

**LA EVALUACION CRITICA COMO TRANSFORMACION EN LA FORMACION
DE ABOGADOS.**

INTEGRANTE:

MAURY ALMANZA IGLESIA.



DIRECTOR DE TESIS

Dr. REINALDO MORA MORA

**UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR.
MAESTRIA EN EDUCACION.
GRUPO DE INVESTIGACION EN EDUCACION, PEDAGOGIA, Y CULTURA
EN EL CARIBE COLOMBIANO
LINEA DE INVESTIGACION: PRACTICAS CURRICULARES, PEDAGOGIA,
EVALUACION Y PROCESO DE ACREDITACION**

**BARRANQUILLA.
2010.**

**LA EVALUACION CRITICA COMO TRANSFORMACION EN LA FORMACION DE
ABOGADOS.**

Trabajo de Investigación presentado al Dr. Reynaldo Mora Mora, Director de la Maestría
en Educación, como requisito para optar el título de magister en Educación.

Estudiante:

MAURY ALMANZA IGLESIA.

**UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
MAESTRIA EN EDUCACION.
GRUPO DE INVESTIGACION EN EDUCACION, PEDAGOGOGIA, Y CULTURA EN
EL CARIBE COLOMBIANO
LINEA DE INVESTIGACION: PRACTICAS CURRICULARES, PEDAGOGIA,
EVALUACION Y PROCESO DE ACREDITACION**

**BARRANQUILLA.
2010.**

NOTA DE ACEPTACION:

PRESIDENTE DEL JURADO:

JURADO

JURADO

Responsable de la Investigación Educativa

DEDICATORIA:

Esta tesis está dedicada a:

Dios por las fuerzas necesarias y apoyo espiritual

A mis padres Ubaldino Almanza y Delfilia Iglesia de Almanza por su comprensión y apoyo incondicional.

A mi hijo Josías Adolfo Angulo Almanza quien fue mi motivación e inspiración para superarme cada día más y así poder luchar para que la vida nos depare un futuro mejor.

A mis hermanos Mary, Dany, Ubaldino y Katy Almanza Iglesia, porque siempre me impulsaron a seguir adelante.

A mis sobrinos (as), quienes estuvieron apoyándome, y creyendo en mi.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue posible gracias a la colaboración de personas interesadas en el mejoramiento de la calidad académica y educativa de la educación en Colombia, la región Caribe y Barranquilla como epicentro de la Costa; en manos de aquellos que orientan la enseñanza como libertad, como forma de superación personal y social, como símbolo de desarrollo, como índice de proyección industrial; gracias a los interesados en promocionar a la educación como único medio para conseguir la Paz, a los que miraron a la educación como el Horizonte infinito de transformación y crítica del conocimiento del hombre, a los que miran y emulan la superación de países que hoy son potencia gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología, a los que tiene esperanza en mantener a la educación como fórmula para salir de la pobreza y gracias a todos aquellos que aun, siendo tradicionalistas en la transmisión de su saber, mantienen las ganas y el convencimiento que este es el mejor medio para llegar a ser libres.

Gracias a la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla por ser la plataforma que impulse y promueva, a través de sus especializaciones y maestrías, el conocimiento y el aprendizaje de los habitantes de este sector de Colombia, al señor Rector Fundador José Consuegra Higgins, a nuestro rector Ejecutivo Dr. José Consuegra Bolívar, a la Directora de Investigaciones Dra. María de los Ángeles Pérez, al decano de la Facultad de Derecho Dr. Porfirio Bayuelo S. a nuestro Director de la Maestría en Educación Dr. Reynaldo Mora Mora y demás Docentes especializados que conforman esta gran obra de desarrollo para el país y el mundo.

Por último queremos agradecer y destacar la participación de los estudiantes de la Maestría en Educación, docentes investigadores de la facultad de Derecho por aportar sus investigaciones al fortalecimiento del currículo del programa de Derecho; a la Dra. Patricia Guzmán González jefe de investigaciones de la facultad de Derecho.

A todos y a todas nuestros sinceros agradecimientos.

RESUMEN ANALITICO EDUCATIVO (R.A.E)

La investigación tiene el propósito de identificar las practicas y los discursos de la evaluación en una Universidad Privada del Distrito de Barranquilla, para ello, formula el problema de: ¿Cuáles son las practicas evaluativas que se promueven en los procesos de formación de abogados?

Para dar respuesta a este problema, la investigación se enmarcó en una metodología que tuvo en cuenta una perspectiva crítica que le dio el carácter de cualitativa por lo que utilizó instrumentos tales como la observación y la entrevista.

La metodología cualitativa permitió recolectar una información que llevó a un análisis igualmente cualitativo el cual develó unas prácticas evaluativas que se enmarcan en un modelo pedagógico tradicional muy distante del deber ser de la evaluación desde una perspectiva crítica..

Fundamentada en los análisis de los resultados se expone una propuesta que trasciende el estado actual de las practicas evaluativas, por esto, se centra en una evaluación critica como transformación en la formación de abogados críticos, analíticos, reflexivos, éticos y humanos. En este sentido se considera la evaluación como opción critica de enfocar cierta realidad para trascender la evaluación por resultados cuantificados.

Palabras claves:

Evaluación, Prácticas evaluativas, formación, pedagogía crítica, Horizonte Pedagógico Socio crítico

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION.....	10
CAPITULO I.....	21
1. MARCO DE REFERENCIA	21
1.1. Marco Histórico Institucional.....	23
1.2. Marco Teórico.....	23
1.2.1. Paradigmas de la educación y la formación.....	23
1.2.2. Teoría crítica de la educación.....	29
Tentativas de una teoría crítica de la educación.....	33
Propuestas de una teoría crítica de la formación.....	35
Teoría sobre el proceso educativo-formativo.....	36
Resumen y perspectivas.....	38
1.2.3. Teorías críticas y prácticas educativas.....	42
La noción de teoría de la escuela de Frankfurt.....	45
Hacia una teoría crítica de la educación.....	46
1.2.4. ¿Por qué la pedagogía crítica?.....	52
El dilema de la teoría crítica.....	54
1.2.5. Impactos de los cambios en el contexto de la práctica pedagógica de los paradigmas, las teorías curriculares y de la pedagogía crítica..	61
La universidad de hoy: Cambios sociales, cambios organizacionales	62
El impacto de los cambios en la práctica pedagógica: Tensiones y reparos.....	66
Los nuevos desafíos para la práctica pedagógica: Las transformaciones en las relaciones entre generaciones.....	68
1.2.6. Elementos teóricos para el análisis de l evaluación en el Programa de Derecho de la USB.....	71
La formación humana y el aprendizaje.....	85
Significados de “La evaluación del aprendizaje”.....	86
Teorías críticas y prácticas educativas.....	95
La noción de teoría de la escuela de Frankfurt.....	98
Hacia una teoría crítica de la educación.....	100
1.3. Marco Conceptual.....	114
1.4. Marco Legal.....	117
CAPITULO II.....	124
DISEÑO METODOLOGICO.....	124
CAPITULO III.....	126



ANALISIS DE RESULTADO DEL TRABAJO DE CAMPO.....	126
Aspecto 1. Concepto de evaluación.....	128
Aspecto 2. Propósito de la evaluación.....	129
Aspecto 3. Aspectos que se evalúan.....	131
Aspecto 4. Técnicas de evaluación.....	132
Aspecto 5. Periodicidad de la evaluación.....	132
Aspecto 6. Espacios donde se evalúa.....	133
Aspecto 7. Papel del estudiante.....	134
Aspecto 8. Papel del docente.....	134
Aspecto 9. Destrezas de pensamiento que evalúa.....	135
Aspecto 10. Retroalimentación de la evaluación.....	136
 PRIMERA ETAPA.....	 137
1.1. Análisis interno de la USB.....	137
1.2. Técnica: Análisis de contenido documental.....	140
1.2.1. Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la U.S.B.....	140
1.2.2. Fundamentación.....	141
1.3. El Horizonte Pedagógico socio crítico (HPSC).....	142
1.4. Proyecto Educativo de la Facultad de Derecho (PEP).....	146
1.4.1. Fundamentación.....	149
1.4.2. Plan de estudio de la Facultad de Derecho de la U.S.B.....	150
TECNICA DE ANALISIS DOCUMENTAL.....	151
Presentación.....	152
2. Análisis externo.....	157
2.1. La realidad sociocultural de los destinatarios de la propuesta educativa del programa de Derecho de la U.S.B.....	157
2.2. Los procesos de formación que necesita la región y el País.....	158
 CAPITULO IV.....	 162
 CONSTRUCCION DE LA PROPUESTA.....	 162
Presentación.....	162
Preámbulo y descripción.....	162
1. Título de la Propuesta. “La evaluación crítica como transformación en la formación de abogados”.....	163
2. Descripción de la propuesta.....	163
3. Objetivos.....	164
4. Fundamentos.....	164
5. Principios de la propuesta y su implementación en el currículo.....	173
6. Evaluación de la propuesta.....	174
7. Conclusiones y recomendaciones.....	177

BIBLIOGRAFIA..... 179

ANEXOS..... 182

INTRODUCCION.

La evaluación del aprendizaje es un Factor fundamental para garantizar la Calidad de la educación

Burgos Mantilla, G

El proyecto de investigación, en su etapa inicial se preguntó: ¿Cómo se viene llevando a cabo la aplicación de la evaluación? Con el propósito de fortalecer el programa de derecho de la Universidad Simón Bolívar a fin de determinar si este proceso formativo es importante en la relación educando docente y si cumple la política del desarrollo del conocimiento trazado por el PEI (Proyecto educativo institucional, sin fecha, pp 20 y 27) y demás documentos institucionales, para eso se realizó un diagnóstico, utilizando la observación y la entrevista entorno al nivel de formulación de estrategia para medir el impacto de tal proceso.

Por lo anterior, la pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera:

¿Cuáles son las prácticas evaluativas que se promueven en los procesos de formación de abogados de la USB?

El objetivo general del estudio de la evaluación en el proceso de formación de abogados de la Universidad Simón Bolívar en el marco del Horizonte Pedagógico Socio crítico, permite identificar las prácticas y los discursos de la evaluación, todo esto enmarcado bajo los resortes del horizonte pedagógico socio crítico y entre los objetivos específicos se topa en



promover e implementar unos mecanismos tendientes al mejoramiento del proceso evaluativo del programa de Derecho.

Teniendo en cuenta, el problema de investigación, veamos lo que se dice:

Desde el punto de vista científico el propósito de un trabajo de esta índole es no solo el estudio teórico de un fenómeno dado sino el dominio práctico del mismo con fines de utilización social. Desde esa perspectiva la propuesta no ha sido una camisa de fuerza sino guía para la acción. En ese acápite la evaluación comienza a jugar un rol extraordinario como método para centrar los resultados del esfuerzo institucional llevado a cabo por los actores del acontecer pedagógico.

La evaluación encarna la posibilidad de transformar al que evalúa siempre y cuando entienda que ha de convertirse en un indicador de la calidad de la educación superior en Colombia. Ese resultado del acto evaluativo concomitante con la labor docente fortalece la labor del educador y a la vez mide su acción cualitativa. Se hace por tanto, necesario que las instituciones asuman un compromiso con la evaluación lo cual implica que tengan la capacidad de reconocer la existencia de problemas de calidad educativa dentro de sus programas que puedan implementar medidas que faciliten el transitar por espacios renovadores de la construcción y apropiación del saber por parte de los actores de la acción educativa todo ello articulado a un método que genere el bien común.

La evaluación para el estudiante de derecho del nuevo siglo, propende porque se le inculque una dinámica intelectual y ética de tal suerte que se deberá esperar que cumpla con honestidad los proyectos de vida que asumió y la pertinencia será no solo un juicio de valor que necesariamente debe recaer sobre todo ese trámite, previa descripción de la realidad Pérez (1993). La evaluación su teoría y práctica, Caracas: Cooperativa Laboratorio educativo, página. 66) sino una orientación que debe traducirse en cierto escepticismo metodológico sobre medios y prácticas en su realización, admitiéndose que solo su reiteración y complementación metodológica por medio de instrumentos y estrategias pedagógicas podrán dar resultados óptimos y estables.

La evaluación es una temática compleja ya que pone de manifiesto sucesivas prácticas, altamente complicadas y emocionales y en cuya realización es menester realizar diversas operaciones mentales y fácticas no siempre confiables por el grado de prevención que pueda despertar, igualmente para el que evalúa, no solo el proceso de adquisición de información que es complicado, sino también el manejo y recaudo de la información, su interpretación a partir de lo que se recogió y vio supone un ejercicio dialéctico que compromete las fuerzas mismas del autor. Y si a ese se le agrega la elaboración del informe final es de recibo que amerita un toque autocrítico antes de criticar el trámite.

El ejercicio auto crítico supone, una mentalidad: Abierta a la realidad, a respuestas inesperadas, selectiva, y libre.

De acuerdo con lo anterior, es preciso afirmar que la evaluación educativa no es un trámite inquisitivo, represivo o sancionador, es por lo contrario una opción crítica de enfocar cierta realidad: alumnos, profesores, entorno, centros, programas a fin de determinar su grado de progreso además del interés que despiertan las novedades didácticas e igualmente diagnosticar la consciencia del valor de referencia de la educación que se brindan y por tanto la calidad y claridad con que se ponderan las informaciones que reciben y se transmiten.

Consecuente con el título, se propone una evaluación como transformación crítica se procederá a apreciar la distancia que hay entre el estado detectado y el valor de referencia con el que se le compara, o sea una valoración y la misma traerá consigo que cada proceso de evaluación que se lleve a cabo fije con meridiana claridad conceptual el valor de referencia-que puede ser dado por una norma institucional o una pauta estadística- con el estado detectado, revelando un sentido crítico. Atrás debe quedar la rutina, en la medida en que se avanza en la adquisición de los conocimientos, surgiendo de esta forma inquietudes por resolver; una de ellas es, que a través de los años la educación Colombiana no ha podido resolver, en lo relacionado con la utilización de la evaluación como herramienta que permita formar y transformar al hombre en la adquisición del conocimiento.

Por lo anteriormente expresado, al cursar la maestría en Educación, el colectivo de Derecho, comenzó a realizar el proyecto de investigación, cuyo tema fue la Evaluación como transformación en la Formación de Abogados de la Universidad Simón Bolívar bajo el marco del horizonte pedagógico socio crítico. Previo a la propuesta se realizó un diagnóstico concienzudo de la evaluación en el programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar, surgiendo la necesidad de esclarecer si “evaluar tiene el mismo significado que calificar”.

La Universidad Simón Bolívar, tiene un sistema de evaluación centrado en los resultados cuantificados obtenidos por ejercicios pre-establecidos por los docentes, cuyo contenido son las formas o modelos tradicionales que permiten la repetición y la trampa por parte de los estudiantes, quedando entre dicho lo que representa la verdadera evaluación. Bajo ese procedimiento los estudiantes pasan de un semestre a otro, según las calificaciones finales o ponderadas del primer, segundo parcial y examen final, queriendo decir con esto, que aún subsiste en este ámbito de la educación superior la Evaluación por resultados cuantificados, concibiendo de esta manera la evaluación como un proceso cuyo objeto es la representación de la cantidad en número como final de lo aprendido, del logro propuesto o del conocimiento trazado en el tema en cuestión.

En la actualidad, se le han agregado unos ingredientes a la evaluación, como resultado de análisis por parte de los intelectuales y representantes del ministerio de Educación para proyectar un mejor proceso evaluativo que represente el propósito de la formación como transformación (Ley general de educación, ley 115). Estos ingredientes se refieren a la evaluación por competencias con el fin de fraccionar el objeto evaluado por resultados esperados en el momento de trazar los logros de un programa articulado por asignaturas.

Esto ha sido motivo de preocupación para los investigadores en educación la forma de evaluar de los docentes cuyo propósito debe estar relacionado con el objeto del saber o de la disciplina que se sigue, por tanto se inquiere:

- ✓ ¿esta evaluación es la más viable para la formación de un abogado crítico, analítico, reflexivo, ético y humano, preocupado por los problemas de la sociedad, nacional, regional y local?

