el sujeto-objeto de evaluación en el momento de desarrollarla.

La acción de partida puede ser epistemológicamente ética, pero para serlo totalmente, tiene también que realizarse en su plano práctico, de proyección y recepción de aquello que ocasiona y recibe como producto emitido por la acción de respuesta. En esto radica el sentido ético educativo, inherente a la evaluación y su reto permanente.

Entonces, es prioritario interpretar el discurso que habita en las acciones evaluativas, dado que partiendo de la temporalidad de sus significados, puede aclararse el sentido de dicha significación y hacerse comprensible la subjetividad, que estructura el mundo interior del sujeto-objeto de evaluación, en el sentido constructorista en que tal subjetividad se edifica.

La evaluación como acción, y la ética como el decoro comportamental, axiológico e intersubjetivo, presente en todas las acciones que comportan todos los agentes que participan en la evaluación, son claves para el esclarecimiento de las circunstancias que la envuelven; en ellos existen los componentes para que la “interpretación de algo como algo, tenga sus esenciales fundamentos en el tener, el ver y el concebir previos”¹⁰⁶, tan esenciales en una ética de la evaluación con énfasis en lo social.

¹⁰⁵ MEDINA GALLEGO, Carlos. Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. En Educación y Cultura: Escuela y Violencia. Bogotá: FECODE, OCTUBRE DE 1991, No. 24, p. 34.

¹⁰⁶ HEIDEGGER, Martín. El ser y el tiempo. 2 ed. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 1993, p. 168.

La acción de respuesta es el núcleo, el foco vivificante, que le da luz a la evaluación en toda su integridad. En ella surge el lenguaje como elemento nutritivo del conocimiento evaluativo, que se elaborará en la acción de partida, como interpretación, y, donde cobra presencia protagónica, cada día más, el sujeto-objeto de evaluación.

En esta dirección cabe afirmar, que el ejercicio de la evaluación en sus acciones de *facto*, participan de una interrelación ética, cuando ellas se apoyan sobre la base que dice: que toda “interpretación jamás es una aprehensión de algo dado llevada a cabo sin supuestos”¹⁰⁷.

La evaluación integralmente es educativa y ética, en la medida en que involucra en todas sus acciones, la valoración de cada uno de los aspectos convocados, en sentido de desarrollar las potencialidades del sujeto-objeto de evaluación. Sin esto no se podrá hablar de una ética en sus actores y mucho menos de acciones tendientes a su construcción. La evaluación en conclusión, es evaluación en tanto construya con su acción de partida, condiciones éticas en los involucrados en sus acciones de respuesta.

¹⁰⁷ *Ibíd.*, p. 168.

10. LA SOCIALIZACIÓN UN PUNTO FOCAL DE LA ÉTICA Y LA EVALUACIÓN

Los estudiantes en su integridad, no sólo como individuos sino como seres que viven en grupo, a pesar de estar definidos en sus diferentes roles a través de los procesos de socialización que constantemente viven y que constituyen la razón misma de la convivencia y del vivir la escolaridad, se ven, al momento de socializar su aprendizaje, amenazados por el significado que comporta la evaluación, en el sentido de ser ella definitoria al momento de decidir la promoción de una asignatura, área o del año lectivo y no un proceso de valoración de su estado de desarrollo humano, en relación con la construcción del saber, en términos de acercamiento a aquello que la humanidad ha construido a lo largo de su historia.

En la vida escolar viene primando la necesidad de “pasar la materia” o “ganar el año” y no la de aprender, o como se puede decir en estos momentos: de aprehender en su acepción de coger, apropiar e internalizar, sino que más bien, con todo lo represivo que resulta la evaluación, se está dando pie para el fortalecimiento del fraude, al constituirlo en el protagonista de las argucias y marrullerías, que con carácter de heroicidad, realizan a diario los estudiantes.

Por consiguiente, lo fundamental es abrir el camino que desde las acciones comunicativas, allanen los espacios en la escuela y principalmente en los momentos pedagógicos y en la evaluación; entendida la educación no solo en el saber, sino también en el ser, o más bien en el saber ser y estar, dado que ello encierra algo que a todos nos concierne, pues engloba toda nuestra realidad, entendida en lo que de humanos y culturales somos, para que de esta manera revirtamos en los procesos, que como los escolares, están comprometidos por hacer de nosotros mejores y más personas.

La socialización es un lujo imprescindible como lo es la educación misma. El problema, sin embargo, es que los estudiantes no terminan por entender para qué sirve, realmente, eso de la construcción desde la identidad individual y colectiva que compromete a la socialización y mucho menos están comprometidos en interpretar como “el sujeto es la sedimentación, el producto de los procesos objetivos que se cumplen en los pasos dialécticos, reales, de la situación de avenimiento y de la situación introductoria del lenguaje”¹⁰⁸, que de alguna manera nos envuelve.

Los estudiantes son hijos de un mundo tecnológico, del lenguaje digital, la televisión por cable, etc. El mercado no ofrece una visión del mundo donde el sentido de lo humano sea importante; además, infortunadamente muchos docentes no han sabido explorar la dimensión existencial de la evaluación y se han dedicado a

¹⁰⁸ LORENZER, Alfred. Bases para una teoría de la socialización. Buenos Aires: Amorrortu. 1972, p. 77.

“dogmatizarla”. En este sentido resulta difícil vender la idea que dice que socializar es importante y que puede ser una alternativa para mejorar el mundo escolar, al pensarla de otra manera. Es duro reconocerlo, pero en nuestro medio la formación de los maestros y la proyección de la evaluación, no abren posibilidades para que todo el potencial humano que hay en los estudiantes, pueda orientarse nuevamente al cultivo de los valores, con miras a una aplicación práctica. No es difícil entonces concluir, que la evaluación tiene más necesidad de los servicios de la socialización, que de aquellos que presta una nota, o cualquier calificación por más flexible que sea. En tal sentido hay que trabajar por ver los ejercicios de socialización escolar, como la posibilidad de leer en ellos lo que “acontece en una interacción real”¹⁰⁹ que promueve una auténtica evaluación.

Pero si comprendemos que la educación es de alguna manera un hecho social, entonces ¿Qué es lo que está pasando? Quizá la respuesta está en que el estudiante común y corriente, necesita una orientación y quiere que alguien le enseñe a argumentar y a comprender por sí mismo el mundo que le rodea y no a que se lo presenten ya elaborado y digerido por otro, como normalmente ocurre en la educación. Al menos en la interacción con los otros se saborea el uso de lo propio, expresando las ideas y comprendiendo a los demás, para disfrutar, no sólo el conocimiento del mundo, sino su posibilidad de construcción.

Una de las condiciones que se requiere, es que el estudiante asuma una posición crítica y argumentativa, en la que se evidencie su pensamiento ético y su posicionamiento político. Al respecto, José Manuel Sabucedo alguna vez dijo “la participación política es cualquier tipo de acción realizada por un individuo o grupo con la finalidad de incidir en una u otra medida en los asuntos públicos”. Y con esta frase acierta al distinguir la principal característica de los estudiantes, su capacidad para sopesar la realidad y liberarse de cualquier esclavitud. Los estudiantes saben aprovechar todos los medios, para que su presencia se haga notar, para decir cosas que importan, en función de los intereses humanos.

Para concluir, la evaluación en el marco de la socialización está emparentada con los dilemas de la educación por múltiples vías: deshace la ambigüedad de los problemas y ayuda a tomar decisiones; analiza y aclara ideas complejas; se dedica a buscar posibles explicaciones de cuestiones abstractas, como lo válido y no válido, lo justo y lo injusto, lo cierto y lo falso, es el escenario donde los estudiantes explicitan lo ético, político y moral, y a la vez plantea preguntas que han sido olvidadas y son útiles para el desarrollo educativo.

La evaluación se convierte entonces en una guía desde el desorden al orden, desde el mundo de las apariencias al mundo de la verdad; proyectada de la socialización política “proceso a través del cual las diferentes categorías de individuos adquieren

¹⁰⁹ LORENZER, *Ibíd.*, p. 77.

códigos lingüísticos y representaciones, pautas perceptivas, disposiciones básicas y patrones de comportamiento¹¹⁰ hacia la escenificación de sus propios logros y resultados.