Se ha considerado que no, puesto que la dimensión crítica, analítica, reflexiva, eminentemente humana, en un ser no tiene valor cuantitativo, antes bien, partiendo del hecho que la evaluación debe ser representativa y transformadora basada en la ciencia y en la disciplina, en este caso el Derecho como ciencia de lo jurídico, el valor debe estar dado por las dimensiones que se desarrollan en el proceso educativo desde la infancia hasta la edad adulta.

El estudiante que llega a la USB trae los parámetros que regula el Ministerio de Educación Nacional en la Básica y Media, que en materia de evaluación es de tipo cuantitativa y llega a la Universidad para ser valorado, de igual modo, éste adquiere una formación que se puede medir por escalas ascendentes o descendentes según si la experiencia ha venido acumulando un capital intelectual parecido al capital económico, es como si la evaluación siguiera los parámetros del mercado.

Por otro lado, el Horizonte Pedagógico socio crítico se encuentra enmarcado en la pedagogía crítica, la cual propenden por seres humanos emancipadores deseosos de transformar la realidad, de esta manera; evaluar cuantitativamente no resulta coherente con el horizonte socio crítico, de ahí, que se interrogue:

¿Cuál es el rol educativo que desempeña la evaluación en la formación del abogado.

¿ Qué papel desempeña?.

¿Un rol de medición del rendimiento académico?,

¿Un rol formativo por procesos?,

Dar respuestas a estos interrogantes resulta un dilema, puesto que la evaluación por su carácter valorativo y por su concepción como proceso permite revisar, analizar, decidir, transformar y enriquecer el currículo para optimizar calidad de los procesos formativos

como investigación y extensión, por tanto, esto no resulta coherente con el propósito cuantitativo que se le da actualmente a la evaluación, en la Universidad Simón Bolívar.

Claro que lo cuantitativo, no debe ser descartado, dado a que muchas veces está dentro de lo cualitativo, pero si se hace énfasis en lo segundo (cualitativo), se puede decir que lo cuantitativo se da por añadidura.

Teniendo en cuenta lo que dicen las prácticas evaluativas y el PEI, se observó una divergencia entre el Ser y el deber ser cuando de procesos cuantitativos se trata. El ser se ha caracterizado por el mecanismo del control, del ejercicio del poder para mantener a los estudiantes subordinados a los requerimientos del profesor, en fin como un proceso de corte positivista que lleva a la formación de un ser humano competitivo quien da más, cumpliendo un papel meramente instrumental de aquí que esté de acuerdo, con los planteamientos de una investigación realizada en México por un grupo de educadores, entre estos, Policarpo Chacón Angel, Mirna Morales Díaz, quienes consideran que aun cuando el proceso educativo, ha evolucionado, sus formas originales siguen conservándose, aunque no con las mismas características, (Desde los siglos XVII y XVIII) formas de evaluación, estas estaban orientadas a la disciplina de los sujetos, este mecanismo de contención servían para que tuviera efecto la enseñanza a través del aprendizaje. En esos siglos, las clases se impartían por medio de monitores, que permanecían de pie en un taburete para controlar a los alumnos, quienes se encontraban sentados en el centro del escenario para recibir las instrucciones. La rigurosa disciplina dependía de la visibilidad que le permitía el taburete al monitor. Estas escuelas conocidas con el nombre de *enseñanza mutua*, fueron ejemplos de una arquitectura diseñada como Foucault dice: "...para permitir un control interno, articulado y detallado, que hagan visibles, a quienes están dentro de ella; en términos más generales, una arquitectura que operaría para transformar a los individuos para actuar sobre ellos, para proporcionar influencia a su conducta, para cargar los efectos del poder sobre ellos, para que se les conozca." (LARROSA; 1995; 44-45).

Durante el siglo XVIII después de la Revolución Industrial, se adoptó una forma distinta de arquitectura para la construcción de escuelas, basada en el modelo de Panóptico, muy parecido a una penitenciaría, en la que un solo observador, desde una torre, podía vigilar un círculo de celdas sin ser visto por los prisioneros. Este nuevo esquema estuvo destinado a

fundar escuelas para niños de clase media; sin embargo, lo que cambió fue la arquitectura de las aulas, pero el método de enseñanza siguió siendo el mismo, –el de enseñanza mutua– con las mismas características disciplinarias.

El modelo de trabajo con monitores, el diseño arquitectónico y la organización del tiempo que permanecían los alumnos en la escuela, constituyó un sistema de observación jerárquica que Foucault lo identifica como una de las técnicas definitivas para llevar a cabo el poder disciplinario. (LARROSA; 1995; 44-45). Este sistema de observación jerárquica, dio origen a las distintas clasificaciones de los alumnos, a seleccionarlos según sus habilidades y su comportamiento y a imponer castigos y recompensas.

Sin embargo, educadores como Robert Owen, Kay-Shuttle Worth y David Stow, criticaron este modelo educativo por considerarlo que sólo producía cuerpos dóciles e individualista y, además porque se alejaba totalmente de los objetivos de la educación, ya que ellos pensaron que la educación debería de llevarse a cabo a través del entendimiento y no de la memorización.

Con el surgimiento de las ideas pedagógicas de destacados filósofos y educadores como Juan Jacobo Rousseau, Emmanuel Kant, Juan Enrique Pestalozzi, entre otros muchos filósofos y pedagogos, anteriores y posteriores a ellos, puede decirse que dentro de sus principales aportes al campo de la Educación y de la Pedagogía, se encuentra el conocimiento del niño para que pueda ser educado, es decir, le dieron especial importancia al concepto de formación, por ejemplo, Rousseau argumentó que "...el niño vive en un mundo propio que es necesario comprender; para educar, el educador debe hacerse educando de sus educados; el niño nace bueno, el adulto, con su falsa concepción de la vida, es quien lo pervierte." (GADOTTI; 2000; 82). Rousseau en ningún momento está preocupado por la evaluación, él está preocupado por la comprensión de la naturaleza del niño, porque en la medida en que el educador conozca la naturaleza, estará en condiciones de ayudarle a formarse.

En el caso de Emmanuel Kant, señaló que el niño debe ser educado libremente, aprender a ser disciplinado, pero no formarse a través de un régimen disciplinario, sino más bien, la disciplina debe ser resultado de la educación; para Kant, la formación "es aquello que debe

continuar ininterrumpidamente. El niño debe aprender a soportar privaciones y a mantener al mismo tiempo el ánimo sereno. No debe ser obligado a simular sentir horror, y un horror inmediato, a la mentira, aprender a respetar el derecho de los hombres, de forma que sea para él un muro infranqueable." (KANT; 1987; 104).

Por su parte, Pestalozzi dijo que el objetivo de la educación "...se constituía menos en la adquisición de conocimientos y más en el desarrollo psíquico del niño. Sostenía que la educación general debía preceder a la profesional, que los poderes infantiles brotaban desde dentro y que el desarrollo necesita ser armonioso."(GADOTTI; 2000; 86).

Con el surgimiento del Positivismo se originó la Pedagogía científica, en este marco empezó a discutirse la educación como un proceso evolutivo de carácter individual, tendiente a facilitar el desarrollo progresivo de las aptitudes del educando, para adquirir conocimientos científicos útiles. La Pedagogía positivista se interesó por la aplicación del llamado *método científico experimental*, que diera como resultado el conocimiento exacto. Los pedagogos fieles al positivismo creyeron haber sentado las bases para otorgarle el carácter científico a la Pedagogía; no obstante, lo que hicieron fue como dice Hoyos Medina: constreñir a la Epistemología para generar discursos refractarios al sujeto cognoscente y a las relaciones sociales que lo constituyen y además, coartó las posibilidades del desarrollo del conocimiento, a través de la denominada Pedagogía científica, que es más bien una actividad ideológica, técnico-instrumental. "Así, la pedagogía, —sigue diciendo Hoyos Medina— de ser una práctica ideológica de alcance técnico-instrumental, se propone, sin la debida autocrítica y ensimismada en su auto comprensión, el estatuto de validación que otorga el atavismo moderno: ser una ciencia [...] Así, la apresurada adjudicación de la pedagogía como una ciencia dentro de las ciencias humanas, y como otra ciencia social, parece devenir otra forma más de ideología" (HOYOS; 1997; 10).

Dentro de los paradigmas teóricos de la evaluación, se mencionará lo considerado DIAZ BARRIGA, Ángel: Problemas y Retos del campo de la Evaluación Educativa. Este autor sostiene que la evaluación aparece en la educación como un campo emergente para tratar de imponer una hegemonía. Por ello advierte que esto ha generado diferentes modelos y estrategias y que poco se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos y sus

implicaciones políticas. Es explícito al afirmar como los actores educativos, e incluso especialistas en la educación, difícilmente perciben que la evaluación como tal se congrega en ella, un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación.

En cuanto a la conformación de la Evaluación muestra como ella se conforma a partir de proceso de industrialización que se da en los Estados Unidos con características monopólicas reflejándose ello en el moderno discurso científico sobre la educación expresada como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación educativa.

Díaz Barriga, señala que no existe una tradición de lo evaluativo adscrito a planteamientos pedagógicos, advirtiendo que tampoco puede considerársele tan solo como un reemplazo científico del examen y que más bien en el fondo es una concepción del proceso industrial norteamericano.

En tal sentido, la evaluación antecedió a la conformación del concepto de evaluación, por cuanto toda la construcción teórica es un producto social, esto es, responder a exigencias sociales muy específicas. Entonces, su génesis se ubica a primera vista dentro de una visión funcionalista y una concepción conductual del ser humano, de acuerdo a lo que Taylor había estructurado para la administración científica del trabajo.

Aquí es donde se percibe el control individual y lo que posteriormente sería el control social con sus aparatos que se tienen sobre el sujeto en una sociedad desarrollada.

En este recorrido histórico por el campo conceptual de la Evaluación, para 1.916, Henry Fayol establece los principios generales de la Administración. Ello haría carrera en lo educativo en donde estos principios se incorporan como elementos fundamentales del trabajo docente el planear, el realizar y el evaluar para lograr la correspondencia con los procesos, organización, dirección coordinación y control.

Según Díaz Barriga(Tendencias de la evaluación educativa), existe una aparente unidad conceptual frente a un caos teórico - técnico. Para ello, revisa las propuestas de evaluación a partir de los años sesentas, afirmando que estos desarrollos obedecen a:

- Una unidad conceptual que deriva sus planteamientos del campo de la Administración.
- La búsqueda de modelos y estrategias de evaluación que responde a una lógica que acepta como conocimiento solo aquello que puede ser registrado y fundamentalmente expresado en valores numéricos.

En este proceso de la reconstrucción del campo de la evaluación, Díaz Barriga señala que hay una dificultad en la precisión del objeto de la evaluación en el campo educativo por cuanto origina una extrapolación de datos de una situación a otra y a la vez dificulta la precisión de una evaluación ya sea curricular o de docencia.

Ya referida la evaluación al rendimiento escolar, señala que ella ganó su rango de científicidad al apoyarse en la teoría de los test, lo que llevó a que la evaluación se moviera dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los cuales pretende dar cuenta.

El debate contemporáneo de la evaluación se concentra cuando se considera la evaluación de resultados o productos enfrentada a la evaluación por procesos. En esta confrontación los que hace el énfasis en los resultados, consideran como el eje de la evaluación la determinación de objetivos y metas. En esta perspectiva, se plantea confrontar los resultados de una acción educativa con las metas (objetivos) establecidos. Es por ello, que el modelo de gestión empresarial que equipara la Escuela con una Factoría Industrial está plasmado en la llamada “pedagogía por objetivos”.

A la anterior se opone la “evaluación por procesos” que pretende estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, con la finalidad de imponer correctivos durante su ejecución cuando se detecta que dichas acciones no coadyuvan al logro de las metas preestablecidas. Esta idea se traduce en la evaluación continua o permanente. Para ello, se requiere que la Evaluación se acerque más a la cualidad de los procesos que al complemento de lo preestablecido. Considera Díaz Barriga, como fundamental en dicho proceso la autoevaluación, como alternativa que exige la participación de los evaluadores.

Otra perspectiva planteada por Díaz Barriga es la evaluación como comprensión y explicación de lo educativo, es aquí, donde se destaca la necesidad de una Teoría de la

Educación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento.

La anterior argumentación le sirve a Díaz Barriga para afirmar en el campo de la evaluación es un campo de crisis; crisis que se manifiesta por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual; entre la inclusión de elementos de la Administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo desde su intrínseca dimensión social y entre una concepción neutral que hace del dato, lo útil y una consideración de lo educativo visto con un hecho social.



CAPITULO I.

1. MARCO DE REFERENCIA.

1.1. Marco histórico institucional.

La Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, nace bajo Resolución 1318 del 15 de noviembre de 1972, con la orientación y dirección del Doctor Eduardo Pulgar Lemus, quien había sido decano de la Facultad de Derecho de la Universidad del Atlántico. Se trataba de un académico brillante, profesional destacado en el ejercicio de su profesión, penalista litigante. Originalmente, un grupo de abogados de reconocida trayectoria en el medio, se dedicó a la enseñanza de las ciencias jurídicas en la Corporación. Inicialmente se destacaron los Doctores Oswaldo Consuegra, Magistrado del Tribunal contencioso Administrativo del Atlántico, Humberto Donado, Moisés H Juliao, Mario Ceballos, Ernesto Ariza Muñoz; y cumpliendo el ideario del Doctor José Consuegra Higgins, periódicamente se dictaban conferencias con profesores visitantes, entre los cuales se destacan los Doctores Arturo Valencia Zea, Luís Carlos Pérez, Jacobo Pérez Escobar, Orión Álvarez, todos ellos reconocidos nacional e internacionalmente en el campo del Derecho; se realizaban una o dos conferencias por semestre.

La pretensión principal de los fundadores de la Casa de Estudios con respecto a la Facultad de Derecho, fue la de orientar la formación de los futuros abogados hacia la formación en vocación y ejercicio de las causas que defiende y exige la sociedad colombiana, en búsqueda de la mejor comprensión y capacidad de respuesta frente a los problemas que enfrenta; conscientes de su propia cultura y preparados para invertir su mejor esfuerzo en la

lucha contra el subdesarrollo y el atraso. De manera que el abordaje de los estudios de las ciencias jurídicas se sustentó desde el principio desde el compromiso investigativo con la realidad regional y nacional.

El programa de Derecho recibe la aprobación oficial en el año de 1.980 y en Diciembre de ese año, reciben el título de abogados 50 egresados de la primera promoción, siendo decano el Dr. Eduardo Pulgar Lemus, vicedecano el Dr. Ernesto Ariza, secretario académico el Dr. Carlos Llanos Sánchez. A raíz del fallecimiento del Dr. Eduardo Pulgar Lemus en 1983, asume como decano el Dr. Rafael Ernesto Ariza hasta el año de 1.985, en ese entonces era Magistrado del Tribunal Contencioso Administrativo del Atlántico, y por razones de incompatibilidad lo reemplaza el Doctor Rafael Bolaño, por un periodo mayor a un año. Posteriormente asume como Decano el Dr. Carlos Llanos Sánchez en 1986, a su vez reemplazado por el Dr. Porfirio Bayuelo egresado nuestro, quien era el Secretario Académico.

Cabe destacar, que el interés en el estudio del Derecho ha mantenido su vigencia tanto en el ámbito nacional como internacional, de manera que en la Facultad se refleja esa motivación que redundaba en el mayor número de matriculados por semestre y de egresados, en relación con las demás carreras, manteniendo la representatividad de la Institución frente a la comunidad educativa, lo cual se ha mantenido a lo largo de los casi 37 años de actividad.

Otra característica de la Facultad de Derecho es la caracterización de los estudiantes que la componen, los que en su mayoría provienen de los estratos más bajos, teniendo la oportunidad a través de la formación profesional, de mejorar el nivel de vida de sus familias y de sus comunidades, la cual les provee además de las competencias necesarias para participar activamente en el debate político, jalonando de esta forma el progreso para sus regiones como agentes de transformación social, haciendo uso de los avances tecnológicos que han permitido el desarrollo de la disciplina jurídica en constante evolución y prestos a la oportunidad de explorar de nuevos campos de ejercicio profesional, aportando en la innovación del Derecho desde su propia experiencia, como en el nuevo sistema procesal

oral y en la sensibilización para la promoción de los derechos humanos y la solución pacífica de los conflictos. Desde la academia se facilita a los abogados en formación, las herramientas que favorezcan la condición integral de un profesional en Derecho, intérprete de la ciencia jurídica universal, con sensibilidad social y vocación democrática; en resumen un sujeto participativo, solidario con anhelo de justicia y disposición equitativa, en coordinación con el pensamiento bolivariano. Los planes de estudio de la Facultad desde un principio, han obedecido básicamente a la orientación general que se maneja en Colombia en el campo del Derecho, conforme a las tendencias internacionales y los estudios multidisciplinarios, en cumplimiento de las normas legales sobre educación y reglamentación de los estudios jurídicos.