¹¹⁰SEOANE, Julio y RODRÍGUEZ, Ángel, et al. *Psicología política*. Madrid: Pirámide. 1988, p. 257.

11. LA EVALUACIÓN Y LA ÉTICA: UNA MIRADA PARA SU CONSTRUCCIÓN

Como una derivación necesaria del tema abordado y con el ánimo de reconceptualizar, en términos más sintéticos, se puede afirmar que tratar de definir una ética de la evaluación, es buscar asignarle a dicha actividad valorativa, condiciones de humanidad implícitas y explícitas, que propendan por el desempeño autónomo, en franca tendencia social, hacia la realización individual y colectiva de la, o las personas involucradas en su proceso.

En este sentido, con la realización del trabajo, ha quedado claro que la ética de la evaluación, no solamente involucra el conjunto de acciones que realiza el alumno para responderla, o las del docente para elaborarla, sino la concreción de los dos, en los procesos de elaboración, desarrollo y utilización de los datos obtenidos, en un proceso dialéctico permanente.

La evaluación no puede estar ajena al proceso educativo, ni mucho menos puede pretender afirmar la función inspectora que ha ejercido, si aspira a convertirse, de una vez por todas, en el conjunto de indicadores que permanente y de manera desprevénida, pero plenamente, den cuenta formativamente del proceso educativo.

Igualmente, la evaluación hay que entenderla siempre más allá de las posibilidades que ofrece su instrumentalización, o de la prefijación de pasos o de fases para su ejecución, dado que cualquier proceso puede servir, así mismo, de objeto de evaluación, si se le analiza interpretativamente en condiciones valorativas, y si de ellos se derivan conclusiones o nuevas opciones que retroalimenten dicho proceso.

No obstante hay que entender que la evaluación, al igual que la educación, no es neutra, sino que en ella intervienen diversos aspectos que se adentran en la génesis y razón de las relaciones de poder, en las estructuras verticales que afianzan el *statu quo* y las formas ideológicas dominantes, las cuales en honor de la ética, hay que empezar a superar.

De igual manera la evaluación no es neutra con respecto de la ética, pues su globalidad amerita de posicionamientos, que bien pueden construirla o desmontarla, de allí el especial cuidado que debe prestársele como componente educativo que es en sí misma. La evaluación no solamente indaga por lo establecido, o valora el proceso en su desarrollo, o produce conocimientos, sino que, además educa con su intencionalidad y proyección, el haber ético del educando.

¿Pero cómo se puede realizar una evaluación de características éticas? Entendida la evaluación como una actividad permanente, que forma parte de otro quehacer más general, como efectivamente es la educación, hay que analizarla desde sus dos planos claramente entendibles, aunque no diferenciales fácticamente, si se pretende dilucidar este cuestionamiento. Estos dos planos hacen referencia, por un lado a lo

propriadamente educativo, y por el otro a las condiciones en el ambiente en que se debe establecer dicha actividad.

Con lo educativo se hace alusión a lo formativo que comporta la evaluación y que no solamente tiene que ver con la realidad interior de la persona, sino con su trascendentalidad (relaciones intersubjetivas), como la forma válida de ser en el mundo y de lo cual se dio tratamiento en éste texto, en los apartes dedicados a la comunicación, comportamiento, subjetividad, racionalidad y participación.

Con respecto a las condiciones ambientales, hay que aclarar que no puede darse una evaluación de características éticas, si no se respira un ambiente de democracia, el cual debe mirar la evaluación como una cosa pública, pues “cuando aparece la cosa pública los temas de la comunidad aparecen como temas accesibles a la conversación, a la mirada, al escrutinio, a la opinión, a la acción de todo ciudadano”¹¹¹.

Y “¿qué es la cosa pública?. Aquello que está allí y es accesible a cualquier ciudadano, para mirarlo, para condenarlo, para reflexionar sobre él y para actuar”¹¹², quedando excluida cualquier pretensión de dominio, de acción unilateral o represiva y abriéndose, más bien a la pluralidad y a la posibilidad de pertenencia, pues es bien sabido que se considera como propio, aquello que ha costado algún valor el hacerlo. Tal es el sentido de la evaluación en la democracia.

No hay que olvidar “que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones, debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de que la confrontación de opiniones mejorará nuestros puntos de vista”¹¹³, lo cual significa que la evaluación no será más la acción ensimismada y solapada que aleja a los estudiantes entre sí, o mantiene diferencia entre profesor y alumno, sino para que sea éticamente pertinente, debe habitar en el espacio colectivizado de la clase, de la escuela y del hogar, y ser un punto de acercamiento tan necesario como la conversación misma.

Hay que tener presente que tal ambiente democrático no se logra por el simple pregonamiento del mismo, hay que construirlo, como igualmente hay que construir la evaluación, y ello se logra con la inclusión de las pretensiones de validez, como la acción pertinente que puede criticarse o defenderse con argumentos, en el espacio igualmente validado de la clase, de manera que no le queden posibilidades a las reconocidas pretensiones de poder que mantienen el orden verticalizado.

¹¹¹ MATURANA. Op. cit., p. 24.

¹¹² *Ibíd.*, p. 24.

¹¹³ ZULETA, Estanislao. Educación y democracia un campo de combate. 2 ed. Santafé de Bogotá: Corporación Tercer Milenio. FES. 1995, p. 127.

Las pretensiones de validez llevan a que en la evaluación “las posturas que adopta *alter* frente a las ofertas del *ego* encierran en principio un momento de inteligencia”¹¹⁴, de entendimiento, pues “mientras éstos planteen con sus actos de habla pretensiones relativas a la validez de lo emitido, parte de la expectativa de poder llegar a un acuerdo racionalmente motivado y de poder coordinar sobre tal base sus planes a sus acciones, sin necesidad de influir los motivos empíricos del otro con coacciones o con la perspectiva de recompensas”¹¹⁵.

Entonces se ha de entender también la evaluación como una forma de conversación pactada, convenida por los participantes, en orden a la satisfacción mutua de intereses y sobre la base del reconocimiento de las expectativas recíprocas. Sólo de esta manera es como se podrán interpretar las necesidades, como también los deseos y aspiraciones.

“Todo vivir humano se da en redes de conversaciones”¹¹⁶ y la evaluación no puede ser la excepción y menos aún cuando sus actores no convergen en ella con igualdad de pretensiones, mas sí de condiciones, como quedó sustentado en la referencia al ambiente democrático. No obstante es este mismo ambiente el que garantiza que las desigualdades de origen de los involucrados en ella, sean subsanadas en orden a la igualdad que pregonan. Es la democracia la que nos hace iguales y no la igualdad la que la construye.

Bien se comprende que una es la intención del docente y otra la del alumno, aún así, sean el centro de la misma acción, pues mientras el alumno busca crecer educativamente hablando, el maestro entiende que su “tarea consiste ahora en perseguir la construcción del mundo social del niño en una dimensión importante, la de la progresiva apropiación cognitivo-social y moral de la estructura vigente de roles con que quedan legítimamente reguladas las relaciones interpersonales”¹¹⁷. Tarea que necesariamente debe allanar en el camino de la comunicación y por ende el de la evaluación, pues en este proceso es vital que se hable el mismo lenguaje.

La evaluación entonces no será más ética por que así lo pregone el docente, sino porque reúne una serie de condiciones que la revisten y la realizan en favor de la persona, es decir, porque surge de la necesidad educativa de sus involucrados y de cara a sus mismos usuarios, en una atmósfera democrática y dialécticamente en construcción.

Por consiguiente, una ética de la evaluación está llamada a mirar en ella fundamentalmente:

¹¹⁴ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, op. cit., p. 43.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 43.

¹¹⁶ MATURANA. Op. cit., p. 14.

¹¹⁷ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, op. cit., p. 52.

¿Cuál es su lenguaje? y ¿qué plantea éste en relación con el alumno? y ¿cuál es el sentido que como lenguaje comporta para el estudiante?