La Facultad hasta el día de hoy ha cumplido con sus objetivos y propósitos de formación y de inserción en el medio político, social y económico de la Región Caribe y el País, a través de sus 10.045 egresados, de los cuales han obtenido su título profesional 8.882. Recibió su Registro Calificado por parte de Ministerio de Educación, mediante la Resolución 5472 de Septiembre 12 de 2006, para un período de siete años.

Con la fundación de una sede en Cúcuta, (1999) la USB abrió un nuevo frente cultural en Norte de Santander y en la actualidad se adelanta la modernización y organización de los procesos académicos y administrativos con el fin de consolidar una cultura de calidad y una excelencia académica.

1.2. Marco teórico.

1.2.1. PARADIGMAS DE LA EDUCACION Y LA FORMACION.

- 1) **MORA MORA, Reynaldo:** Paradigmas de la formación y Teorías curriculares, insumos para la construcción del currículo.

Aquí el autor, señala que el proceso de formación, en el modelo teórico propuesto desde las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994 debe ser analizado a través de los fines en que puede pensarse la educación como institución imaginaria productora de saberes y de transformaciones. De esa forma se configura un conglomerado de “constelaciones” que vistas en conjunto muestran la manera como se estructura el proceso de formación, en cuanto es soporte histórico-social de la educación, que es una institución creada por el hombre. Esta institución se presenta como una unidad, que es articulación y armonía (empatía) que se da en medio de la diversidad, de la complejidad, de la heterogeneidad, de la contradicción, del cambio y de la transformación permanente tanto de sus elementos como de los fines. En este sentido, la educación se da siempre en un medio social que la determina. Esta determinación condiciona las Instituciones Educativas y en consecuencia, también determina el papel de la formación (Reynaldo Mora Mora Grupo Eduacion, Pedagogia y Cultura en el Caribe Colombiano/Universidad Simon Bolivar, Barranquilla).

La formación como proceso no pierde de vista el conjunto y las partes del acervo cultural, en cuanto tal permite encontrar su génesis, sus intereses y emociones; donde interaccionan hombres y mujeres sintientes a través de un proyecto en permanente construcción que busca solución a sus necesidades más sentidas. Es por ello, que pensar y repensar la educación conlleva, a recrear la cotidianidad, que obliga a dejar la verdades absolutas y los determinismos. En este recrear también es válido incorporar otras visiones, otras representaciones que tienen elementos que se encuentran actuando en la diversidad de la cultura.

Todo pueblo que ha alcanzado un cierto grado de desarrollo se encuentra inclinado a mejorar continuamente el proceso de la educación (tal como lo expresa Jaeger, óp. cit, pp. 3.) y de la formación de sus habitantes. La Constitución Nacional consciente de esa afirmación histórica estableció en el artículo 67 que la educación era un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y ese artículo sustanció el derecho a la educación propiamente dicha y que la función era social, al margen de que los fines que perseguía eran el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás valores de la cultura. Igualmente aclaró que la educación formaría al colombiano en el respeto a los

derechos humanos, a la paz, y a la democracia y en la práctica al trabajo y a la recreación para el cabal mejoramiento cultural, ambiental y tecnológico.(Ospina Bejarano, Alfonso (2008) Régimen jurídico de la educación en Colombia, Bogotá: Editorial Leyer, pp. 11 y ss.)

El PH.D. y candidato a Post .PH.D. Reinaldo Mora Mora ya sabía eso, pero faltaba lo sustancial que era la manera como implementar el conjunto de criterios, planes de estudio programas, metodologías y procesos que contribuyeran a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Ese documento y el plan de estudios son los temas que más han apasionado a este humanista criollo, que ha inquirido con la lámpara pedagógica de Diógenes asida de su mano ya trémula por tanto afán, los lineamientos que fueren mas pertinentes para el PEI y los cambios significativos al currículo que conllevaran necesariamente a que el plan de estudios fuere el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas –currículo propiamente dicho, sino que reflejaran la plataforma ideológica de la institución y el reverbero intelectual de sus actores y protagonistas dentro del rutinario quehacer pedagógico.

Es preciso ir de la mano de Mora Mora en este asunto y para ello será menester explorar con los ojos de Argo (En la mitología griega, cuidador de ganados elegidos por Hera para observar a lo –mujer hermosa de la cual estaba enamorada Zeus y convertida en una bella ternera- y recibió ese calificativo porque tenía ojos regados por todo el cuerpo para vigilar que el rey del Olimpo no se acercara a consumir sus deseos con ella.(Véase al respecto: Howatson (1991) Diccionario de la literatura clásica, Madrid. Alianza, pp. 62) las diversas categorías que son menester tener en cuenta:

- a) **Institución educativa:** Es un conjunto físico utilizado para tal efecto y como recipiente galáctico de las incapacidades de la sociedad, “estimula comportamientos y actitudes, es expresión de significaciones sociales, es un código de interpretación y construcción de realidades”(Mora Mora pag 3). Es el sitio en donde la interacción

individual y colectiva se llevan a cabo y es igualmente donde se precisan las construcciones de los saberes. La Institución educativa no puede eludir su compromiso material con la sociedad (La institución fue concebida desde los albores de la cultura como el medio físico para refrenar y moderar las salvajes, indómitas o indóciles actitudes de los jóvenes de entonces. Al cristianismo se le debe en parte que se hubiere convertido tras el colapso del imperio romano (476 DC) en la institución encargada de manejar al bárbaro rudo con tal tino y tacto que posteriormente se alcanzó que sumisamente se arrodillara aprendiera respeto y obediencia a todo aquel que llevara el signo de Cristo en el pecho. Desde luego que las instituciones educativas-los gimnasios por ejemplo tan alabados por Sócrates-existían desde épocas inmemoriales, pero solo destinadas a servir a los intereses de la elite.) ya en ciclos anteriores con tremebunda habilidad eludía ese compromiso, alegando simplemente su escrúpulo por el texto o por el párrafo, una mera formalidad. De ahí que Mora Mora recabe hoy sobre la necesidad de no escindir la formación de la investigación ni privilegiar lo teórico sobre lo instrumental¹, debe ir más allá y atisbar el devenir social.

El registro etnográfico de la I.E. (institución educativa por razones de economía) se observa con meridiana claridad en el Proyecto educativo institucional (P.E.I.) por razones de economía puntual) porque dentro de ese documento fruto seguramente del consenso se “da cuenta de la estructura del gobierno escolar, las comunicaciones axiológicas entre sus miembros, la relación educador educando, la relación de poder, etc., “La búsqueda de lo humano como propósito de la evaluación etnográfica es trascendental –(recababa Mora) -y debería ser puesta en el terreno de la discusión del quehacer pedagógico ¿Sera posible-indagaba el ilustre y reverenciado profesor Mora Mora – entender los complejos fenómenos de violencia escolar , de apatía escolar sin indagar y entender el sentido de la vida de los educandos y demás acotes educativos? El secreto da en sentir a la gente (Ibidem) y eso significa meterse en la camisa del estudiante como ser humano (Ninguna concepción de las cosas del mundo, decía Schopenhauer , objetiva y lógicamente continuada puede ser completamente falsa, será en el peor de los casos, nada más que parcial ,por ejemplo, el

materialismo absoluto, el idealismo absoluto, todos son verdad. Cada concepto es verdad solo desde un punto de vista determinado, como un cuadro solo presenta el objeto por una cara, pero si se eleva por el punto de ese sistema, se reconoce la relatividad de su verdad o sea de su parcialidad. Eso es importante para este estudio que se está llevando aquí. Lo que se sabe tendrá un valor doble si se confiesa lo que no se sabe porque así queda uno libre de la sospecha de pretender lo que no se sabe. Eso igualmente es vital que se tenga en cuenta en este contexto, porque cada uno de los miembros del colectivo es un novicio en estos menesteres. Fuimos formados para otros asuntos y es ahora cuando estamos reaccionados ante la realidad afrontar los retos de la formación integral. Véase además: Schopenhauer (2007) *Respuestas filosóficas*, Madrid: Edaf editores, pp. 198 y ss.).

Todo pueblo que ha alcanzado un cierto grado de desarrollo se encuentra inclinado a mejorar continuamente el proceso de la educación (tal como lo expresa Jaeger, *óp. cit*, pp. 3.) y de la formación de sus habitantes. La Constitución Nacional consciente de esa afirmación histórica estableció en el artículo 67 que la educación era un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y ese artículo sustanció el derecho a la educación propiamente dicha y que la función era social, al margen de que los fines que perseguía eran el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás valores de la cultura. Igualmente aclaró que la educación formaría al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, y a la democracia y en la práctica al trabajo y a la recreación para el cabal mejoramiento cultural, ambiental y tecnológico.(Ospina Bejarano, Alfonso (2008) *Régimen jurídico de la educación en Colombia*, Bogotá: Editorial Leyer, pp. 11 y ss.)

El PH.D. y candidato a Post .PH.D. Reinaldo Mora Mora ya sabía eso, pero faltaba lo sustancial que era la manera como implementar el conjunto de criterios, planes de estudio programas, metodologías y procesos que contribuyeran a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Ese documento y el plan de estudios son los temas que

alegando simplemente su escrúpulo por el texto o por el párrafo, una mera formalidad. De ahí que Mora Mora recabe hoy sobre la necesidad de no escindir la formación de la investigación ni privilegiar lo teórico sobre lo instrumental², debe ir más allá y atisbar el devenir social.

El registro etnográfico de la I.E. (institución educativa por razones de economía) se observa con meridiana claridad en el Proyecto educativo institucional (P.E.I.) por razones de economía puntual) porque dentro de ese documento fruto seguramente del consenso se “da cuenta de la estructura del gobierno escolar, las comunicaciones axiológicas entre sus miembros, la relación educador educando, la relación de poder, etc., “La búsqueda de lo humano como propósito de la evaluación etnográfica es trascendental –(recababa Mora) -y debería ser puesta en el terreno de la discusión del quehacer pedagógico .¿Sera posible-indagaba el ilustre y reverenciado profesor Mora Mora – entender los complejos fenómenos de violencia escolar , de apatía escolar sin indagar y entender el sentido de la vida de los educandos y demás acotes educativos? El secreto da en sentir a la gente (Ibidem) y eso significa meterse en la camisa del estudiante como ser humano (Ninguna concepción de las cosas del mundo, decía Schopenhauer , objetiva y lógicamente continuada puede ser completamente falsa, será en el peor de los casos, nada más que parcial ,por ejemplo, el materialismo absoluto, el idealismo absoluto, todos son verdad. Cada concepto es verdad solo desde un punto de vista determinado, como un cuadro solo presenta el objeto por una cara, pero si se eleva por el punto de ese sistema, se reconoce la relatividad de su verdad o sea de su parcialidad. Eso es importante para este estudio que se está llevando aquí. Lo que se sabe tendrá un valor doble si se confiesa lo que no se sabe porque así queda uno libre de la sospecha de pretender lo que no se sabe. Eso igualmente es vital que se tenga en cuenta en este contexto, porque cada uno de los miembros del colectivo es un novicio en estos menesteres. Fuimos formados para otros asuntos y es ahora cuando estamos reaccionados ante la realidad afrontar los retos de la formación integral. Véase además: Schopenhauer (2007) Respuestas filosóficas, Madrid: Edaf editores, pp. 198 y ss.).

1.2.2. TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

A diferencia de la pedagogía de las ciencias del espíritu y de la ciencia empírica de la educación, la teoría crítica de la educación desconfía de la comprensión de las teorías científicas por sí mismas. En efecto, aquéllas no son capaces de llevar a cabo un análisis crítico del avance social de la educación. El punto de partida para esta diferencia es la evaluación crítica del carácter histórico-social de la educación. En la dinámica de dicha evaluación, es necesario elaborar la interdependencia entre el sistema educativo en sí mismo y la estructura de la sociedad. En la misma dinámica es necesario analizar el proceso que lleva a las estructuras políticas y económicas a cumplir su papel sobre la educación y la formación. Se sitúa así la pregunta por la fundación del sistema educativo en relación con la sociedad. Una teoría crítica de la educación debe ayudar a los docentes en su práctica educativa-formativa. Debe permitir poner en evidencia la dependencia del sistema educativo del conjunto del sistema social. Por lo anterior, la teoría crítica no puede vencer la dependencia del sistema educativo en la relación con el sistema social. Sin embargo, por esta función esclarecedora, puede reducir tal juego en el sistema educativo-formativo.

La teoría crítica de la educación pone en evidencia las verdaderas condiciones sociales de la educación y la formación. Para ello, debe utilizar la crítica ideológica. Este término significa un develamiento científico de las condiciones sociales de producción y un develamiento de las racionalizaciones erradas y los efectos de sus falsas interpretaciones y teorías que resultan de una mala comprensión de la situación social y de las posibilidades de intervenir sobre dicha situación. Este punto de vista errado proviene de las implicaciones particulares y de los intereses específicos de aquéllos que los formulan. En el proceso de crítica ideológica, es necesario llevar a cabo una diferenciación entre falsas conciencias que tienen por origen una implicación particular en la economía o en la sociedad, y una conciencia verdadera y científicamente legitimada. Así entonces, la diferencia entre ideología y verdad solamente se puede efectuar en la actualidad.

La relación entre verdad ideología es difícil de determinar. En efecto, a menudo, las ideologías que se presentan como justificaciones ligadas a intereses particulares pueden contener, algunas veces, trozos de verdad que no se pueden separar de su dimensión



ideológica. Tomemos un ejemplo: en ciertos contextos, la frase haremos todo lo que nos sea posible para establecer la igualdad de oportunidades en el sistema educativo puede ser una justificación de un sistema ideológico que tiene la función de hacerle creer a la gente que se hace todo lo posible para realizar sus intereses. En realidad, las personas que hablan así no pueden hacer nada, o no gran cosa, para llevar a cabo este discurso. La referencia de este tipo de discurso tiene frecuentemente por función las de calmar a las personas y darles la certeza de que se obra por una vida mejor. La crítica ideológica encuentra acá su razón de ser al poner en evidencia la función de apaciguamiento de un discurso tal y su validez objetiva de paz social. A pesar del carácter ideológico de dicho discurso, se puede develar, allí un momento de verdad en la medida en que tal igualdad aparece como una prioridad del sistema escolar y, al mismo tiempo, es uno de los principales objetivos concretos de la teoría crítica de la educación. De este modo, tal momento de verdad se debe distinguir bien del momento ideológico del mismo discurso. En este ejemplo, la ideología a menudo triunfa sobre la verdad.

En la teoría crítica de la educación, la crítica de la ideología desempeña un papel importante. Mostramos las características de dichos ámbitos:

- a) la falsedad de la conciencia ideológica no se basa en errores individuales, sino que se crea por condiciones sociales particulares.
- b) las ideologías refuerzan y legitiman las estructuras de poder existente.
- c) ellas corresponde a los intereses particulares de los grupos sociales dominantes.
- d) ellas se pueden tomar como verdades por aquéllos que son dominados y destruidas por las estructuras sociales dominantes; de este modo, las ideologías son la expresión de una conciencia alienada.

Considerando estos momentos de las ideologías, una crítica de las ideologías en la ciencia de la educación debe atender a múltiples objetivos:

Los objetivos, las teorías, los establecimientos, los planes de formación, los métodos y los medios en el campo educativo se deben analizar para conocer los intereses sociales implícitos que representan sobre ellos. El análisis pondrá en evidencias el hecho de que

ciertos grupos persiguen sus propios intereses detrás de discursos universales, y, de este modo, crean una falsa conciencia en las personas adultas y jóvenes. En lo que concierne el contenido, hay necesidad sobre todo de un análisis de los objetivos y argumentos de legitimación de los establecimientos de educación y los medios de comunicación. Se ignora, por ejemplo, si los establecimientos (y los asalariados de dichos establecimientos) se adhieren a ideologías particulares, ya que tales instituciones están separadas del proceso de producción y de otros ámbitos de la actividad social (política, cultural); el riesgo consiste en que, a nivel de su conciencia, permanecen replegados en relación con el avance de la sociedad. Por ejemplo, conservar las ideas o los principios profesionales que se han superado ampliamente.

En una teoría crítica de la educación se encuentran en el centro de la reflexión el develamiento de la opresión, de la justicia social, del exceso de poder, de la reificación y de la autoalineación. Ella debe analizar su origen social e institucional y debe visualizar las posibilidades de intervención y de cambio.

Además de la crítica a las estructuras perversas dentro del campo educativo, una teoría crítica de la educación se dedica igualmente a construir. No se puede limitar a la crítica ideológica, sino que debe desarrollar también perspectivas de intraversión que puede servir como puntos de referencia para la crítica ideológica y la elaboración de una teoría de la educación. Porque, más allá de la crítica a los procesos errados y a los conceptos insuficientes, aquéllas implican una fundamentación que pueda servir de palanca para transformar la realidad. En esta dinámica, los conceptos de la teoría crítica presentados anteriormente se utilizan como perspectiva de una teoría crítica de la educación. Se trata particularmente de los conceptos de esclarecimiento, emancipación, liberación de la reificación, liberación frente al exceso de poder, justicia social, paz, libertad, solidaridad, autodeterminación, etc. La teoría crítica de la educación supera a la pedagogía de las ciencias del espíritu y a la ciencia empírica de la educación, ya que puede proponer objetivos constructivos para la educación.

La elaboración de esta dimensión constructiva de la teoría crítica de la educación comienza con la definición de objetivos derivados de los conceptos centrales de la teoría crítica y con el desarrollo de estrategias correspondientes a su realización. El propósito no es solamente la crítica, sino también el mejoramiento de la práctica educativa. En este sentido, el mejoramiento de la práctica como objetivo de la teoría crítico-constructiva de la educación ha conquistado su propio espacio de legitimación. Este proyecto se ha realizado sobre todo en el terreno de la investigación-acción en educación. Con la investigación-acción se puede encontrar las pistas para una nueva práctica pedagógica. Se le puede ayudar, de este modo, a los docentes a mejorar su trabajo. El objetivo central de la teoría crítica no es solamente un análisis que muestra la dependencia de los campos frente a las estructuras macrosociales, sino también el mejoramiento constructivo de las prácticas pedagógicas, curriculares, evaluativas e investigativas. Para alcanzar este objetivo, la teoría crítica de la educación y la investigación a ella ligada se orientan hacia el nivel de acción de las prácticas.

La importancia de la teoría crítica de la educación no consiste solamente en la crítica ideológica aplicado al campo de la educación, al desarrollo de objetivos legitimados socialmente o, inclusive, al desarrollo de una investigación intervencionista en el campo de la educación, sino que asume, en principio, el hecho de poder influenciar numerosos ámbitos educativos y poder introducir nuevas orientaciones en el trabajo de los prácticos. Estos ámbitos de la ciencia de la educación son, por así decirlo, el material que sería interpretados y, así mismo, cambiado dentro de un contexto nuevo. En consecuencia, en todos los ámbitos se han podido constatar los cambios en la comprensión de la ciencia de la educación. Además, la influencia del pensamiento crítico sobre la ciencia de la educación se ha desmultiplicado por el hecho de que la teoría influya también otros ámbitos de las ciencias sociales que tienen, igualmente, una cierta influencia sobre la ciencia de la educación. De este modo se llega a una teoría crítica de la socialización, de la organización institucional y de las teorías de los roles y su recepción en la ciencia de la educación para establecer un lazo estrecho entre la teoría crítica de la educación con los diferentes ámbitos de la ciencia de la educación, ésta ha encontrado formas concretas que le permitan nuevas formas de desarrollo.

TENTATIVAS DE UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Una teoría crítica debería servir como punto de referencia para la hermenéutica y el recorrido empírico en la ciencia de la educación. Se hace necesario definir los objetivos de una teoría crítica:

Si la educación, a pesar de su relación última a un sujeto transcendental, es un fenómeno social, entonces la teoría de la educación. Un deber tal, basado en el primer de la razón, identifica el interés educativo del sujeto con su función social. Se debe hacer el esfuerzo de superar el poder de una sociedad empírica por la posibilidad de una vida verdaderamente humana. Concebida de este modo, una teoría de la educación es siempre una teoría crítica que ayuda a la autorrealización de los individuos mejorando la práctica de la educación en dicha dirección. Pero esta teoría, debido al hecho de que es una teoría, no puede llegar jamás a alcanzar su fin. A pesar del carácter dialectico de la teoría, existe una diferencia cualitativa entre teoría y práctica. De esta diferencia resulta también la tensión entre teoría y práctica, entre posibilidad y realidad, que se debe evidenciar y aceptar para permitir un mejoramiento de la educación concreta en relación con los objetivos de la teoría crítica de la educación. Para llegar a un tal mejoramiento de la práctica educativa, es necesario concretar la teoría crítica sobre los diferentes terrenos de la educación.

El interés por la emancipación, hacia la cual la acción educativa y formativa se debe orientar, se encuentra en el centro de la ciencia crítica de la educación. En la medida en que la teoría crítica de la educación se orienta hacia dicho objetivo, debe servirse de procedimientos de la crítica ideológica para determinar en los casos concretos cuál es el interés emancipatorio de la intervención educativa y formativa y qué estrategias serían congruentes para realizarlo.

El interés de un conocimiento que permita la emancipación es el armazón de la ciencia de la educación. Es sólo apoyándose en una teoría crítica de la educación que la ciencia de la educación puede responder a las necesidades de la sociedad actual. En la medida en que una teoría crítica de la educación muestra la emancipación como fin de la educación, ayuda a cada quien a ser el autor de su propio destino, a superar los poderes irracionales y ayuda a

liberación de las fuerzas de todo tipo. En la acción educativa iniciada por una teoría crítica de la educación, la superación de la vivencia material se puede realizar sólo en parte. Más realista es la crítica a los prejuicios e ideologías. En el curso de estos procesos, la teoría crítica de la educación debe tratar de integrar con éxito sus conocimientos en el horizonte de comprensión de la gente, es decir, traducir estos conocimientos al lenguaje cotidiano de las personas involucradas, ya que es solamente en la medida en que tal transmisión se hace que el esclarecimiento se puede efectuar. En estos casos, se asiste a un mejoramiento de la práctica educativa. El resultado de este mejoramiento es el criterio de éxito de la teoría crítica de la educación.

Se trata de desarrollar y fundamentar una teoría crítica y constructiva de la educación. Aunque sólo alcanza, en parte, a superar la diferencia entre la teoría crítica de la educación y los métodos hasta ahora elaborados para la realización de tales objetivos. Una teoría crítica de la educación no se puede limitar a una propagación de la negatividad como lo hizo la teoría crítica. Utilizando los procedimientos hermenéuticos y empíricos, debe cambiar las prácticas de la educación de una manera constructiva. Se debe comprender como una teoría de la práctica y para la práctica. Haciendo de esto, debería tratar de integrar, metódicamente, el proyecto de emancipación con una racionalidad que incluya teoría y praxis, buscando que el fin de la emancipación no evite realizar aquello que promete.

PROPUESTAS DE UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA FORMACIÓN

La teoría crítica de la educación y de la formación se caracteriza por una resistencia radical a las estructuras de poder que dominan a las personas. Educación y formación deben llevar al hombre hacia sí mismo. Lo anterior no se puede realizar más que en el curso de una historia llena de contradicciones. La relación dialéctica entre formación y poder, contradicciones no resuelta, no va encontrar su plena realización más que en el futuro histórico. La finalidad de la formación crítica debe evitar el poder y ayudar al hombre a encontrarse y a mejor así progresivamente la sociedad. En el lenguaje de la teoría crítica el

devenir del hombre universal es, al mismo tiempo, el acto de liberación que supera la dominación. La universidad es una vasta autocreación del hombre.

La teoría crítica de la educación debe resistir a todas las tentativas educativas y formativas que quieren integrar a las jóvenes generaciones en el sistema de poder institucional sin ayudarlas a encontrar una perspectiva frente al poder. En lugar de ello, una teoría crítica de la educación y la formación se debe orientar hacia la conquista de una autonomía colectiva. Educación y formación son por ello una iniciación continua a la liberación. Son procesos internos que realizan un movimiento de emancipación y ayudan al hombre a transgredir los límites impuestos a su destino. La formación es el futuro del presente. Ella sigue la historia preparando las posibilidades del hombre, pero se realiza en tanto que el futuro hombre se encuentra más allá. La dimensión utópica de la educación protege la historicidad del hombre y la hace visible y reconocible en su propia historicidad.

TEORIA SOBRE EL PROCESO EDUCATIVO-FORMATIVO

La teoría crítica de la educación es, en primer lugar una teoría de la acción comunicativa a nivel simbólico. Según esto, la teoría de la educación se ancla en la acción educativa que se ejerce con intenciones adaptadas siempre al contexto. Esta teoría no se puede pensar entonces sino como teoría de la acción comunicativa en el campo educativo. En consecuencia.

De este modo se señalan los tres aspectos esenciales de esta reflexión, y en el mismo movimiento, se insiste en la interdependencia que liga los elementos integrantes de la teoría crítica de la educación.

Una teoría de la educación no puede ser concebida más que como teoría de la acción comunicativa. Su carácter se determina por la estructura del campo educativo en el que se despliegan los procesos educativos. En el campo pedagógico algunos elementos influyen notablemente la acción comunicativa: la relación entre las generaciones, la espontaneidad,

la reproducción, la reproducción, los poderes sociales, las tradiciones y reproducciones de la desigualdad. De otro lado, la acción educativa es determinada por normas educativas que son el resultado de un proceso histórico-social. Finalmente, está la influencia sobre la acción educativa de los roles que desempeñan los diferentes actores de la comunicación.

En referencia al interaccionismo simbólico, el juego de roles de los actores de la comunicación y su interacción, hacen posible la dinámica comunicacional. Esta dinámica es también simbólica. Su estructura se puede descomponer por numerosos elementos como, por ejemplo, la dominación de un participante de la comunicación. La comunicación se debe realizar, en lo posible, de un modo que haga posible el proyecto pedagógico. Un paso suplementario para comprender la teoría educativa como teoría de la acción comunicativa reside en la tentativa de explicar la estructura de la interacción educativa con la ayuda del interaccionismo simbólico. Esto hace que la comprensión mutua dentro de la situación educativa se ejerza gracias a los símbolos aceptados por ambas partes y que tenga la misma significación para distintos individuos que son capaces de expresar una universalidad en las relaciones interpersonales. Otro objetivo es la explicación de los procesos de desarrollo de la identidad en referencia con el modelo de juego de roles interaccionalista. Para ello se necesita de un análisis de las situaciones comunicativas en el campo de la educación. Esto incluye la dependencia de las estructuras institucionales y de los poderes sociales implícitos en las instituciones.

Esta teoría de la acción comunicativa y simbólica se convierte en una teoría crítica de la educación no solamente basada en las formas y contenidos de la comunicación pedagógica dentro de las reglas de interacción, sino también, y sobre todo, en el proceso material de la reproducción social en el contexto histórico de la sociedad burguesa. En la medida en que esta concepción combina la reproducción educativa con el sistema de producción económica, sirve de base para una ciencia de la educación materialista (pedagogía materialista). Porque, con base en una comunidad lingüística ideal, se pueden describir y modificar las formas de comunicaciones distorsionadas en el campo educativo debido a su carácter de intercambio (todo se compra y todo se vende).

Sin dudas algunas, de estas tentativas descritas no se llega a una definición de la teoría crítica de la educación lo suficientemente elaborada; sin embargo, tales esfuerzos permiten evidenciar los elementos importantes para una teoría crítica. Además de estos elementos, es necesario señalar, también, la concepción del carácter histórico social de la educación, la necesidad de un análisis ideológico de los fenómenos educativos, el desarrollo de objetivos educativos en el contexto de una teoría crítica de la sociedad, el desarrollo de las perspectivas de una teoría crítica de la educación, la elaboración de estrategias para la realización de dichos objetivos y la nueva orientación de los principales dominios de la ciencia de la educación en referencia a los objetivos de una teoría crítica de la educación.

RESUMEN Y PERSPECTIVAS

- 1. El punto de partida para una ciencia crítica de la educación es la referencia a la teoría crítica y el distanciamiento respecto a la pedagogía de las ciencias del espíritu y a la ciencia empírica de la educación. A diferencia de estos dos paradigmas, la ciencia crítica de la educación se encuentra estrechamente ligada a las normas de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. A partir de ésta, puede proponer sus normas y fundamentar su campo de validez.**
- 2. La ciencia crítica de la educación parte del carácter histórico social de la práctica de la educación y de la ciencia educativa. Se comprende a sí misma, así como a su campo de acción, como producto de las condiciones sociopolíticas y económicas, frente a las cuales se debe mostrar como crítica. En la medida en que aplica la crítica bajo una forma autocrítica, la ciencia crítica de la educación debe analizar las condiciones sociales de producción y utilización que dominan su campo de intervención.**
- 3. Como la teoría crítica de la sociedad, la ciencia crítica de la educación debe ubicar la práctica en primera línea en relación con la teoría. Pero la teoría crítica de la educación ya no puede partir, como la pedagogía de las ciencias del espíritu, de una evaluación que no cuestiona la práctica. Además, debe dar cuenta de que las condiciones sociales dadas producen situaciones educativas insatisfactorias. La acción de la teoría es poner en evidencia y, ayudar a transformar las situaciones a la luz de las ideas del pensamiento crítico.**

4. La teoría crítica de la educación deriva del recorrido de la crítica ideológica. Según las normas de la teoría crítica de la educación, la dimensión constructiva de la teoría crítica de la educación es una dimensión práctica, pero, al mismo tiempo, es una dimensión de la práctica como actividad humana.
5. En detalle, una crítica ideológica de la educación muestra que los objetivos de la educación están ligados a las condiciones dadas por la sociedad, cómo esas normas y objetivos sirven para transmitir una concepción de la realidad y cómo ellos ocultan y mantienen las estructuras de poder implícitas. En la medida en que la crítica ideológica preserva a la ciencia educativa y a la educación de ser servidoras de los intereses del poder, se constituye en un elemento importante de la ciencia crítica de la educación orientada hacia el desarrollo racional de la sociedad.
6. Más difícil que la apropiación de la crítica ideológica en la ciencia de la educación, se encuentra la dimensión constructiva de la teoría crítica de la educación. En este ámbito, la teoría crítica de la educación debe superar las dificultades que la teoría crítica no pudo encarar. El problema sería el de encontrar una mejor práctica de la educación sobre la base de la negación de las insuficiencias de la realidad y en referencia a las contingencias de las situaciones; y, al mismo tiempo, prestar una cierta atención para no debilitar la energía transformadora en una crítica radical. Nos hace falta entonces una teoría de la educación que incluya la crítica, sin por ello permanecer en el nivel crítico. Es el terreno de la investigación-acción que más ha avanzado tal proyecto constructivo de la teoría crítica. Y es gracias a este proyecto, que se han logrado integrar los elementos de los paradigmas empírico y hermenéutico, sin llegar a una complementariedad satisfactoria de tales paradigmas.
7. La teoría crítica de la educación no se presenta como una teoría total y cerrada. Esta postura contradiría las intenciones del pensamiento crítico que se presenta, sobre todo, como un movimiento del acto de reflexión que se critica a sí mismo. Por otro

lado, el desarrollo de una teoría total de la educación no es posible, teniendo en cuenta los avances actuales, bastante dispersos, de las ciencias humanas y sociales. El campo de la ciencia crítica de la educación se caracteriza por las distintas posiciones que, a pesar de su identidad en la fundamentación, puede entrar en conflicto, al concebir el concepto de crítica de una forma diferente. Cada posición se compromete de una manera distinta con el cambio concreto en el terreno educativo. Debido al hecho de que la práctica siempre está en un primer plano, aunque tenga necesidad de sustentarse en la teoría, una concepción de la teoría crítica es suficiente cuando reduce a un trabajo de doble negación o de rechazo. Como reflejo objetivo de la realidad material, la teoría se encuentra determinada por las prácticas que hace parte integrante de la realidad. De otro lado, la teoría es también la percepción consciente de la leyes de lo real que sobre determinan la práctica humana. Para la teoría que la refleja, la práctica se convierte en el punto de apoyo de la verdad. La teoría se convierte en el órgano de gestión de la práctica.