¿Cuál es la intención de la evaluación? y ¿qué tipos de relaciones establece?, es decir, tiene en cuenta las conexiones entre los alumnos, y entre ellos y los padres, o entre los alumnos y los docente, o entre padres y docente, etc.

¿Qué expresa éticamente al interior de sí misma y hacia afuera? o sea ¿está concebida y estructurada bajo condiciones mediante las cuales es susceptible de ser avalada como una evaluación pertinente?

¿Cuál es el objetivo y el sentido de la evaluación?, ¿busca acercar o alejar a sus actores?

¿Reproduce la realidad educativa y la aterriza en el contexto situacional en la que viven sus actores? Así mismo, la evaluación ¿interpreta las necesidades, expectativas y deseos de sus actores?

No hay que olvidar además que la evaluación debe ser reconocimiento público en el sentido de ser el resultado de la participación de los estamentos comprometidos en ella, donde el criterio de objetividad sea el de comprender o interpretar lo construido en la acción educativa en sus posibles implicaciones.

Para concluir es preciso aclarar que la evaluación para que promueva el acercamiento o el distanciamiento de la ética en la formación de los estudiantes, no depende del tipo de instrumento que se utilice para realizarla, sino de las condiciones en que ha sido concebida, desarrollada y aprovechada, pues sin lugar a dudas lo que una persona elabora para sí misma espera que sea lo mejor y lo más loable y no tiene por qué en condiciones normales autoaparentarse o autoengañarse.

El instrumento de evaluación es un medio para realizarla, pero no es el fin de la misma, ni mucho menos su realidad global, por tal razón es conveniente que se supere esta parte instrumental que tanto daño le ha hecho a la educación y a sus actores y se acoja el camino de la participación, del compromiso del espíritu evaluativo, más que a sus prácticas prefijadas.

La evaluación contribuirá a estructurar la ética en los estudiantes, tanto más se haga de la educación un quehacer más humano y se naturalice su función, por ello no hay que olvidar que la evaluación más que mirar inquisidoramente al hombre, debe comprometerse en construirlo.

12. MIRANDO EL CONTEXTO DE LA COTIDIANIDAD DE LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

12.1. Aspectos preliminares

La verificación de las proposiciones teóricas es una actividad fundamental dentro del proceso de investigación, de tal manera que el acercamiento al plano fáctico no solamente valida las propuestas conceptuales, sino que retroalimenta y vivifica dicho constructo, oxigenándolo y reorientándolo por nuevas posibilidades significativas.

En este sentido el análisis de la información involucra para el presente estudio la consideración simultánea de los datos obtenidos, sin hacer énfasis únicamente en las informaciones suministradas por la aplicación de tal o cual instrumento, sino precisamente en la triangulación de los datos, en orden a concretar si las prácticas pedagógicas y evaluativas coadyuvan en la construcción o el desmonte de la ética en los alumnos, en consideración a los supuestos conceptuales expresados en el marco teórico.

Así mismo se incluye en este análisis, la alusión bibliográfica de otros proyectos, que dan cuenta de algunos tópicos que hacen referencia al tema de la presente investigación, con el objeto de enriquecer y expandir el contexto en el cual se precisa la cobertura de dicha investigación, para ello se recurrirá a las citas textuales y a la ejemplificación demostrativa de los textos más significativos.

Con respecto a los alumnos y profesores en general, se citan textualmente las expresiones más significativas, o las que mejor recojan el sentir colectivo, a fin de evidenciar objetivamente sus apreciaciones.

El análisis está referido a dilucidar si en las prácticas pedagógicas y las evaluativas se establecen procesos comunicativos y axiológicos, comportamentales, intra e intersubjetivos, racionales y participativos, de características éticas en relación al origen, desarrollo y utilización de los resultados, de las prácticas evaluativas, por parte de los alumnos y docentes del grado 11 de la jornada de la tarde del colegio Nacional José Eusebio Caro, de ahora en adelante relacionado como “Colegio Caro” en el presente informe.

12.2. Los resultados

Pero ¿cómo surgen, se desarrollan y qué se hace con las prácticas evaluativas?

Al escudriñar en las diversas respuestas dadas a este interrogante por parte de alumnos y profesores, se encontró primeramente que las evaluaciones se originan por la necesidad que tienen los docentes de cumplir con el requisito legal de conceptuar

sobre el estado del rendimiento académico de los alumnos, “como una forma de saber si aprendieron o no”¹¹⁸, o para mantener el control, en los casos de indisciplina o “cuando el alumno está en completa anarquía, durante el desarrollo de las clases”¹¹⁹.

Por lo anterior, se observa básicamente que la evaluación, tanto para los profesores como para los alumnos, está reducida a la mera aplicación de pruebas, asunto que evidencia que las fronteras de la concepción, significado y sentido de la evaluación están enmarcados por estos límites, tanto para unos y otros, sin que ello lleve a puntos de interacción intersubjetiva.

La evaluación entendida así, abre y mantiene la brecha de la incomunicación y de la negación del establecimiento de auténticas relaciones intersubjetivas, creándose más bien el abismo de la desconfianza entre un profesor que es juez y parte, que interviene en los procesos educativos y luego opera como el juez de su alumno, en tanto que este último se ve agredido por la acción de las previas unilaterales del maestro, que cree que ellas no lo tocan debido a que es en últimas el alumno el calificado.

Tómese como ejemplo el siguiente texto redactado por Faysully, en su ejercicio de respuesta ante la pregunta de cuál es el origen, desarrollo, desempeño y utilización de las prácticas evaluativas. Las letras A, B, C y D que encabezan las respuestas de la estudiante hacen alusión en su orden a los aspectos contemplados en la pregunta inicial respectivamente.

Aquí no sólo se demuestran los estragos que causa el sistema evaluativo por ella referido, en su ética y en su situación de estudiante (“nosotros veremos como nos la arreglamos”), al evidenciar la incertidumbre y la angustia que le ocasionara la previa, sino que la coloca de cara a la irresponsabilidad (“muchas las tomo deportivamente”), o la proyecta hacia lo que serán sus próximos marrullerías (“observo los resultados y pienso que nuevas marucias, estratégicas y suerte voy a necesitar para el nuevo período”) e incluso por la cotidianidad de esta situación se encuentra sin saber de quién es la culpa.

Igualmente se transluce en el texto, que el aprendizaje está entendido en medidas de capacidad y no en sentido del desarrollo o crecimiento humano. Aquí se observa que según la alumna exprese o reproduzca la información que debió retener, se podrá saber mediante la calificación de la previa si aprendió, a la usanza de la educación bancaria.

No obstante la estudiante recurre al fraude para remediar las consecuencias que le traería el obtener malas notas, ubicándose conscientemente por fuera de la ética, a

¹¹⁸ Entrevista con Fernando Profesor.

¹¹⁹ Aseveración de Leonardo, alumno de 11°. Escrita en su ejercicio de análisis acerca del origen, desarrollo y utilidad de las prácticas evaluativas.

la que está llamada dentro de la responsabilidad que tiene como estudiante; pero de todas maneras mantiene este comportamiento a razón de lograr su objetivo último, que no es otro que el de alcanzar los logros y así ganar el año.

El que el estudiante se debata entre la situación agobiante de las evaluaciones, en el sentido en que están entendidas, la necesidad de sobrevivir en el año lectivo y las dudas que expresa en torno a no identificar concretamente de quién es la culpa, aunque de hecho advierte que existe irregularidad legal en sus acciones fraudulentas, evidencia el grado de deterioro, de desmante o de entorpecimiento en el que se encuentra su formación ética.

Muy al contrario para los docentes, las situaciones descritas anteriormente son únicamente responsabilidad de los alumnos y alumnas, quienes “están acostumbrados en su facilismo a hacerle trampa a todo e incluso a ellos mismos”¹²⁰. Las evaluaciones se conciben para los alumnos y es en ellos donde tienen sentido, “ayer les hice una evaluación a los de once y no quieren estudiar, le dijo la profesora de filosofía a la titular de Educación Religiosa y Moral, a lo cual ésta última respondió: “es como si hubieran perdido los valores”¹²¹, significando de más que la evaluación es exclusiva responsabilidad de los educandos, como también lo es su formación ética.

Aquí es donde se advierte el núcleo del asunto: los alumnos son fraudulentos y los docentes insisten en evaluarlos a través de unas prácticas improductivas que más bien incitan a dicho fraude, es decir que mientras los docentes creen que ellos cumplen con hacer evaluaciones, los alumnos se arman de acciones engañosas para contestarlas. ¿Obedece esto o un desmante de los valores éticos en los estudiantes, a través de la reiteración de las prácticas evaluativas?

Para responder a este interrogante, se procedió a averiguar un poco más acerca del significado, cotidianidad, frecuencia e incitación que las prácticas evaluativas referidas provocan con relación al fraude. Se encontró lo siguiente:

Obsérvese lo que respondió Rafael.

Para Rafael, al igual que para sus compañeros, la trampa es el recurso del que se dispone para obtener una buena calificación; pero igualmente es una ayuda de recuerdo, o la oportunidad para demostrar la astucia personal, o un recurso ante la falta de confianza en sí mismo, o algo que se hace por costumbre; por último, un mecanismo muy complejo que exige muchas horas de trabajo y de creatividad, según lo expresó él mismo, al igual que el estar pendiente de participar para que el profesor lo vea y así no lo reporte, como si lo fundamental fuera la apariencia.

¹²⁰ Entrevista con Sánchez, Profesor.

¹²¹ Diálogo consignado en el diario de campo.

El fraude entonces no solamente es la acción de respuestas que dan los alumnos ante las exigencias unilaterales y agobiantes de las prácticas evaluativas impuestas por los docentes, como una forma desprevenida que busca conseguir una buena nota, sino que es al mismo tiempo la actividad imprescindible y cotidiana, que se realiza para estar seguro de no equivocarse, aun en las pruebas en las que se está seguro de qué es lo que hay que contestar (“que lo hace por costumbre”, como dijo escuetamente Rafael), connotando la transtocación del sentido de lo incorrecto en correcto, del fraude como la defensa legal del estudiante.

Tal ambigüedad se torna aún más crítica, si se comprende el significado de heroicidad o la connotación de astucia que se le asigna al fraude; es como si se le concibiera como una actividad de las que más enaltecen al hombre. Tal es el grado de construcción de la ética en los estudiantes en referencia a las prácticas evaluativas.

Pero igualmente hay que entender que en realidad el fraude es el recurso obligado al que tiene que recurrir el estudiante en algunas ocasiones, y no es que se pretenda defender aquí tales prácticas, si no qué otra acción le queda al estudiante por hacer ante la inminencia de perder el año por causa de las pruebas que le exigen máximo de memoria y de sujeción en sus respuestas a contenidos que deben copiarse al pie de la letra, ante la arremetida de los padres y maestros, que no colocarán más que conocimientos, dejando de lado los procesos dimensionales de su integridad.

¿Qué más le queda? ante la cotidianidad de tales acciones fraudulentas, por parte de un significativo número de sus compañeros, que afirman, como Rafael, que “es algo común en la vida colegial de cualquier estudiante”, o como Astrid que dice de las evaluaciones que “con algunas he aprendido mucho, otras me han enseñado a ser tramposa y me he engañado a mi misma”¹²², en franca alusión a la vida escolar y al papel que desempeña los estudiantes en ella.

La aseveración de Astrid “me han enseñado a ser tramposa”, al referirse a las evaluaciones, es por demás una afirmación ante su culpa y a la vez evidencia su impotencia ante el hecho de tener que recurrir a tales prácticas, para mantenerse con posibilidades de “ganar el año”.

Así mismo, tal afirmación es en definitiva una síntesis concluyente en torno a la responsabilidad que tiene la evaluación, en referencia a la formación ética del estudiante; aunque para este caso en particular, se refiera a las prácticas evaluativas que tienen que ver con la realización de previas, cuises y exámenes; pero lo que si es notorio es que de todas maneras la evaluación comporta para los alumnos unas acciones, y éstas por antonomasia involucran posicionamientos éticos, como pudo comprobarse en el análisis que se realizó dentro del marco teórico, al hecho comportamental del ser humano.

¹²² Afirmación de Astrid, alumna de 11, escrita en su ejercicio de análisis acerca del origen, desarrollo y utilidad de las prácticas evaluativas.

“Si la escuela no está organizada primordialmente en función de una apropiada evaluación individual de los alumnos, difícilmente podrá actuar compensatoriamente llenando las deficiencias de la familia y el entorno”¹²³, se afirmó en el marco teórico, en franca alusión a situaciones como las presentes, y por tanto de continuar así seguirá sirviendo “para mantener el caos en las relaciones maestros alumno”¹²⁴, y como lo expresó Astrid, también para enseñar a ser tramposos además de aparentes a los estudiantes.

En este mismo sentido se puede leer más de un relato en la antología de historia y testimonios que publicó el proyecto Atlántida, acerca del significado del fraude en la vida escolar, y que perfectamente encajan como respuesta en la pregunta de si la evaluación contribuye con la construcción o el desmonte de la ética en los alumnos. Analícese los siguientes testimonios de diferentes alumnos, con respecto del fraude en las evaluaciones

“Estamos acostumbrados a la copia”¹²⁵.

“Y son usadas desde la antigüedad para un fin de usos no sólo con el fin de curar la pereza de no estudiar, si no también como una pequeña ayuda para que le refresque la memoria al que la usa”¹²⁶.

“Estudiar para una previa, es desconfiar de la sabiduría del compañero”¹²⁷.

“Yo creo que el adolescente opta por el método de la copia en vez de estudiar, es porque el maestro no le ha inculcado el suficiente amor que se le debe tener a la materia...”¹²⁸.

“Los maestros deberían ir inculcándole a los niños desde pequeños el suficiente cariño y respeto por el estudio para que más adelante en la adolescencia no tenga que pasar por esto y a la larga no terminar bien preparados para un futuro”¹²⁹.

“En cambio yo soy el revés, yo prefiero hacer la copia que tirarme la previa, pues yo a veces... es por pura necesidad, uno piensa es que se de pronto me tiro la previa o si a uno llegan y le preguntan algo en la previa cómo se va a negar”¹³⁰.

¹²³ PELÁEZ, Santiago. La escuela como agente socializador y la violencia. En *Educación y Cultura: Escuela y violencia*, N° 24 octubre de 1991, p. 25.

¹²⁴ Afirmación del profesor Sánchez, anotada en el diario de campo.

¹²⁵ DURÁN, Rocío del Pilar y RAMÍREZ OSPINA, Marielly. Proyecto Atlántida: Adolescentes colombianos: Antología de historia y testimonios. Santafé de BOGOTÁ: FES, COLCIENCIAS. Tomo V. 1995, p. 148.

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 173.

¹²⁷ *Ibíd.*, p. 173.

¹²⁸ *Ibíd.*, p. 173-174.

¹²⁹ *Ibíd.*, p. 174.

¹³⁰ *Ibíd.*, p. 114.

Indudablemente el fraude está al día en la vida escolar, es una actividad señalada con el rótulo de formar parte de aquellas acciones que se realizan por costumbre, así lo manifiestan frecuentemente los estudiantes del “colegio Caro”, y también algunos de los muchachos entrevistados por los investigadores del Proyecto Atlántida, en diversas instituciones que están ubicadas en diferentes regiones del país.

El que sea señalado como de costumbre, indica por un lado que son parte de lo cotidiano y, por tanto, que vienen siendo consideradas como un acto permitido dentro de las posibilidades de acción que tienen los estudiantes, y por el otro, que a fuerza de la costumbre ya no causan remordimiento, pues lo que se hace de diario termina por convertirse en una actividad tan común a todas que no se les ve lo ilegal; pero con el rótulo de ser en legítima defensa, o de legítima respuesta si se quiere.