8. El análisis de las condiciones sociales en las que el sistema educativo-formativo funciona es, para la ciencia crítica de la educación, un punto de partida central. Con la ayuda de la crítica, la teoría crítica de la educación puede contribuir al esclarecimiento de las estructura sociales que sobre determinan al campo educativo. Por otro lado la elaboración de una teoría crítica de la educación es necesaria para ayudar, a la acción educativa, a salir de sus situaciones contradictorias en las cuales se ve confortada, sin caer en el defecto de dar recetas educativas. La orientación crítica de la acción educativa se debe proteger de hacer reducciones simplificantes, pero al mismo tiempo, como acción simbólica, no se debe identificar totalmente con el pensamiento crítico. La diferencia cualitativa entre crítica teórica y acción constructiva no se observa siempre en la ciencia crítica de la educación. Esto lleva a una devaluación de los procedimientos hermenéuticos y los de la investigación experimental.
9. La ciencia crítica de la educación tiene por objeto cuestionar la dominación, la opresión, la reificación y la auto alienación, apoyándose en la ilustración, la emancipación y la autodeterminación. A diferencia de la pedagogía de las ciencias del espíritu, la educación no se comprende ya solamente como un proceso

individual, sino también como un proceso colectivo que debe contribuir al desarrollo de situaciones sociales racionales en el mayor número posible. Para realizar estos objetivos, la educación debe ayudar a vivir la relación teoría práctica de una manera constructiva.

10. La ciencia crítica de la educación requiere de una interpretación crítica de la práctica educativa. Al mismo tiempo, acepta la necesidad de una investigación experimental sobre la práctica educativa. Los numerosos problemas metodológicos no resueltos hoy en día nacen de este esfuerzo de confrontación. De igual modo, la ciencia crítica de la educación necesita de la justificación de decisiones adecuadas para la práctica y su base normativa en el discurso de los prácticos. La ciencia de la educación no se puede reducir a una metodología debe confrontarse también con el problema de la verdad y del conocimiento justo, con el problema de su fundamentación y con las consecuencias que resultan de todo ello para la práctica educativa.
11. Debido a la complejidad de los problemas por tratar, la ciencia crítica de la educación comparte con la teoría crítica la dificultad de precisar sus conceptos. Además, si acepta la exigencia de precisión conceptual del racionalismo crítico, se debe reconocer que la teoría crítica y, a su lado, algunos autores de la ciencia crítica de la educación, no se tienen suficientemente bien a la precisión y claridad de sus conceptos. Este es una de las razones que explica las dificultades de esta corriente para reencontrarse y ser bien comprendida por los prácticos
12. El avance de la ciencia crítica de la educación no ha sido influenciado exclusivamente por la teoría crítica de la sociedad. En efecto, no se puede negar la influencia de las ciencias sociales vecinas. Sobre todo particularmente en ciertos ámbitos de la ciencia de la educación. Las ciencias sociales han sido influenciadas por la teoría crítica; por esta mediación, la teoría crítica ha tenido una nueva influencia sobre la ciencia de la educación. En este movimiento, ciertas categorías del materialismo histórico se han importado y han llevado a una radicalización del pensamiento en el terreno educativo.
13. Se puede hablar, de una manera crítica, de la miseria del conservatismo o del déficit político de la teoría crítica. A este respecto, en otras controversias (como la disputa

sobre el positivismo, sobre la hermenéutica y sobre la teoría de los sistemas) se han señalado numerosos ámbitos importantes que permitirían un desarrollo ulterior de la teoría crítica y de la ciencia crítica de la educación.

14. Se ha tratado de explicar acá que la ciencia educativa actual está llamada a situarse en relación con las ideas de la teoría crítica. Todo esto es verdad, siempre y cuando se reconozca que algunos problemas permanecen en suspenso. Y es posible que la solución se encuentra en la investigación desde los presupuestos de la teoría crítica de la educación..

1.2.3. TEORIAS CRÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Este aparte intenta contribuir a la búsqueda de bases teóricas sobre las que se pueden desarrollar una teoría crítica de la educación. Dentro de los parámetros de esta tarea, la noción de teoría crítica tiene un doble significado. Primero, se refiere a la herencia del trabajo teórico desarrollado por ciertos miembros de lo que puede ser grosso modo, descrito como la Escuela de Frankfurt. Esto sugiere que la teoría crítica no fue nunca una filosofía articulada completamente y tampoco fue compartida sin problemas por todos los miembros de esta escuela. Pero debe ser enfatizado que aun cuando uno no puede señalar una sola teoría crítica universalmente compartida si se puede indicar el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con la forma cambiante de dominación que las acompañaron. De manera similar hubo un intento por partes de todos los miembros de la Escuela de Frankfurt, de repensar y construir radicalmente el significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera de manera considerablemente, en este capítulo argumento la importancia de la teoría crítica original y de las ideas que ofrece al desarrollo e un fundamento critico para una teoría de pedagogía.

Segundo, el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere a la escuela de pensamiento como al proceso de crítica. Señala un cuerpo de pensamiento que es, desde mi punto de vista, invaluable para los teóricos educativos;

también ejemplifica un modelo de trabajo que demuestra y simultáneamente requiere de una necesidad de crítica continua en los que los reclamos de cualquier teoría deben ser confortados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existete en la realidad.

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras penetrar, en esas apariencias significa exponer, a través de análisis críticos, las relaciones sociales que toman estatus de cosas u objetos. Por ejemplo, al examinar nociones como dinero, consumo, distribución y producción, se hace claro que ninguna de éstas representa hecho o cosa objetiva, sin embargo, todos son contexto históricamente contingente mediado por las relaciones de denominación y subordinación. Al adoptar tal perspectiva, la Escuela de Frankfurt no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazo todas las forma de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humana a los imperativos de las leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo.

La escuela de Frankfurt argumentó en contra de la supresión de la subjetividad, conciencia y cultura en la historia. Al hacer esto articulo una noción de negatividad o crítica que se opuso a todas las teorías que enfatizaban la armonía social mientras que dejaban sin problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia. En términos más específicos, la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y el cambio social. Además, sus miembros argumentaron que en las contradicciones de loa sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo que es y debería ser. Finalmente, esta escuela apoyó de manera sólida el supuesto de que las bases para pensamiento y la acción deberían estar apoyadas, como Marcuse argumentó justamente de su muerte, en la compasión y en nuestro sentido del sufrimiento de los otros.

En términos generales, la Escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría y sociedad. Al hacer eso, sus miembros desarrollaron un marco de referencia dialéctica con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia. La naturaleza característica de la forma del cuestionamiento social que surgió de tal marco de referencia fue articulado por Horkheimer cuando sugirió que los miembros del instituto para la Investigación Social (institute for the social research) exploraran la problemática de la interconexión entre la vida económica de la sociedad, el desarrollo físico del individuo y las transformaciones en el reino cultural incluyendo no sólo así lo llamado contenido espiritual de la ciencia, arte y religión, sino también legislación, ética, moda, opinión pública, deportes, diversiones, estilo de vida etcétera (Horkheimer, 1972).

Los problemas formulados aquí por Horkheimer no han perdido importancia con el tiempo; todavía representan una crítica y un reto para muchas de las corrientes teóricas que actualmente caracterizan las teorías sociales de la educación. La necesidad de una nueva renovación teórica en el campo de la educación junto con el masivo número de fuentes primarias y secundarias que han sido traducidas en inglés, dan oportunidad a los pedagogos de empezar a apropiarse del discurso y de las ideas de la escuela de Frankfurt.

No es necesario decir que esta tarea no será fácilmente alcanzada debido tanto a la complejidad del lenguaje usado por los miembros de la escuela y diversidad de la postura y temas, como a su propia exigencia de una lectura crítica y selectiva de sus trabajos hasta su crítica de la cultura, a la racionalidad instrumental, al autoritarismo y a la ideología en la línea del contexto interdisciplinario, generando categorías, relaciones y forma de cuestionamiento social que constituyeron un recurso vital para desarrollar una teoría crítica de la educación social. Ya que será imposible en el ámbito de este aparte analizar la diversidad de los temas examinados por la Escuela de Frankfurt, limitándonos al análisis del tratamiento de racionalidad, teoría, cultura y psicología profunda. Finalmente, discutiré las implicaciones de éstos para la teoría y la práctica educativas.

LA NOCIÓN DE TEORÍA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, cualquier opinión acerca de la naturaleza de la teoría tiene que empezar con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal. Esta posición parece estar en contradicción directa con el reclamo empirista de que la teoría es principalmente un asunto de clasificar y ordenar hechos. Como rechazo a la absolutización de los hechos, la Escuela de Frankfurt argumentó que en la relación amplia entre la teoría y la sociedad existen mediaciones que dan significado no sólo a la naturaleza constitutiva del hecho sino también en la propia naturaleza y sustancia del discurso teórico.

Los hechos de la ciencia y la ciencia en sí misma no son sino segmento del proceso de vida de la sociedad, y para comprender el significado de los hechos o de la ciencia, generalmente uno debe poseer la llave de la situación histórica, la correcta teoría social.

Esto nos lleva a un segundo elemento constitutivo de la teoría crítica. Si la teoría ha de ir más allá del legado positivista de la neutralidad, debe reconocer la tendencia de los intereses que representan y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden representar dentro de ciertos contextos teóricos y sociales. En otras palabras, “el rigor metodológico” no suministra una garantía de verdad, ni plantea la pregunta fundamental de por qué la teoría funciona de una forma bajo condiciones históricas específicas para servir a algunos intereses y no a otros. Por lo tanto, la noción de autocrítica es esencial para la teoría crítica.

Un tercer elemento constitutivo para una teoría crítica se guía por el dictamen de Nietzsche que dice: “Una gran verdad quiere ser criticada, no idolatrada”. La Escuela de Frankfurt, creía que el espíritu crítico de la teoría debería ser representado en su función desenmascaradora. La fuerza conductora de esa función podía ser encontrada en las nociones de la Escuela de Frankfurt, sobre la crítica immanente y el pensamiento dialéctico. La

crítica immanente es la afirmación de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el de analizar la realidad de el objeto social respecto a sus posibilidades.

La teoría en este caso, debería tener como meta la practica emancipadora, pero al mismo tiempo requiere de cierta distancia de esa práctica. La teoría y la practica representan una alianza particular; no una unidad que se disuelve una en la otra. La naturaleza de esa alianza será mejor entendida si se comprenden las desventajas inherentes en la tradicional postura anti teóricas de la educación estadounidense, en la que argumenta que la experiencia concreta es el gran “maestro”.

La experiencia, ya sea en la parte de los investigadores o de otros, no contiene garantías inherentes para generar ideas necesarias que la hagan transparente a sí misma. En otras palabras, mientras que es indiscutible que la experiencia nos puede ofrecer conocimiento, también es indiscutible que tal conocimiento puede distorsionar más que iluminar la naturaleza de la realidad social. El punto aquí, que el valor de cualquier experiencia dependerá no de la experiencia del sujeto si no de las luchas alrededor de las que la experiencia es interpretadas y definida. Más aún, la teoría no puede reducirse a ser percibida como la dueña de la experiencia, a quien se le ha conferido poder para proveer recetas para la práctica pedagógica. Su valor real radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parten de quienes la usan; en el caso de los maestros, llegan a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión. A modo de la crítica y análisis, la teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricablemente afectadas por el contexto. Tiene su propia distancia y propósito, su propio elemento de práctica. El elemento crucial tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual se aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

HACIA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Si bien es imposible desarrollar en detalle implicaciones del trabajo de la Escuela de Frankfurt respecto de la teoría de la pedagogía radical, puede señalarse brevemente sus

consideraciones generales. Es claro el pensamiento de la Escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuesto extraídos de una racionalidad positivista. Por ejemplo, en contra del espíritu positivista que infunden la teoría y la práctica educacionales existentes, ya sea que tome la forma del modelo de Tyler o de varios acercamientos a sistemas, la Escuela de Frankfurt ofrece un análisis histórico y un marco de la referencia filosófico penetrante que enjuicia a la amplia cultura del positivismo, mientras que al mismo tiempo da ideas de cómo esta última se incorpora en el ethos y en las prácticas de las escuelas. Aunque hay un cuerpo creciente de literatura educacional, o sea crítica de la racionalidad positivista en las escuelas, ésta carece de una complejidad teórica característica de los trabajadores de Horkheimer, Adorno y Marcuse. De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico que en la perspectiva de la Escuela de Frankfurt crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrolla modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas. A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialéctico reemplaza las formas positivistas de cuestionamiento y cimiento social.

Relacionado con lo anterior, la noción de la comprensión histórica en el trabajo de la Escuela de Frankfurt hace algunas contribuciones importante a la noción de la pedagogía radical. La historia, para Adorno y otros conectados con la teoría crítica, tenía un doble significado y no podían ser interpretadas como un patrón continuo que se extiende bajo los imperativos de las leyes “naturales”. Por el contrario debía ser vista como un fenómeno emergente que tiene un final abierto; la significación del mismo debía recogerse y unirse en las rupturas y tensiones que separaban a los individuos y a las clases sociales de los imperativos de la sociedad dominante. En otras palabras, no había leyes de la historia que prefiguraran el progreso humano, que funcionara independientemente de las acciones humanas más aún, la historia llegó hacer significativa no porque abasteciera el presente de los frutos de una cultura “interesante” o “estimulante”, sino porque llegó a ser el propio objeto de análisis con el fin de aclarar la posibilidades revolucionarias que existían en la sociedad dada. Para

el educador radical, esto sugiere usar la historia con el fin de luchar en contra del espíritu de los tiempos más que abrazarla para ver hacia atrás, usarla para verla hacia adelante.

Esa postura no sólo une el análisis histórico con las nociones de crítica y emancipación, también politiza la noción de conocimiento, o sea, insiste en ver al conocimiento críticamente, dentro de constelaciones de ideas suprimidas (imágenes dialécticas) que señalan las formas en que las culturas y las luchas históricamente reprimidas podrían ser usadas para aclarar potencialidades radicales en el presente. El conocimiento es esa instancia que llega a ser el objeto de análisis en un doble sentido. Por un lado, es examinado por su función social, la forma en que legitima a la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para revelar, en sus planes, palabras, estructuras y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener “imágenes efímeras” de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión. Por ejemplo, casi todos los textos culturales contienen una combinación de momentos ideológicos y utópicos. Inherentes a los mensajes más abiertos que caracterizan a la cultura de masas, están los elementos de su antítesis. Todos los artefactos culturales tienen un referente oculto que se refiere a las bases iniciales de represión. En contra de la imagen de la modelo femenina semidesnuda que vende el modelo de automóvil nuevo, está la tensión latente del deseo sexual desubicado y malversado. Dentro de los modos más autoritarios de disciplina y control de salón de clases están las imágenes efímeras de libertad que se refieren a relaciones muy diferentes. Este aspecto dialéctico del conocimiento es que se necesita desarrollar como parte de la pedagogía radical.

Diferentes a los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, con sus énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre sociedad como hecho existe y la sociedad como podría ser.

La teoría de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social. Al ilustrar la relación entre poder y cultura, la Escuela de Frankfurt ofrece una perspectiva de las formas como la ideologías dominantes son constituidas y mediadas a través de formaciones culturales específicas. El concepto de cultura desde esta perspectiva existe en una relación particular con la base material de la sociedad. El valor explicativo de tal relación se encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominante y subordinados, así como le génesis socio histórica de ethos y las prácticas de cultura legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia. Por ejemplo, al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad.