Es tan común la copia, que hasta merece la importancia de ser ubicada en la historia: “son usadas desde la antigüedad”, dijo uno de los entrevistados en el Proyecto Atlántida y Rafael en el texto transcrito anteriormente, significando su trascendencia en el tiempo, como el argumento que los posiciona en términos de herederos y que indudablemente los valida para continuar con esta acción, sin igual y fundamental para la educación y para los anales de su historia.

Tal enaltecimiento del fraude comporta un profundo arraigamiento del muchacho a esta forma de actuar, que sin lugar a dudas expresa el sentido ético que él está construyendo frente a las necesidades de su tiempo y que para él, vuelve y se repite, están comprendidos dentro de la historia, pues no solamente están permitidos, sino que dan resultado, incluso como el mejor método “para refrescarle la memoria”, según puntualizó el entrevistado.

No obstante y desde otro ángulo, se puede analizar cómo los estudiantes del “Colegio” y también algunos de los citados en este trabajo, desde la referencia del Proyecto Atlántida, señalan al maestro como el responsable de las acciones fraudulentas de sus estudiantes, lo que de por sí es un gran acierto; pero ello lo dicen desde el punto de mira de la puesta en práctica de una doble moral, asunto crítico, cuando lo que se trata es del análisis el papel de la ética en la formación de las personas.

Este señalamiento es un llamado de atención para que el docente revise su concepción de evaluación a partir del replanteamiento de la misma; para ello podría leer el material suministrado por el Ministerio de Educación Nacional, especialmente el texto “La Evaluación en el Aula y más allá de Ella”, para que con ello le plantee a sus alumnos unas propuestas que los involucre en los procesos evaluativos más edificantes y con sentido para ellos, fuera de las persecuciones de una valoración en términos de sí alcanzó o no los logros propuestos y desprovista de las condiciones que justifican las acciones fraudulentas en sus alumnos.

Volviendo con los estudiantes, se afirmó que los señalamientos que ellos hacen a los docentes de responsables del fraude de sus alumnos están viciados de doble moral;

pues bien, en todo el desarrollo del presente trabajo, fue por demás notorio observar y comprobar que mientras por un lado se argumenta en favor de justificar el fraude en el desarrollo de sus evaluaciones, hasta el punto de ser reconocido su ejercicio como un acto de astucia o heroicidad, sin olvidar su importancia y convocatoria histórica, se asume conciencia por otro lado para indicar que es responsabilidad de los maestros o que es un “engaño a sí misma” como lo expresó Astrid.

Este doble posicionamiento en las apreciaciones de los estudiantes, no es otra cosa que la muestra palpable de la irregular estructuración que en términos éticos han construido para sí los alumnos y alumnas, en relación con las prácticas evaluativas, que tienden más a desmontar la ética que a propiciar condiciones educativas y formativas concretas.

Ahora obsérvese lo que escribió la profesora, en torno a explicar cuál es el origen, desarrollo y utilidad de sus prácticas evaluativas.

En este texto es notoria la consonancia que hay con lo expresado por los alumnos, en especial en lo tocante al origen y utilidad de las evaluaciones, pues definitivamente concuerdan en que se realizan con el propósito de “obtener una información acerca del alcance de los logros” y el de “conocer cuánto han asimilado los alumnos”, sin que se observe nada alusivo al papel que desempeña la evaluación dentro del proceso de acompañamiento y de retroalimentación que se sigue en la educación, como parte de su sentido formativo.

Hay que destacar que la profesora no se dedica únicamente en sus evaluaciones a realizar previas o exámenes, sino que utiliza toda una gama de actividades, que bien pueden calificar el nivel de construcción personal que realiza él o la estudiante. Aunque infortunadamente le son provechosas únicamente para medir en términos cuantitativos el logro de los objetivos propuestos y no de los logros en términos cualitativos como se puede apreciar. Asunto que nuevamente mantiene abierto el problema, pues se podría creer que toda la situación fuese el producto de las intenciones fraudulentas de los alumnos; no obstante con la sujeción de los docentes por evidenciar únicamente lo realizado por sus condiscípulos, no queda duda de la provocación de tales acciones en sus alumnos e incluso cuando contestan o participan en las clases solamente por apariencia.

Igualmente es preocupante la derivación que se realiza por parte de la docente, al afirmar que con las evaluaciones se puede “saber el nivel de rendimiento del grupo, al igual que el interés que se tiene por la materia”, como quien dice: según sean los resultados obtenidos así será el interés manifiesto, pretendiendo igualar uno y otro, al establecer un parámetro de medida del segundo (interés), a partir del rendimiento académico, dejando en desventaja a los alumnos que obteniendo un rendimiento académico no muy provechosos, les agrada la materia.

En general es preocupante comprobar que la perspectiva de comprensión de la docente y, por lo que se pudo averiguar, de los demás profesores, respecto de la eva-

luación, no sobrepasa la concepción de que ella está referida únicamente a la realización de pruebas, con el propósito de asignar una valoración de los logros, o el de medir conceptualmente el rendimiento académico de los alumnos, que la de establecer un diálogo para analizar en conjunto los logros y dificultades presentes en su proceso de desarrollo dimensional, sobre la base de criterios consensuados previamente.

Pero si bien es cierto que para los alumnos las evaluaciones, o lo que se entiende por ellas, se realizan también para demostrar el alcance de los logros, son útiles además para demostrar astucia, como lo dijo Rafael, para aprender a ser tramposa, según Astrid; y además como lo expresó Faysully, sirven especialmente para:

Ganar la materia.

Vivir engañados con todo el mundo.

Aprender a robarnos a nosotros mismos.

Acumular más envidias en cada uno.

Halagar o bajar el ánimo a un profesor.

Cumplir con un reglamento.

Hacer importante la materia.

Dicen que para evaluarnos y medir nuestros conocimientos.

Ganar puntos con un amigo.

Sentirnos confiados en los demás y sobre todo asegurar el año.

Para en un futuro estrellarnos con el saber.

Para que nos castigue la sociedad y nuestro sentimiento de culpa.

Asegurarnos un futuro fracaso y más difícil de vivir.

Para odiar nuestra propia vida.

Frases que son por demás concluyentes y significativas si se observa en ellas que no todas son la viva expresión de su sentir, aunque hay algunas muy posicionadas y extractadas de sus apreciaciones personales. Por ejemplo las que dicen del “aprender a robarnos a nosotros mismos” y “para un futuro estrellarnos con el saber”; son frases que cotidianamente se le escuchan a los profesores recalcar, casi siempre que

tratan del problema del fraude con los alumnos, aunque en estos monólogos no se toca el problema de las prácticas evaluativas sino únicamente lo pertinente al fraude, lo cual hace suponer que por esta razón es que la trae a colación Faysully.

Pero “el acumular más envidia en cada uno, o halagar o bajar el ánimo a un profesor, o ganar puntos con un amigo, o para odiar nuestra propia vida”, son en verdad, todo un conjunto de mensajes que hace ver que las evaluaciones comportan significados y valores, que van más allá de la simple actividad escolar, e involucran, por así decirlo, todo un espacio vital, que para el caso está lleno de sentimientos como la envidia y el odio, o la posibilidad consciente de manipular hasta el ánimo del profesor.

Toda ésta mezcla de posibilidades, unas muy loables y otras abyectas, asombran porque son la exteriorización de emociones y sentimientos muy interiorizados, que dan cabal comprensión del nivel de formación ética que está en construcción en la alumna, en relación con los procesos que la ubican en el mundo y que le afianzan lo hasta ahora logrado. He aquí el sentido de la evaluación en la construcción o en el desmonte de la ética en los estudiantes.

No se olvide que en este trabajo se sustenta que en los actos comunicativos se hacen evidentes los valores que ha interiorizado cada persona en particular, de tal manera que, según sea lo que exprese en términos normales, se pondrá de manifiesto dentro de dicho acto comunicativo aquello que se considera más valioso, lo cual significa, para este caso, que tanto los alumnos como los profesores no están trabajando en las evaluaciones, o lo que se entiende por ellas, en función de la construcción de una ética social en ellos mismos, sino, más bien, se está inmerso en marrullerías que giran en torno a las calificaciones, las envidias, los engaños, los odios y la astucia, tal como la muestra Gabriel García Márquez en su proclama por un país al alcance de los niños, cuando dice:

*Dos dones naturales nos han ayudado a sortear ese sino funesto, a suplir los vacíos de nuestra condición natural y social, y a buscar a tientas nuestra identidad. Uno es el don de la creatividad, expresión superior de la inteligencia humana. El otro es una arrasadura determinación de ascenso personal. Ambos ayudados por una astucia casi sobrenatural, y tan útil para el bien como para el mal...*¹³¹.

Aquí está entendida claramente la astucia, en su significado de ser útil para el mal, sin pretensiones de maniqueísmo, sino más bien en el sentido de servir para forjar esa parte de sagacidad tan necesaria en la vida; pero aquí viene siendo entendida como la condición artera, que se justifica para poder salir ganancioso de situaciones

¹³¹ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. En Cartas desde la Misión. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República. Consejería para la modernización del Estado. (199?), p. 5.

tan riesgosas como la de perder una previa. Por astucia se comprende el no ser pillado cuando se hace fraude en las previas.

Pero en definitiva ¿cómo está concebida la evaluación en función de los alumnos y de su desarrollo dimensional?

Para explorar un poco más todo lo anteriormente señalado y en procura de precisar el papel que desempeña la evaluación en la construcción o el desmonte de la ética social en los alumnos, se aplicó una encuesta a los estudiantes que vino a dar cuenta directamente del nivel de comunicación, participación, racionalidad y subjetividad, presentes en dichas prácticas evaluativas. En general se encontró que: Las evaluaciones son elaboradas únicamente por los docentes, ningún estudiante contestó lo contrario, como se pudo observar en el ejercicio de análisis que realizaron acerca del origen, desarrollo y utilidad de las prácticas evaluativas, a la que se le hizo su análisis; tampoco contestaron lo contrario en la encuesta ya mencionada; ello demuestra no solamente la verticalidad que existe en la relación profesor-alumno, sino la falta de comunicación, la desconfianza, la unilateralidad y, por sobre todo, la ausencia de una verdadera vocación en el ejercicio docente por parte de los profesores.

Estos hechos presentan de manifiesto unas situaciones bien importantes, cuando se trata de la construcción de la ética en las personas: por un lado, que el docente es la autoridad (autoritaria), investido con el poder de la evaluación, con ella puede verificar “el nivel de aprendizaje de los estudiantes”¹³² y conceptual desproporcionadamente sobre todo el ser integral del muchacho, como si el saber más o menos de algo, dijese de la totalidad de la persona. Por otro, que con las evaluaciones se puede ejercer control sobre el comportamiento de los estudiantes, e incluso se pueden proferir castigos: “nos evalúan a veces porque estamos molestando”¹³³, y al mismo tiempo se utiliza la evaluación para demostrar la inocencia del docente y la culpabilidad ética del alumno: “estos muchachos yo no se qué es lo que les pasa, no quieren estudiar”¹³⁴, pero se les niega la participación en las actividades propiamente educativas, entre las que sobresale la evaluación.

Los alumnos son ubicados en el espacio de los que no saben nada, de los incapaces de responsabilizarse de su rol, “todo lo quieren molidito”¹³⁵, afirmó un docente, dejando clara la pasividad y la falta de interés de sus alumnos. Pero lo significativo de todo ello es que a fuerza de escuchar lo mismo, hasta los estudiantes lo creen, pues afirman: “No pues nosotros asistimos a clases y esperamos a ver qué tema es el que trae el profesor, o si hay previa”¹³⁶.

¹³² Referencia a la cita 1.

¹³³ Afirmación de Yeiny, alumna de 11. Escrita en su ejercicio de análisis, acerca del origen, desarrollo y utilidad de las prácticas evaluativas.

¹³⁴ Entrevista con Álvarez, profesor.

¹³⁵ Entrevista con Fernando, profesor.

¹³⁶ Anotación extractada del diario de campo.

Entonces las prácticas evaluativas centradas en la obtención de resultados, incomunican y aíslan a los docentes y alumnos, imposibilitando la creación de espacios de convivencia con características éticas, pues desde su génesis no son elaboradas con la participación de los estudiantes y mucho menos consensuadas, o negociadas entre las partes, más bien niegan de *ipso facto* la presencia necesaria de dicho estudiante.

En este mismo orden, las evaluaciones que no responden a las expectativas de los alumnos, es decir, que interrogan por contenidos extractados arbitrariamente de los temas estudiados en clase, sin tener en cuenta los criterios de selección temática que pueden hacer los alumnos, también apuntan a desmontar la ética, aun así se pregunte por lo más fácil y sencillo.

Igualmente las evaluaciones que están precedidas de todo un ritual, que a más de generar una atmósfera de tensión, afirman la individualidad y reprimen el desempeño libre del alumno, también están sesgadas éticamente, pues en su desarrollo el profesor se mantiene pendiente de vigilar todos y cada uno de los movimientos del joven, como si estuviera vigilando delincuentes o personas que no respetan libremente una norma. A este respecto dijo el profesor de química: “mientras se desarrolla la evaluación yo los vigilo para que no hagan trampa y para responder por las inquietudes que se les presenten”¹³⁷, en referencia al ritual de las evaluaciones que exigen de la presencia policial del docente.

La represión del desempeño de los alumnos es mucho más alarmante. En general los estudiantes refirieron que no se podían expresar con sus propias palabras en las previas, pues los profesores casi siempre los reportan bien cuando las contestaban al pie de la letra, sin quedarles espacios para argumentar o sustentar tal o cual punto de vista.

De igual manera las prácticas evaluativas, en las que sobresalen los cuises, las previas y los exámenes, no permiten la intervención de los alumnos en la inclusión o exclusión de alguno de sus puntos para desarrollar, sino que se mantienen tal cual el docente las plantea, aunque es significativo que no siempre saturan de preguntas a los estudiantes, dado que aquí no se cumple totalmente aquello de los agobiantes exámenes, pues éstos por lo general involucran de 3 a 5 preguntas.

No obstante lo que queda claro es que las prácticas evaluativas únicamente se desarrollan en función del saber, de la verificación de la cantidad de conocimiento almacenado por los estudiantes, lo cual queda demostrado ampliamente en éste análisis, descuidándose aspectos tan fundamentales en las dimensiones de la persona, como los que tienen que ver con la eticidad, la afectividad y lo estético, entre otros.

¹³⁷ Entrevista con Fernando, profesor.

Dichas prácticas evaluativas no posibilitan el contacto con las opiniones de los compañeros, como tampoco se emplean diversos métodos y estrategias para su desarrollo, generando indisposición para la realización de las mismas por los estudiantes, e igualmente predisposición para el fraude, a razón del conocimiento que han adquirido en relación con el procedimiento repetitivo de hacer las previas por parte de los docentes.

En definitiva y en franca alusión a todo lo analizado, se puede afirmar taxativamente que:

Las evaluaciones, o lo que se entiende por ellas, no involucran aspectos propios de la realidad situacional de los alumnos.

No valoran todo el potencial de aprendizaje y mucho menos otros aspectos propios de su dimensión personal, como quedó expresado anteriormente.

No son utilizadas como punto de análisis de los logros y/o dificultades detectadas.

No retroalimentan el proceso educativo.

Y no coadyuvan en la comprensión de otros aspectos pertinentes a la formación integral de los alumnos, dado que se limita únicamente a la calificación de aspectos de la dimensión cognoscitiva.

A manera de conclusión se puede afirmar que, según están las cosas, el problema de la evaluación, o lo que se entiende por ellas, en referencia a la construcción o el desmonte de la ética, consiste básicamente en la prefijación de tales prácticas a la obtención de resultados y al establecimiento mediante su aplicación de las estructuras de poder por parte de los docentes; en tanto que para los estudiantes, ya sean éstos alumnos o alumnas, está referido al mantenimiento del fraude como su actividad responsiva de “legítima defensa”, ante la unilateralidad, monotonía y coerción a que se ven sometidos en las evaluaciones.