La cultura como aspecto central en el trabajo de los teóricos de la Escuela de Frankfurt (a pesar de las diferencia de opiniones entre sus miembros) señala una serie de ideas importantes que ilustran la subjetividades que se constituyen dentro y fuera de las escuelas. Aunque su análisis de la cultura es de alguna manera-no dialéctica y claramente subdesarrollada, sí ofrece las bases para una mayor declaración y comprensión de la relación entre la cultura y poder, al mismo tiempo que reconoce el poder como un terreno importante sobre el que se puede analizar la naturaleza de la dominación y la resistencia. Al llamar la atención sobre los momentos de la historia suprimidos, la teoría crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad igual hacia ciertos aspectos de la cultura. Por ejemplo, los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, textura e historia de sus vidas cotidianas. No es algo sencillo, ya que una vez que la naturaleza afirmativa de tal pedagogía queda establecida, los estudiantes que tradicionalmente han crecido de voz en las escuelas, tienen posibilidades de aprender habilidades, conocimiento y formas de cuestionamiento que las permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia

formación. Más específicamente, tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente lleva. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia auto dirigida.

Si bien es verdad que Adorno, Marcuse y Horkheimer dieron fuerte énfasis a la noción de la dominación en sus análisis de la cultura -y de hecho parecieron igualar a la cultura de masas con la manipulación-, el valor de sus análisis reside en la forma de crítica que ellos desarrollan en su intento por reconstruir la noción de la cultura como una fuerza política, como un momento político poderoso en el proceso de la dominación. Sin embargo existe una paradoja en sus análisis de la cultura y de la intervención humana, esto es, una paradoja emergió con énfasis en la abrumadora y unilateral naturaleza de la cultura de masas como una fuerza dominante, por un lado, y su impecable insistencia de la necesidad de crítica, por el otro lado. Dentro esta aparente contradicción tiene que ser desarrolladas las nociones más dialécticas de poder y resistencia, posiciones que distinguen determinaciones estructurales e ideológicas más amplias mientras que reconocen que los seres humanos nunca son el simple reflejo de tales determinaciones. Los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan; innecesario es decir, que también modifican los límites.

Debe enfatizarse que la justificación ideológica del orden social no puede encontrarse simplemente en las formas de interpretación que contiene a la historia como un proceso de evolución “natural” o en las ideologías distribuidas por medio de la industria cultural. También se ubica en la realidad material de las necesidades y los deseos que sostienen la inscripción de la historia. Es decir, la historia debe ser captada como una “segunda naturaleza” en esos conceptos e ideas del mundo que hacen los aspectos más dominantes del orden social y que parecen inmunes al desarrollo histórico y sociopolítico. Esos aspectos de la realidad que se basan en la apelación de la universal e invariable, a menudo escabullen la conciencia histórica y se fijan a las necesidades y deseos históricos.



específicos que unen a los individuos con la lógica de la conformidad y la dominación. Hay una cierta ironía en el hecho de que lo personal y lo político se unen en la estructura de la dominación, precisamente en esos momentos en que la historia funciona para sujetar a los individuos a un conjunto de supuestos y prácticas que niegan la naturaleza histórica de lo político. La segunda naturaleza representa la historia que se ha solidificado en su forma de amnesia social, una forma de conciencia que “olvida” su propio desarrollo. El significado de esta perspectiva para la pedagogía radical es que señala el valor de la psicología profunda que puede descifrar la manera en que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en la propia estructura de la psique humana. La pedagogía radical es mucho más cognitiva en su orientación y necesita desarrollar una teoría de la dominación que incorpore las necesidades y las demandas. La pedagogía radical carece de una psicología profunda así como de una apreciación de la sensibilidad que señala la importancia de lo sensual y lo imaginativo como dimensiones centrales de la experiencia escolar.

La noción de psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, especialmente el trabajo de Marcuse abre un nuevo terreno para el desarrollo de la pedagogía crítica. Señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural. Particularmente mediante mensajes y valores que son constituidos a través de las prácticas sociales del currículum oculto. Al reconocer la necesidad de una psicología social crítica los educadores pueden identificar cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir las prácticas y procesos sociales que destruyen en vez de continuar las formas existentes de dominación psicológica y social.

Por lo tanto, la noción de psicología profunda desarrollada por la Escuela de Frankfurt no sólo brinda nuevas ideas de cómo están formadas las subjetividades y de qué modo funciona la ideología como experiencia vivida, sino que también ofrece las herramientas teóricas para establecer las condiciones de las nuevas necesidades, de los nuevos sistemas de valores y prácticas sociales que toman en serio los imperativos de la pedagogía crítica.

Se ha intentado presentar aspectos seleccionados del trabajo de los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt que ofrecieron ideas teóricas para el desarrollo de la teoría crítica de la educación. Específicamente me ha bocado a su crítica a la racionalidad positivista a su concepción de la teoría y a la reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y, finalmente, a sus análisis de la psicología profunda. Dentro del contexto de estas cuatro áreas los educadores radicales pueden comenzar a reconstruir y aplicar las ideas de la teoría crítica de la enseñanza. Por su puesto, la tarea de trasladar el trabajo de la Escuela de Frankfurt a los términos que dan forma y enriquecen a la teoría y la práctica educativa radical será difícil. Esto es especialmente cierto ya que cualquier intento de usar ese trabajo tendrá que iniciarse con la comprensión de que éste contiene un número de defectos y más aún, que no puede ser impuesto de manera esquemática sobre una teoría de pedagogía radical. Por ejemplo, los teóricos críticos que he discutido, no desarrollaron un enfoque teóricos comprensivos para tratar patrones de conflictos ni contradicciones que existían en varias esferas culturales. Por supuesto, esta última selección no agota la diversidad de juicios que podrían ser hechos en contra del trabajo de los teóricos críticos que se están analizando aquí. Lo cierto es que la teoría crítica necesita ser formulada para dar oportunidad tanto de criticar

como de elaborar sus ideas más allá de las restricciones y condiciones históricas bajo las que originalmente fueron generadas. Debe enfatizarse que las ideas que la teoría crítica ha aportado no han sido agotadas. De hecho, se puede argumentar que apenas estamos empezando a explotar las implicaciones de sus análisis. El problema verdadero es reformular las contribuciones centrales de la teoría crítica con vista a crear nuevas condiciones históricas, sin sacrificar el espíritu emancipatorio que las generó.

1.2.4. ¿POR QUÉ LA PEDAGOGÍA CRÍTICA?

A lo largo de las últimas décadas la pedagogía crítica ha supuesto una perspectiva crítica y teoría que se ha ganado, poco a poco, su lugar dentro del debate educativo: Apple, Giroux, McLaren. Algunas facultades de educación han integrado la pedagogía crítica como un componente principal del marco de trabajo curricular de su programa de formación de profesores y profesoras. Esta integración supone una forma de implicar a los futuros

profesores y profesoras en la búsqueda de justicia social en el seno de la sociedad. Esto resulta de gran importancia porque, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, existe la esperanza de que los profesores y profesoras se conviertan en agentes del cambio social.

También es importante porque, en este momento, vivimos una época de política neoliberal deshumanizadora que ha originado los sufrimientos de muchas personas y el enriquecimiento de una pocas y que, en consecuencia, está afectando a la condiciones de vida de millones de personas en todo el mundo. Esta política es parte es parte de un nuevo tipo de relaciones económicas de producción que se denomina nuevo capitalismo. Se trata de una nueva forma de capitalismo que está inmersa en un contexto globalizado, el contexto de un nuevo mundo que ha tomado formado después de la caída de la alternativa socialista.

Desde las décadas de los ochenta y los noventa, este nuevo capitalismo global y deshumanizador se ha convertido en la fuerza dominante que controla el mundo. Ha construido una visión particular del mundo que es socialmente darwinista, individualista y ajena a la historia, y en la que los efectos dañinos son la expresión de políticas muy concretas de modificación de las condiciones de trabajo. Condiciones de trabajo que deshumanizan a los seres humanos hasta el extremo de que, en el momento actual, no son ni siquiera aptos para su explotación, como si se tratara de personas desechables. En la actualidad pueden observarse otros efectos concretos, por ejemplo la competición despiadada para dominar los mercados, el incremento del número de puestos de trabajo temporales (que trae consigo la eliminación de la mayor parte de los trabajos a jornadas completas), la reducción de los salarios, el aumento del desempleo, la eliminación o debilitaciones de los sindicatos en todo el mundo, los contratos de trabajo con una menor protección del trabajador o trabajadoras y la reducción, o destrucción, del estado de bienestar.

Es importante advertir que el nuevo capitalismo transforma la condiciones da trabajo y producción y, al mismo tiempo, se hace con el consentimiento social de la opinión pública a través de varios discursos, instituciones y prácticas sociales que tienen como objetivo

hacemos aceptar como una realidad dada este tipo de capitalismo y las desigualdades sociales que lo acompañan.

Por estas razones, resulta imperativo que estemos sensibilizados y que tengamos voluntad de combatir todas aquellas situaciones que se derivan de estas políticas neoliberales injusta. Al mismo tiempo, ésta es la razón por la que es importante que la pedagogía crítica forme parte de los programas de formación de profesores y profesoras. Al utilizar la pedagogía crítica en la universidades de ciencias de la educación, podemos prepara a los profesores y profesoras para que se conviertan en agentes de la construcción de una sociedad más justa y, como dice Freire, menos fea; una sociedad basada en una ética de humanización y solidaridad y no en una ética del mercado. En este contexto es crucial que los educadores crítico intentemos incorporar esta perspectiva en nuestras clases y en nuestra pedagogía; porque necesitamos disponer de profesores y profesoras que tenga el valor de colocar la conservación de la vida humana como criterio de autenticidad, y el valor de situar una acción ética en esta sociedad deshumanizada y guiada por la búsqueda de beneficios. Da la impresión de que el acto más revolucionario que se puede llevar a cabo en estos tiempos es el de situar al ser humano como centro de todas las políticas y de toda las acciones que realicemos como sociedad. Como se ha mencionado previamente, existe un argumento, cada vez más difundido desde el mundo de la economía, que dice que los seres humanos son desechables, y que ni siquiera tienen valor como recursos explotable.

EL DILEMA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica ha ampliado notablemente la comprensión profunda que tenemos de nuestro mundo y de las maneras de transformarlo, y sin embargo todavía tiene que enfrentarse a una grave dilema si queremos seguir aplicándola a la educación de profesores y profesoras con el objetivo de que éstos sean agentes del cambio social: tiene que reflexionar acerca de los aspectos formales de su pedagogía y modificar éstos para ayudar a que los profesores y profesoras accedan a su construcción discursiva. En un estudio llevado a cabo con estudiantes de un programa de formación de profesores y profesoras basadas en la pedagogía crítica, era fácil percibir que los alumnos y alumnas, después de insistir a

varias clases basadas en los principios fundacionales de esta disciplina todavía se sentían perdidos.

La pedagogía crítica es para la enseñanza en las aulas de la universidad, pero en el mundo real, en nuestras aulas no podemos utilizar nada que provenga de los libros. Si nosotros mismos, como educadores y educadoras críticos, no escuchamos a nuestros estudiantes, nos encontraremos siguiendo un modo de pensar totalitario.

Estas narrativas nos muestran algo importante que nosotros y nosotras, educadores y educadoras críticos, tenemos que reconsiderar: el lenguaje, el discurso teórico de la pedagogía crítica, se está convirtiendo cada vez más en una especie de herramienta de exclusión que mantiene a los profesores y profesoras alejados de la posibilidad de tener experiencias reales con prácticas críticas. El discurso de la pedagogía crítica se ha convertido en algo demasiado teórico abstracto, esotérico y sin conexión con las luchas y conflictos de profesores y profesoras, estudiantes y activistas. Dentro del campo de la pedagogía crítica, algunos autores y autoras han respondido a esta crítica y han mencionado que este lenguaje es necesario para ofrecer a los profesores y profesoras un nuevo lenguaje de esperanza y potencialidad. Construir un nuevo lenguaje nos ayuda nombrar la realidad, a nombrarla la forma de diferente, para ser capaces de transformarla. En este debate, hay que mencionar que los profesores y profesoras no son estúpidos, y que son capaces de comprender el lenguaje de pedagogía crítica. No tenemos dudas acerca de sus habilidades; sin embargo, no podemos olvidar que los profesores y profesoras han estado sufriendo procesos de manipulación en las escuelas y que, a nivel social, esta manipulación impone una manera particular de ver el mundo (desde una perspectiva neoliberal) que también moldea la comprensión que tienen en cuanto a su propia práctica. La mayor parte del tiempo no ha tenido la oportunidad, ni el apoyo, que les permitan pensar críticamente acerca de su práctica y del impacto que ésta tiene para cambiar y dar forma a una sociedad más justa.

Ayudar que nuestros alumnos y alumnas comprendan la estructura de las ideas, lo que está detrás de la cosa que se analiza, respecto al necesario pensamiento dialéctico para comprender nuestra realidad, implica que los educadores y educadoras críticos debemos

cambiar la relación que tenemos con nuestros alumnos y alumnas. Evolucionar desde una relación en la que controlamos el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta una que nos coloque en una relación de iguales que colaboran en la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

Aceptar este riesgo nos ayudará a enfrentarnos a uno de los desafíos que Freire propone: la necesidad de ser coherente y de reducir la distancia entre lo que decimos, aquello de lo que hablamos y lo que hacemos. Si buscamos ser coherentes debemos reconocer que existe una relación de poder implícita en las situaciones cotidianas; por ejemplo, no podemos hablar de la justicia social y a la vez tratar sin respeto a la secretarías y a los conserjes o ignorar las preguntas y contribuciones de los alumnos y alumnas durante la clase.

Como profesores y profesoras universitarios debemos considerarnos a nosotros mismos como proyectos y, al mismo tiempo, como seres constante estado de transformación que están siempre luchando para llegar a ser mejores individuos, individuos que intentan construir un mundo mejor y una sociedad más justa para todos. Si no tenemos esto en consideración, no estamos siendo coherentes con lo que Freire indica que es nuestra tarea ontológica: la empresa la empresa de convertirnos en completamente humanos.

Es importante aclarar que no creemos que nuestra pedagogía sea sólo mi forma de enseñar. En lugar de eso, nuestra pedagogía supone una visión del mundo en la que mis estudiantes y nosotros mismos somos estudiantes activos que construimos nuestro conocimiento estableciendo conexiones entre lo conocimientos nuevos y las experiencias previas. Esto significa que consideramos a nuestros estudiantes como compañeros y compañeras de aprendizaje y de enseñanza, porque ellos también me enseñan cómo leer sus expresiones y su comprensión sin que me sienta decepcionado cuando no comprenden aquellos de lo que estamos hablando. Los alumnos y alumnas no quieren aparecer a los ojos de sus compañeros y compañeras como incapaces de comprender las lecturas. Por esa razón, el verlos tomar apuntes sin descanso durante el debate resulta para nosotros un indicador de que no se sienten preparados para tomar parte en la discusión. Sin embargo, en el lugar de sentir frustración por ese motivo, me siento impulsado a buscar alternativas que les impulse

a tomar parte en los análisis. También intentamos averiguar si su silencio es un silencio creativo, un silencio mediante el que construyen significados mientras observan o permanecen en silencio durante la conversación. De esa forma, también me ayudan en convertirme en mejor profesor para ellos.

Nuestra pedagogía es también nuestro testimonio de cómo creo que estamos construyendo una sociedad mejor. Por lo tanto, nuestra pedagogía va más allá de la idea de adquisición de un conjunto de estrategias de enseñanza; se convierte en una visión sólida de qué tipo de individuo queremos ayudar a educar en la construcción de una sociedad mejor. Esto incluye ideas para ayudar a que los alumnos y alumnas se conviertan en agentes del cambio social, apoyándolos mientras adquieren la disposición que los convertirá en individuos que se preocupan y comprometen y que se respetan el uno al otro, y consecuentemente luchan contra cualquier tipo de discriminación y opresión. A la vez, nuestra pedagogía intenta ser rigurosa en cuanto al conocimiento que están aprendiendo mis estudiantes. Como dice Freire, la educación profesional de los alumnos y alumnas requiere una sólida preparación política, pero también requiere una preparación técnica e instrumental, porque educar a los profesores y profesoras sólo en lo que concierne a los aspectos políticos no es suficiente. Para mí la educación consta de una dimensión política y otra académica.

En los profesores como trabajadores culturales, Freire dice que los testimonios son la mejor manera de dirigir la atención de los alumnos y alumnas hacia la validez de los contenidos que presentamos, hacia la solidez que desarrollamos para construir un mundo mejor.