En tanto se mantengan estas situaciones señaladas no podrá decirse que se educa en sentido de la construcción de la ética social en los alumnos y alumnas, sino más bien que se trabaja incansablemente en su desmonte, en mantener la distancia entre alumnos - profesores y realidad, y lo que es peor, se realiza todo esto bajo la creencia de que todo marcha bien.

Para terminar léase la expresión por demás significativa de Maricela:

“Me gustaría que las evaluaciones nos ayudaran a formar y a ser personas críticas e intelectuales”¹³⁸.

¹³⁸ Afirmación de Maricela, alumna de 11. Escrita en su ejercicio de análisis, acerca del origen, desarrollo y utilidad de las prácticas evaluativas.

13. A MANERA DE CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES: UNA MIRADA FINAL AL PROBLEMA

Como una derivación necesaria de la investigación realizada y con el ánimo de reconceptualizar en términos más sintéticos, se puede afirmar que tratar de definir una ética de la evaluación, es buscar asignarle a dicha actividad valorativa condiciones de humanidad implícitas y explícitas, que propendan por el desempeño autónomo, en franca tendencia social, hacia la realización individual y colectiva de la o las personas involucradas en su proceso.

En este sentido, con la realización del trabajo, ha quedado claro que la ética de la evaluación no solamente involucra el conjunto de acciones que realiza el alumno para responderla, o las del docente para elaborarla, sino la concreción de los dos en los procesos de elaboración, desarrollo y utilización de los datos obtenidos en un proceso dialéctico permanente.

La evaluación no puede estar ajena al proceso educativo, ni mucho menos puede pretender afirmar la función inspectora que ha ejercido, si aspira a convertirse de una vez por todas en el conjunto de indicadores que permanente y de manera desprevenida, pero plenamente, den cuenta formativamente del proceso educativo.

Igualmente la evaluación hay que entenderla siempre más allá de las posibilidades que ofrece su instrumentalización, o de la prefijación de pasos o de fases para su ejecución, dado que cualquier proceso puede servir así mismo de objeto de evaluación, si se le analiza interpretativamente en condiciones valorativas, y si de ellos se derivan conclusiones o nuevas opciones que retroalimenten dicho proceso.

No obstante hay que entender que la evaluación, al igual que la educación, no es neutra, sino que en ella intervienen diversos aspectos que se adentran en la génesis y razón de las relaciones de poder, en las estructuras verticales que afianzan el *statu quo* y las formas ideológicas dominantes, las cuales en honor de la ética hay que empezar a superar.

De igual manera la evaluación no es neutra con respecto de la ética, pues su globalidad amerita de posicionamientos que bien pueden construirla o desmontarla, de allí el especial cuidado que debe prestársele como componente educativo que es en sí misma. La evaluación no solamente indaga por lo establecido, o valora el proceso en su desarrollo, o produce conocimientos, sino que, además educa con su intencionalidad y proyección el haber ético del educando.

¿Pero cómo se puede realizar una evaluación de características éticas? Entendida la evaluación como una actividad permanente, que forma parte de otro quehacer más general como efectivamente es la educación, hay que analizarla desde sus dos planos claramente entendibles, aunque no diferenciales fácticamente, si se pretende dilucidar este cuestionamiento. Estos dos planos hacen referencia, por un lado a lo

propriadamente educativo, y por el otro a las condiciones en el ambiente en que se debe establecer dicha actividad.

Con lo educativo se hace alusión a lo formativo que comporta la evaluación y que no solamente tiene que ver con la realidad interior de la persona, sino con su trascendencia (relaciones intersubjetivas), como la forma válida de ser en el mundo y de lo cual se dio tratamiento en el marco teórico, en los apartes dedicados a la comunicación, comportamiento, subjetividad, racionalidad y participación.

Con respecto a las condiciones ambientales, hay que aclarar que no puede darse una evaluación de características éticas, si no se respira un ambiente de democracia, el cual debe mirar la evaluación como una cosa pública, pues “cuando aparece la cosa pública los temas de la comunidad aparecen como temas accesibles a la conversación, a la mirada, al escrutinio, a la opinión, a la acción de todo ciudadano”¹³⁹. Y “¿qué es la cosa pública? Aquello que está allí y es accesible a cualquier ciudadano, para mirarlo, para condenarlo, para reflexionar sobre él y para actuar”¹⁴⁰, quedando excluida cualquier pretensión de dominio, de acción unilateral o represiva y abriéndose más bien a la pluralidad y a la posibilidad de pertenencia, pues es bien sabido que se considera como propio aquello que ha costado algún valor el hacerlo. Tal es el sentido de la evaluación en la democracia.

No hay que olvidar “que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones, debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de que la confrontación de opiniones mejorará nuestros puntos de vista”¹⁴¹, lo cual significa que la evaluación no será más la acción ensimismada y solapada que aleja a los estudiantes entre sí, o mantiene diferencia entre profesor y alumno, sino que para que sea éticamente pertinente, debe habitar en el espacio colectivizado de la clase, de la escuela y del hogar, y ser un punto de acercamiento tan necesario como la conversación misma.

Hay que tener presente que tal ambiente democrático no se logra por el simple pregonamiento del mismo, hay que construirlo, como igualmente hay que construir la evaluación, y ello se logra con la inclusión de las pretensiones de validez, como la acción pertinente que puede criticarse o defenderse con argumentos, en el espacio igualmente validado de la clase, de manera que no le queden posibilidades a las reconocidas pretensiones de poder que mantienen el orden verticalizado.

Las pretensiones de validez llevan a que en la evaluación “las posturas que adopta *alter* frente a los ofertas del *ego* encierran en principio un momento de intelec-

¹³⁹ MATURANA. Op. cit., p. 24.

¹⁴⁰ *Ibíd.*, p. 24.

¹⁴¹ ZULETA, Estanislao. Educación y democracia un campo de combate. 2 ed. Santafé de Bogotá: Corporación Tercer Milenio. FES. 1995, p. 127.

ción”¹⁴², de entendimiento, pues “mientras éstos planteen con sus actos de habla pretensiones relativas a la validez de lo emitido, parte de la expectativa de poder llegar a un acuerdo racionalmente motivado y de poder coordinar sobre tal base sus planes a sus acciones, sin necesidad de influir los motivos empíricos del otro con coacciones o con la perspectiva de recompensas”¹⁴³.

Entonces se ha de entender también a la evaluación como una forma de conversación pactada, convenida por los participantes, en orden a la satisfacción mutua de intereses y sobre la base del reconocimiento de las expectativas recíprocas. Sólo de esta manera es que se podrán interpretar las necesidades, como también los deseos y aspiraciones.

“Todo vivir humano se da en redes de conversaciones”¹⁴⁴ y la evaluación no puede ser la excepción y menos aún cuando sus actores no convergen en ella con igualdad de pretensiones, mas sí de condiciones, como quedó sustentado en la referencia al ambiente democrático. No obstante es este mismo ambiente el que garantiza que las desigualdades de origen de los involucrados en ella, sean subsanadas en orden a la igualdad que pregonan. Es la democracia la que nos hace iguales y no la igualdad la que la construye.

Bien se comprende que una es la intención del docente y otra la del alumno, aún así, sean el centro de la misma acción, pues mientras el alumno busca crecer educativamente hablando, el maestro entiende que su “tarea consiste ahora en perseguir la construcción del mundo social del niño en una dimensión importante, la de la progresiva apropiación cognitivo-social y moral de la estructura vigente de roles con que quedan legítimamente reguladas las relaciones interpersonales”¹⁴⁵. Tarea que necesariamente debe allanar en el camino de la comunicación y por ende el de la evaluación, pues en este proceso es vital que se hable el mismo lenguaje.

La evaluación entonces no será más ética por que así lo pregone el docente, sino porque reúne una serie de condiciones que la revisten y la realizan en favor de la persona, es decir, porque surge de la necesidad educativa de sus involucrados y de cara a sus mismos usuarios, en una atmósfera democrática y dialécticamente en construcción.

Por consiguiente, una ética de la evaluación está llamada a mirar en ella fundamentalmente:

¿Cuál es su lenguaje? y ¿qué plantea éste en relación con el alumno? y ¿cuál es el sentido que como lenguaje comporta para el estudiante?

¹⁴² HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, op. cit., p. 43.

¹⁴³ *Ibíd.*, p. 43.

¹⁴⁴ MATURANA. Op. cit., p. 14.

¹⁴⁵ HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, op. cit., p. 52.

¿Cuál es la intención de la evaluación? y ¿qué tipos de relaciones establece?, es decir, tiene en cuenta las conexiones entre los alumnos, y entre ellos y los padres, o entre los alumnos y los docente, o entre padres y docente, etc.

¿Qué expresa éticamente al interior de sí misma y hacia afuera? o sea ¿está concebida y estructurada bajo condiciones mediante las cuales es susceptible de ser avalada como una evaluación pertinente?

¿Cuál es el objetivo y el sentido de la evaluación?, ¿busca acercar o alejar a sus actores?

¿Reproduce la realidad educativa y la aterriza en el contexto situacional en la que viven sus actores? Así mismo, la evaluación ¿interpreta las necesidades, expectativas y deseos de sus actores?

No hay que olvidar además que la evaluación debe ser reconocimiento público en el sentido de ser el resultado de la participación de los estamentos comprometidos en ella, donde el criterio de objetividad sea el de comprender o interpretar lo construido en la acción educativa en sus posibles implicaciones.

Para concluir es preciso aclarar que la evaluación para que promueva el acercamiento o el distanciamiento de la ética en la formación de los estudiantes, no depende del tipo de instrumento que se utilice para realizarla, sino de las condiciones en que ha sido concebida, desarrollada y aprovechada, pues sin lugar a dudas lo que una persona elabora para sí misma espera que sea lo mejor y lo más loable y no tiene por qué en condiciones normales autoaparentarse o autoengañarse.

El instrumento de evaluación es un medio para realizarla, pero no es el fin de la misma, ni mucho menos su realidad global, por tal razón es conveniente que se supere esta parte instrumental que tanto daño le ha hecho a la educación y a sus actores y se acoja el camino de la participación, del compromiso del espíritu evaluativo, más que a sus prácticas prefijadas.

La evaluación contribuirá a estructurar la ética en los estudiantes, tanto más se haga de la educación un quehacer más humano y se naturalice su función, por ello no hay que olvidar que la evaluación más que mirar inquisidoramente al hombre, debe comprometerse en construirlo.

BIBLIOGRAFÍA

ALTHUSSER, Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Bogotá: Fondo Progreso. 1993.

ARANGUREN L., José Luis. Ética y política. Madrid: ORBIS. 1985. (Biblioteca de política, economía y sociología).

BOTERO C., Juan J. A propósito de la “Representación”: la filosofía de la mente de Searle y el cognitivismo. En Ideas y Valores. Bogotá: Universidad Nacional. (N^{os} 90-91), abril de 1993.

CALONJE, Patricia y CORREA, Miralba. El discurso del maestro. En Educación y Cultura: Escuela y violencia. Bogotá: FECODE, octubre de 1991.

CORTINA, Adela. Ética sin moral. 2 ed. Madrid: Tecnos. 1992.

———. Justicia y solidaridad. Las virtudes de la ética comunicativa. En Ética en América Latina: VI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Bogotá: USTA. 1990.

———. Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza. 1997.

———. El Mundo de los Valores: Ética Mínima y Educación. Bogotá.

DURÁN, Rocío del Pilar y RAMÍREZ OSPINA, Marielly. Proyecto Atlántida: Adolescentes colombianos: Antología de historia y testimonios. Santafé de BOGOTÁ: FES, COLCIENCIAS. Tomo V. 1995.

FUKUYAMA, Francis. El fin de la historia y el último hombre. 3 ed. Santafé de Bogotá: Planeta. 1993.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. En Cartas desde la Misión. Santafé de Bogotá: Presidencia de la República. Consejería para la modernización del Estado. 199?.

GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Luis José. Ética latinoamericana. Bogotá: USTA. 1991.

GRACIA, Diego. En torno a la fundamentación y el método de la bioética. En *Ética en América Latina: VI Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana*. Bogotá: USTA. 1990.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. México: REI. 1993.

———. *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Reimpresión, Madrid: Taurus. 1988.

HEIDEGGER, Martín. *El ser y el tiempo*. 2 ed. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. 1993.

HOUSE, Ernest R. *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata. 1994.

———. *Supuestos en los cuales se basan los modelos de evaluación*. Traducción de Guillermo Torres. En *Seminario de evaluación III*. Bucaramanga: USTA. 1996.

HOYOS V., Guillermo. *Ética para ciudadanos*. En *III Fondo Nacional de Ética Ciudadana: Memorias*. Manizales: Litografía Triunfo. 1996.

La evaluación, su teoría y su práctica. Venezuela: Coop. Laboratorio Educativo N° 126. 1985.

LORENZER, Alfred. *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu. 1972.

LUCIO, Ricardo A. *El Enfoque Constructivista en la Educación*. En *Educación y Cultura*. Santafé de Bogotá: FECODE N° 34. Junio de 1994.

MATURANA, Humberto. *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Magisterio. (Colección Mesa Redonda).

MEDINA GALLEGO, Carlos. *Escuela y violencia: Una reflexión desde la cotidianidad escolar*. En *Educación y Cultura: Escuela y violencia*. Bogotá: FECODE N° 24. 1991.

MEJÍA J., Marco Raúl. *Educación y escuela en el fin de siglo*. Santafé de Bogotá: CINEP 1995.

MORRIS, Desmond. *El zoo humano*. Barcelona: Plaza & Janés. 1974.

PAPACCHINI, Angelo. *Un sistema de valores para nuestra situación y para nuestro tiempo*. En *Valores para una ética ciudadana: Concurso de ensayo filosófico "Estanislao Zuleta"*. Cali: Universidad del Valle. 1992.

PELÁEZ, Santiago. *La escuela como agente socializador y la violencia*. En *Revista Educación y Cultura. Escuela y violencia*. Bogotá: FECODE N° 24 octubre de 1991.

Paradigmas y modelos de evaluación, de H.S. Bhola. Tomada del libro La evaluación de proyectos y programas, UNESCO, Santiago de Chile.

Proyecto Atlántida. Adolescencia y escuela: Conclusiones y recomendaciones. Santafé de Bogotá: FES. COLCIENCIAS. 1995.

RESTREPO, Luis Carlos. El derecho a la ternura. Bogotá: Retina. 1994.

SÁENZ OBREGÓN, Javier. El currículo oculto: Democracia y formación moral en la escuela. En Educación y Cultura: Educación y Derechos Humanos. Bogotá: FECODE N° 16, 1988.

SALAZAR RAMOS, Roberto. Filosofía contemporánea: Esbozos y textos. Bogotá: USTA. 1983.

SEOANE, Julio y RODRÍGUEZ, Ángel, et al. Psicología política. Madrid: Pirámide. 1988.

STUFFLEBEAM, Daniel y SHINKFIELD, Antony. Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós. 1987.

TORRES, Miriam. La cultura de la sumisión. Primer premio concurso de tesis 1977- Ciencia Social. Bogotá: ANIF 1977.

TOULMIN, Estephen E. El puesto de la razón en la ética. Madrid: Alianza Universidad. 1979.

TOVAR, Leonardo. Ética y democracia en Colombia. En Valores para una ética ciudadana: concurso de ensayo filosófico "Estanislao Zuleta". Cali: Universidad del Valle. 1992.

TYLER W., Ralph. Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago, 1949.

WALKER, Horacio. La evaluación iluminativa. En Aportes. N° 39. Bogotá. Colombia.

WEBER, Max. Sobre la teoría de las ciencias sociales. Barcelona: Planeta - Agostini. 1985.

ZUBIRI, Xavier. Siete ensayos de antropología filosófica. Bogotá: USTA. 1982.

ZULETA, Etanislao. Democracia y participación en Colombia. En Revista Foro, Bogotá N° 6 Junio 1988.