A través de nuestra pedagogía, ofrecemos a nuestros estudiantes el testimonio de la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos, y al mismo tiempo incorporamos testimonios que pertenecen al ámbito de lo que hemos observado y que creemos que son prácticas y oportunidades críticas en las que nos llegamos a realizar un análisis crítico de nuestra práctica pedagógica. Por lo tanto, existen dos tipos de testimonio que comparto en mis clases: uno es el personal y el otro pertenece al ámbito de mi experiencia como profesor. Por una parte, creo que confirmo ante la clase mi testimonio personal de coherencia si actúo de forma que no exista contradicción entre las ideas que comparto con

ellos en la realidad de la clase que imparto. Las clases no deberían ser falsas, a la manera de representaciones teatrales, porque los alumnos y alumnas son lo suficientemente inteligentes como para darse cuenta de cuándo damos la impresión de ser coherentes sin predicar con el ejemplo. Por otra parte, confirmamos aquellos testimonios que compartamos y que pertenecen al ámbito de nuestra experiencia como profesor si me sirven de relato de historias que nos han sucedido en las aulas y de historias que hablan de las interacciones entre nuestros compañeros y compañeras de profesión y sus estudiantes (y de las que hemos sido testigo).

Ofrecer un testimonio personal resulta complejo por dos motivos: por una parte, al comenzar una interacción nos enfrentamos al desafío de los alumnos y alumnas que se sienten incómodos a causa de los contenidos estudiados; por otra parte me enfrento a los desafíos de mi posición como profesor cuando comparto con ellos mi perspectiva crítica y política para construir un mundo mejor.

Los testimonios procedentes de nuestra experiencia como profesores y profesoras son historias, situaciones narrativas que nos permiten establecer una conexión significativa entre teoría y práctica. Los testimonios deberían promover, entre las personas que los escuchan y los comparten, una praxis crítica que conecta la acción con reflexión para transformar el mundo. Las historias que utiliza tienen una secuencia de acontecimiento que permite a nuestros estudiantes establecer una conexión entre dialéctica de lo extraordinario y lo ordinario, entre lo que se espera y lo que llega a acontecer. Por lo tanto, siempre tenemos en mente que las historias, nuestros testimonios, no son inocentes; de hecho son políticas porque a través de ellas expresamos nuestra perspectiva, nuestra postura ética y epistemología ante nuestros estudiantes.

Mediante nuestros testimonios, intentamos que nuestros estudiantes sean conscientes de la necesidad de darles un significado a nuestras acciones y al mundo. Los testimonios también exigen que los alumnos y alumnas se posicionen frente a situaciones poco éticas u opresivas; lo que hace que ante un testimonio específico tengan que identificar sus valores. Teniendo en cuenta que los testimonios nos ayudan a construir significados sobre el

mundo, las historias deben de ayudarnos a nombrar las injusticias que vemos a nuestros alrededor, como por ejemplo el hambre, la pasividad, la pobreza extrema y los silencios. Mediante los testimonio, se pide a los alumnos y alumnas que rechacen el sufrimiento humano innecesario y que luchen para construir algo diferente, haciendo que nuestras voces suenen con la claridad y fortaleza necesarias para ser escuchadas. Al analizar los testimonios obtenemos una perspectiva diferente; reflexionamos e imaginamos de qué manera distinta podrían ser las cosas para que nosotros obtuviéramos nuestra libertad, tomando el control sobre nuestras acciones en el mundo para reflexionar críticamente sobre la manera en que podemos cambiarlo. Como profesores y profesoras, como educadores y educadoras, los testimonios nos ayudan a transformar lo que deshumaniza y nos aliena. Utilizar una pedagogía del testimonio nos ayuda a vincular de una manera muy simple y accesible (sin ser simplista, ya que las excesivas simplificaciones en el análisis la teoría con la práctica a nivel de micro y macroanálisis. En mi experiencia, los testimonios suponen un puente entre el contenido abstracto de las aulas universitarias y el mundo real de las escuelas. De esa manera, los testimonios me ayudan a mis estudiantes cómo algunos conceptos complejos, por ejemplo la hegemonía, la subalternidad, la dominación, la opresión y la misma praxis, ilustran y suceden en nuestras acciones diarias de las escuelas y en nuestras vidas personales.

Los alumnos y las alumnas también comparten sus testimonios cuando siente que han construido un entorno seguro en el que se pueden mostrar como individuos. Esto se debe a que los testimonios que provienen de la experiencia práctica son personales; compartir estas elaboraciones propias requiere que los alumnos y alumnas se pongan en evidencia delante de toda la clase. De esta manera, los alumnos y alumnas intentar dotar de significado a los contenidos que analizamos, conectándolos con sus experiencias profesional y personal previos. Por lo tanto, una parte importante de nuestra pedagogía del testimonio consiste en animar a los alumnos y alumnas a que analicen sus propios testimonios, de modo que puedan aplicar de algún los conocimientos principales, las habilidades y las actitudes de nuestras clase en análisis de su experiencia. Al hacer esto tenemos la esperanza de que sean capaces de imaginar nuevas formas de ayudar y de ser más útiles tanto para las personas que provienen de minorías como para las comunidades en que trabajan.

También creemos que, al analizar sus testimonios, los futuros profesores y profesoras aprenderían a interpretar y comprender su propio mundo y, como consecuencia, serán capaces de contribuir a que los alumnos y alumnas que asistan a sus clases interpreten y comprendan el suyo. Sin nosotros, educadores y educadoras críticos, queremos cambiar la escuela y la forma en la que el sistema de escolarización oprime a las personas y les impide que sean seres humanos completos, entonces necesitamos hacer la pedagogía accesible a los profesores y a los profesoras que trabajan en las aulas, para que puedan evitar que la derecha continúe apoderándose de nuestras escuelas públicas.

¿En qué punto del desarrollo de la pedagogía crítica nos encontramos ahora? Incluso a la luz de los enormes logros conceptuales que ha conseguido la pedagogía crítica, debemos continuar desarrollando el análisis crítico que tan necesario es en estos tiempos. La pedagogía crítica ha sido desarrollada desde una diversidad de perspectivas con el propósito de enfrentarse a la opresión y a cualquier tipo de discriminación, para poner al ser humano en el centro de nuestro compromiso ético hacia los oprimidos y desposeídos, y para enfrentarse a la ética de libre mercado.

¿Qué es necesario hacer en la actualidad? Creo que tenemos que consolidar una respuesta al desafío esencial de la pedagogía crítica: la necesidad de hacerla simple.

Esta necesidad se ha convertido en uno de los principales desafíos a los que debe enfrentarse la pedagogía crítica en el futuro, especialmente si queremos enfrentarnos a la política simplista y de palabras sencillas que la derecha utiliza en nuestras escuelas públicas y a través de los medios de comunicación. Esta política simplista ha sido tan efectiva en nuestra vida en nuestra vida ordinaria que ha conseguido manipular el sentido común de comunidades, escuelas y profesores, haciéndoles creer que los resultados de las pruebas de evaluación estandarizadas son expresión de calidad educativa. Pensamos esta tarea como doble: por un lado necesitamos seguir desarrollando análisis críticos, pero al mismo tiempo, y por otra parte, necesitamos seguir buscando formas de llegar a un número mayor de profesores y profesoras y a un número mayor de personal de las comunidades, haciendo que la teoría sea lo bastante accesible como para que participen en el análisis de su realidad y, así, ayudarles a ser consciente de su mundo para que puedan transformarlo. Asimismo,

tenemos que continuar dando testimonio de nuestra praxis, de nuestro compromiso con los oprimidos y oprimidas y con los que son diferentes. En otras palabras, como educadores y educadoras críticos debemos ser coherentes con teoría que defendemos; tenemos que conectar la teoría de la que hablamos con nuestra práctica. Necesitamos derribar la torre de marfil del mundo académico y acercarnos a los profesores y profesoras y a las comunidades a la que servimos, que en la mayoría de los casos son las que están sufriendo los efectos del nuevo capitalismo.

1.2.5. IMPACTOS DE LOS CAMBIOS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS PARADIGMAS, LAS TEORÍAS CURRICULARES Y DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.

En este aparte nos gustaría reflexionar sobre cómo está cambiando la práctica pedagógica del docente, buscando analizar las transformaciones más recientes en la estructura del sistema educativo junto a las transformaciones sociales, culturales y políticas que afectan la formación de abogados.

Como se leerá en las situaciones que hemos resaltado en el análisis de resultado del presente trabajo de investigación no son especialmente dramáticas, y son, para que aquellos que recorreremos los procesos de formación con frecuencia sean ciertamente verosímiles. Si bien no son representativas de todo lo que sucede en la universidad, empezar la reflexión por lo observado y registrado en nuestro trabajo tiene el interés de poner de relieve las sensaciones que tienen muchos docentes frente a situaciones que no entienden, que se les escapan, y que los desbordan.

Son muchas las veces en lo que dicen y hacen los estudiantes que nos resulta incomprensible, doloroso, impensables en los marcos tradicionales con que cuenta la universidad para explicarse la realidad. También nos interesa subrayar que muchas veces esta incomprensión o desconexión queda tematizada o confinada al plano de la indisciplina, de las conductas, de la relación con las normas.

En lo hallado en el trabajo de campo, pero también en la percepción de muchos docentes, la falta de disciplina aparece interfiriendo, obstaculizando el desarrollo normal de la clase. También la falta de acuerdo y de acción común de los docentes antes estas situaciones se vuelven evidentes.

En este contexto nos interesa proponer otra línea de reflexión, que contribuya a entender (al menos en parte) este desborde, o esta insuficiencia, como el afecto de otras transformaciones, o, como dirían los psicoanalistas, la expresión de un malestar de la sociedad, que muchos docentes terminan hoy cargando sobre sus espaldas (literalmente). Para ello, analizaremos brevemente algunos de los cambios que están ocurriendo en la universidad y en la sociedad, y luego nos detendremos en el impacto que éstos tienen en la configuración de la práctica pedagógica. Lo que presentamos son ideas en trabajo, y esperamos que esta presentación contribuya a dar respuesta de manera mejor al problema, y a estructurar mejores argumentos y mejores estrategias para promover práctica pedagógicas críticas.

LA UNIVERSIDAD DE HOY: CAMBIOS SOCIALES, CAMBIOS ORGANIZACIONALES

Veamos, en primer lugar, las transformaciones de estructura que sufrió el sistema educativo en los últimos veinte años: la vieja estructura de la escuela primaria y secundaria a la Educación General Básica, paso a organizarse por ciclos. Al mismo tiempo, las disciplinas escolares pasaron a agruparse en áreas de contenidos o campo de conocimiento (lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física y formación ética y ciudadana). En la estructura curricular, los cambios introducidos a partir de la ley (que incluyen a otras que se sucedieron en los siguientes tres años, por ejemplo la definición de Contenidos Básicos Comunes para todas las escuelas del país), implicaron modificaciones importantes en la delimitación de qué debe enseñarse, y cómo y quiénes lo definen. Entre esos cambios, destacamos la reafirmación de espacios curriculares por áreas y no disciplinarse, las actualizaciones del conocimiento disciplinario a través de la

renovación de los contenidos de las materias ya existentes (lenguaje y literatura, ciencias naturales, historia, etcétera), y la incorporación de nuevas temáticas o disciplinas (tecnología, otro peso de las disciplinas expresivas).

Los contenidos curriculares fueron confeccionados en un proceso complejo que integró a especialistas didácticos y especialistas en las disciplinas, y que recogió opiniones de distintos sectores sociales. Podría decirse que se eligió una estrategia de reforma basada en la combinación de fundamentación técnicos-disciplinaria y legitimidad política, combinación que fue y es fruto de tensiones en la implementación curricular. Se estableció que el curriculum tendría distintos niveles de especificación: el nivel nacional, y sugiere una estructura general de espacios curriculares que organiza el curriculum en concreto, y el nivel de las instituciones escolares, que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con los alumnos y padres.

Pero a estas transformaciones de estructura se sumaron otras, propias de Colombia, y algunas más generales, de la época. Hoy a la universidad se le demanda muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva. Esta nueva demanda tiene que ver con nuevos tiempos. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos como modernidad líquida de Bauman, en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y duraderos y estable y aparece como sinónimo de pesadez y atraso. Por otro lado, de este lado del mundo la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la exclusión. El declive de las instituciones que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que organizaban ese largo plazo más estable y duradero, implicó un quedarse en la intemperie -como lo denominó el historiador Tulio Halperin Donghi- que nos hizo sentir hermanados, más que en la solidaridad colectiva de un proyecto común, en el desamparo más terrible.

También es importante tener en cuenta que, de acuerdo a distintos analistas, estamos viviendo una transición en las formas del individualismo que organizan la vida comunitaria, y que los niños y adolescentes de hoy ponen en evidencia. Se promueve un trabajo activo y

práctico de los individuos en el diseño de sus vidas cotidiana, que ya no se hace en nombre de una ética protestante del esfuerzo si no en el de los placeres y satisfacciones. Las ideas pedagógicas de autonomía, creatividad e independencia, una vez plenamente desarrolladas, corren el riesgo de convertirnos es esclavos de nuestra autonomía, en depositar sobre cada una de nuestras espaldas la tarea y la responsabilidad de construir nuestro éxito, o, lo que es más probable, de soportar y explicar nuestro fracaso. El individualismo del autodiseño se configura así como un nuevo patrón que vuelve mucho más difícil establecer lazos colectivos, formas de autoridad tradicionales, y pautas de transmisión culturales más estables y duraderas.

Las demandas que hoy llueven sobre las universidades tienen que ver con este contexto, pero al mismo tiempo, ponen a la escuela en una situación paradójica, que alimenta la sensación de desborde y de sin salida que siente muchos educadores. Pero en el contexto de la modernidad líquida, la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se vuelve más problemática. ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el viaje hacia la autonomía en los procesos de formación? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio?

¿Qué está pasando con la universidad en este contexto? Uno de los elementos más destacables del panorama actual es que, pese a este presente de demanda cruzadas, de recursos escasos y de incertidumbres variadas, la organización de la universidad en tanto institución no ha cambiado demasiado. Los puestos de trabajo, la forma en que se organiza el trabajo de los docentes, la estructura de los contratos de trabajo y la organización en áreas y disciplinas, no se transformaron al mismo ritmo que se transformaron la sociedad y la cultura. Pero más todavía que esta estructura organizativa y administrativa, lo que permaneció estable fue la forma en que pensamos que debe organizarse la universidad, y lo que pensamos que es una buena formación. Esta manera de entender qué es una universidad sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, e incluso ochenta o cien años atrás.

Por otro lado, las formas de trabajo en la sociedad y en la universidad han cambiado, y eso también hace que las universidades respondan más desde perfiles institucionales propios. Las perspectivas de empleo se limitan a lo que están en marcha, la gente vive de un proyecto a otro, y tiene poca perspectivas de pensar en el largo plazo. Lejos de construir una forma de construir colectivos más solidarios, esta inmediatez de la organización laboral parece minar las posibilidades de estructurar imaginarios de futuros mejores para todos. La idea de proyecto, en la pedagogía y en la organización de las escuelas, tiene otras raíces, más lejanas y asociadas a otras preocupaciones.

Surgió en la segunda década del siglo XX como una forma de configurar la enseñanza que superara la fragmentación disciplinaria y como una manera de acercar la escuela a los problemas contemporáneos. Sin embargo, en la organización formativa, la introducción de los proyectos (más recientemente, el proyecto educativo institucional y el proyecto curricular) también evidencia impactos similares. La universidad es inundada (así lo manifiestan muchos docentes y directivos) por múltiples proyectos, que no siempre se perciben como propios, y que, aunque lo sean y lo logren estructurar un perfil de institucional fuerte, no siempre consiguen sobreponerse a la fragmentación y autonomización institucionales que ellos implican. El proyecto puede organizar la actividad del año; sin embargo, cabría preguntarse si ayuda a considerar el largo plazo de la educación su inscripción en un sistema, el lugar de los docentes como adultos transmisores de la cultura, todas bases fundamentales de la estructuración de la acción docente.

Hay dos modelos formativos que parecen irse abriendo paso como respuestas a la crisis: aquél que postula la universidad como un centro social, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente desiguales; y aquel que no plantea a la escuela como un lugar de aprendizaje, estrictamente vinculado a la instrucción cognitiva, dominando por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos, y la idea de innovación permanente. Los dos parecen plantearse como respuestas excluyentes,

en un antagonismo que oponen la enseñanza al cuidado y que no contribuye a pensar otras relaciones entre la universidad y la sociedad. Sin embargo, lo que no parece más preocupante es que su análisis es pobre en relación al sentido y las razones de la organización formativa, a qué hacer con las tradiciones herederas (las que recibimos, y las que queremos pasar en la herencia a las nuevas generaciones), y a cómo plantearse a los desafíos de la transmisión cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa transmisión.

EL IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: TENSIONES Y REPAROS

¿Qué pasa con la práctica pedagógica frente a todos estos cambios? La docencia es un trabajo complejo; compleja es también la educación de un docente. Esta frase parece una verdad de Perogrullo, y sin embargo nos orienta sobre la multiplicidad de demandas y desafíos que enfrenta hoy la docencia. El docente está en el cruce de todas esas demandas a la universidad que mencionábamos antes; se corporizan (y a veces, hasta se incorporan en las enfermedades y síntomas) en la figura del docente. El docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden. Un docente debe conocer los desarrollos científicos y disciplinarios, a la par que ser competente en su enseñanza. Debe estar abierta a las demandas de los padres y de la sociedad más amplia sobre para qué y cómo se educa a las nuevas generaciones, y también preserva su autoridad y su rol de transmisión de una porción de la cultura. Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales sino también efectivos. Muchas veces debe encargarse de tareas asistenciales concretas, proveyendo alimentos, anteojos, calzados y ropas a sus estudiantes, o participando en campañas de vacunación y salud de la población. Y además de todo eso, debe cumplir una serie de requisitos profesionales y burocráticos sobre su tarea, entre lo que se cuentan planificar las clases, negociar con inspectores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden, y vigilar la disciplina en los recreos.

Todas estas demandas y desafíos van cambiando con las transformaciones sociales y pedagógicas, en un proceso en el que algunas de ellas se vuelven prioritarias, otras son regaladas, y en que otras diferentes (como las nuevas tecnologías en este momento) se agregan a las ya existentes. Esos cambios también se vinculan a los discursos sobre la docencia: de funcionarios de Estados a profesionales, trabajador, animador sociocultural, el eje de su oficio fue definiéndose en forma deferente según los ritmos y relaciones de fuerzas en el campo profesional de la educación. Por otro lado, las condiciones de trabajo, con salarios deficientes y pocos recursos materiales, agregan nuevos desafíos y limitaciones importantes a una tarea por demás difícil.

Además en experiencia cotidiana del aula, tareas que parecen menos relevantes, como el manejo de la disciplina, la evaluación de los alumnos, y el trabajo con libros y textos, ocupan la mayor parte del tiempo. Debe señalarse entre estas demandas un elemento que consume una porción significativa de sus energía, aunque es escasamente considerado en su formación y en los mecanismos institucionales que organizan su trabajo, y que algunos llaman aspectos más privados de la docencia. Cómo manejar la sensación de vulnerabilidad y de credibilidad de la propia autoridad en el aula, la fragilidad del equilibrio entre programas ambiciosos y realidades heterogéneas y complicadas, o cómo frente a los posibles fracasos en la tarea de enseñar, son desafíos para que los docentes estén poco preparados.

¿Qué es lo que se esperaba que fuera la docencia? En este punto, nos parece importante revisar las tradiciones heredadas sobre el oficio. Es muchas veces este ideal de grandeza el que hay que revisar, porque hoy, cuando ese ideal debe asumirse individualmente, genera consecuencias inesperadas, mayoritariamente malestar, sufrimiento y dificultades para encarar la tarea.

LOS NUEVOS DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: LAS TRANSFORMACIONES EN LAS RELACIONES ENTRE LAS GENERACIONES

Las tradiciones heredadas con respecto a lo que debe ser el oficio docente hoy colisionan con la realidad de la universidad y de las escuelas, familias y alumnos que plantean desafíos muy diferentes a los imaginados hace un siglo.

Nos parece que es importante volver a plantear la cuestión en términos de lo que se señaló en el apartado anterior y hacer referencia a las dificultades de transmisión y reproducción de la cultura en un contexto de modernidad líquida, donde la incertidumbre, la flexibilidad y la novedad aparecen como ejes de estructuración de la vida social, y donde se les pide a los individuos y a las instituciones, cada vez más, que se autodiseñen para competir satisfactoriamente en estas nuevas condiciones. Creemos que esas dificultades para la reproducción cultural pueden denominarse crisis de la transmisión, y que son éstas las cuestiones que más están afectando al oficio docente. Después de todos si de que lo que se trata es de transmitir la cultura, y esta acción aparece severamente cuestionada o dificultada por otras dinámicas sociales, ¿Cuál es el eje que definirá al oficio en los próximos años?

La crisis de la transmisión se hace evidente en el al menos tres aspectos:

- 1) En primer lugar, muchos analistas hoy coinciden en señalar que hay quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones. En una sociedad crecientemente juvenilista, donde lo que vale y lo que corre es ser eternamente jóvenes, cuanto más adolescentes mejor, hay una desautorización de los viejos y de sus experiencias. El quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones también ha llevado a una puesta en cuestión de la misma acción de transmisión. En los debates pedagógicos, no es casual que esta crisis haya coincidido con el auge del constructivismo natural que postula que el sujeto aprende solo y que el papel del maestro adulto es guiarlo o facilitar ese proceso. En sus versiones extremas,

pareciera que no hay nada que transmitir, porque el sujeto aprenderá por su cuenta lo que debe aprender.

- 2) En segundo lugar, las tecnologías de transmisión y de archivo de la memoria también se han pluralizado. La televisión, la computadora, el consumo masivo de bienes culturales, han puestos en circulación una cantidad y calidad de información como poca veces antes en la historia humana. Para algunos, esta diversidad va en contra de darle un sentido a la transmisión, y los individuos parecen perderse en un laberinto de mensaje; para otros, estos mensajes están altamente estandarizados y la diversidad no es otra cosa que variedad de los mismos, de un monodiscurso; para otros, en fin, implica un desafío mayor para las instituciones tradicionales de transmisión de la cultura, como la escuela, cumplida a desarrollar estrategias y capacidades de intelección de ese flujo de información, con el propósito de volver a inscribir a los sujetos en una trama colectiva. Cualquiera que sea la lectura que hagamos de esta pluralidad, lo cierto es que está instalada. la relación entre nuevas tecnologías y autoridad cultural adulta es sin dudas uno de los ejes más interesantes de los debates pedagógicos actuales. Aparecen periódicamente obras donde se expresa el temor (o el sueño) de que los docentes sean remplazados por la autoridad de las PC y los programas de software, y que la mediación del adulto desaparezca frente a la creciente autonomía y libertad de los niños y jóvenes frente a la computadora.
- 3) En tercer lugar, la relación con la autoridad tiene mucho que ver con la idea de la política y la relación con la norma en cualquier sociedad. En el caso de las sociedades latinoamericanas, hay un borramiento de las fronteras entre lo legal y lo ideal, entre lo permitido y lo prohibido, que tiene raíces mucho más antiguas que la impunidad y la corrupción de los años noventa. Es esta cultura política la que también instaura una crisis de las relaciones de autoridad, y vuelve débiles y poco eficaces los intentos de volver a instarla como si esa cultura no existiera. Hoy se dice, muchas veces, que los jóvenes saben manejarse mejor que los adultos en este nuevo mundo, sobre todo en el de las nuevas tecnologías, y que no les hace falta esta guía o bitácora sobre sus señales, sus orientaciones, sus tesoros escondidos.

¿Qué hacer? Frente a las situaciones que describimos al inicio, o frente a otras, más urgentes y más dramáticas, señalamos que muchos docentes repiten hoy no estamos preparados para esto: para chicos que contestan, que cuestionan, que argumentan, que negocian, que hablan de sus elecciones privadas abiertamente, que no reconocen más las fronteras de lo permitido y lo prohibido tal como muchos de los adultos las conocimos. No están preparados para debates con colegas, o para charlas con padres que cuestionan o reclaman soluciones para temas que nos superan. Pero este saber que falta es a nuestro entender, menos un saber de las palabras usuales de la capacitación, y más un saber ligado a la propia reflexión sobre el lugar docentes como adultos educadores, un saber ligado a los gestos y actitudes, y un saber ligado a lo que otro pueden enseñar y aportar en la construcción de una autoridad democrática.

Lo que queremos enfatizar es que esta crisis excede, y en mucho, a la cuestión disciplinaria que hay transformaciones culturales y sociales muy profundas; y que hay traumas políticos muy serios que aún tienen huellas en las relaciones entre las generaciones, hayan o no vivido directamente el terrorismo de estado o las situaciones de violencia que se viven. Creemos que efectivamente aún nos falta bosquejar algunas otras figuras docentes que nos ayuden a procesar mejor y más sostenidamente las nuevas condiciones en que trabajamos. Creemos que además que en esta crisis, la propia desautorización de los docentes no ayuda a resituarse mejor si no que la empeora.

Esta construcción es compleja y difícil, y no queremos aquí proponer imágenes romantizadas sobre la tarea de formar. Una autoridad más democrática debería hacerse cargo de la opacidad y complejidad del acto pedagógico, abandonando la ilusión de un encuentro armonioso y transparente entre educador y educando en el aula. Hay asimetría, hay divergencias y hay conflictos cuando nos encontramos en el mismo espacio educativo con otros que portan otros saberes, otros dolores, otras razones, otras historias; y las hay más todavía hoy cuando las relaciones entre las generaciones están transformándose, cuando las fronteras de lo legal y lo ilegal se están redefiniendo, y cuando la relación con la autoridad es un elemento en crisis para todas las sociedades latinoamericana, con tantas injusticias y dolores acumulados. La cuestión es cómo los convertimos en parte de la



riqueza del vínculo pedagógico, y no sólo ni principalmente en obstáculo; cómo podemos pensarla como una riqueza que transmite/pasa algo en ambos sentidos, desde/hacia los docentes con sus saberes específicos y sus experiencias de vidas, y desde/hacia los alumnos, portadores de saberes, historias, deseos, expectativas, que también enseñan en ese encuentro renovado con lo nuevo. Seguramente ese encuentro vendrá con dolores e injusticias, pero también con la confianza de que los que vienen podrán hacer algo mejor, algo que no previmos con aquellos que les dejamos. Sin esta confianza, que es otra forma del amor en la pedagogía, no hay educación posible, o hay una formación que es de esas que envejecen, que aplastan la imaginación, que ahogan.

1.2.6. ELEMENTOS TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN EN EL PROGRAMA DE DERECHO DE LA USB.

Se pretendió presentar el proceso de reconstrucción conceptual del campo de la Evaluación.

Para ello, se consideró abordar dicha temática desde las perspectivas teóricas de los siguientes autores: Díaz Barriga, David Nevo, Guillermo Torres y Alicia de Alba, por ser estos autores quienes han tratado sistemáticamente el campo conceptual de la Evaluación a nivel latinoamericano y colombiano.

Además de lo anterior, las propuestas teóricas de estos autores sugieren el vínculo entre lo cultural, y lo axiológico con el fenómeno de lo evaluativo, y el poder presentar este enlace permeado en el ámbito educativo. Se presenta entonces la propuesta teórica de cada autor.

1) DIAZ BARRIGA, Ángel: Problemas y Retos del Campo de la Evaluación Educativa.

Este autor sostiene que la evaluación aparece en la educación como un campo emergente para tratar de imponer una hegemonía. Por ello advierte que esto ha generado diferentes modelos y estrategias y que poco se ha avanzado en la reflexión sobre los fundamentos teóricos y sus implicaciones políticas. Es explícito al afirmar como los actores educativos, e incluso los especialistas en la educación, difícilmente perciben que en la Evaluación como tal congregan un conjunto de teorías y concepciones sobre la sociedad y la educación.

En cuanto a la conformación de la Evaluación muestra como ella se conforma a partir del proceso de industrialización que se da en los Estados Unidos con características monopólicas reflejándose ello en el moderno discurso científico sobre la educación expresada como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación educativa.

Díaz Barriga, señala que no existe una tradición de lo evaluativo adscrito a planteamientos pedagógicos, advierte que tampoco puede considerársele como un reemplazo científico del examen y que más bien en el fondo es una concepción del proceso industrial norteamericano.

En tal sentido, la evaluación antecedió a la conformación del concepto de evaluación, por cuanto toda construcción teórica es un producto social, esto es responder a exigencias sociales muy específicas. Entonces, su génesis se ubica a primera vista dentro de una visión funcionalista y una concepción conductual del ser humano, de acuerdo a lo que Taylor había estructurado para la administración científica del trabajo.

Aquí es donde se percibe el control individual y lo que posteriormente sería el control social con sus aparatos que se tienen sobre el sujeto en una sociedad desarrollada.

En este recorrido histórico del campo conceptual de la Evaluación, para 1916, Henry Fayol establece los principios generales de la Administración. Ello haría carrera en lo educativo en donde estos principios incorporan como elementos fundamentales del trabajo docente el planear, el realizar, y el evaluar para lograr correspondencia con los procesos, organización, dirección coordinación y control.

En este proceso de la reconstrucción del campo de la evaluación, Díaz Barriga señala que hay una dificultad en la precisión del objeto de la evaluación en el campo educativo por cuanto origina una extrapolación de datos de una situación a otra y a la vez dificulta la precisión de una evaluación ya sea curricular o de docencia.

Ya referida la evaluación al rendimiento escolar, señala que ella ganó su rango de científicidad al apoyarse en la teoría de los test, lo que llevó a que la evaluación se moviera

dentro de un síndrome de cuantificación que le impide acceder a la comprensión de los procesos educativos de los cuales pretende dar cuenta.

El debate contemporáneo de la evaluación se concentra cuando se considera la evaluación de resultados o productos enfrentada a la evaluación por procesos. Los que ponen el énfasis en los resultados, consideran como el eje la determinación de objetivos y metas. En esta perspectiva, se plantea confrontar los resultados de una acción educativa con las metas (objetivos) establecidos. Es por ello, que el modelo de gestión empresarial que equipara la Escuela con una Factoría Industrial está plasmado en la llamada “pedagogía por objetivos”.

A lo anterior se opone la “evaluación por procesos” que pretende estudiar las condiciones en que se desarrolla una situación educativa, con la finalidad de imponer correctivos durante su ejecución cuando se detecta que dichas acciones no coadyuvan al logro de las metas preestablecidas. Esta idea se traduce en la evaluación continua o permanente. Para ello, se requiere que la Evaluación se acerque más a la cualidad de los procesos que al complemento de lo preestablecido. Considera Díaz Barriga, como fundamental en dicho proceso la autoevaluación, como alternativa que exige la participación de los evaluadores.

Otra perspectiva planteada por Díaz Barriga es la evaluación como comprensión y explicación de lo educativo, es aquí, donde se destaca la necesidad de una Teoría de la Educación que reconozca de manera explícita sus fuentes conceptuales y se estructure como un campo de conocimiento.

La anterior argumentación le sirve a Díaz Barriga para afirmar que el campo de la evaluación es un campo de crisis; que se manifiesta por el enfrentamiento entre una visión instrumental y una conceptual; entre la inclusión de elementos de la Administración científica del trabajo y los intentos por reconsiderar lo educativo desde su intrínseca dimensión social y entre una concepción neutral que hace del dato, lo útil, una consideración de lo educativo visto como un hecho social.

2) NILO SERGIO: DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Otro de los autores que desde América Latina han contribuido con su discurso al proceso de reconstrucción teórica de la Evaluación es Sergio Nilo, quien en su trabajo “El desafío de América Latina, la teoría y la práctica de la Evaluación Educativa” nos presenta unas creencias no compartidas en dicha materia.

-No existe una disciplina evaluativa

-La disciplina evaluativa no es algo acabado, está en procesos de hacerse

-América Latina es el contexto en el que tenemos que hacer y rehacer, pensar y repensar esta disciplina.

Dentro de este contexto, Nilo señala que una primera realidad que no hemos sido capaces de percibir o de asumir consecuentemente, es el fenómeno educativo, que es un fenómeno cultural en cuanto la función educativa debe estar referida a situaciones concretas y con gentes concretas para entonces referirlo al componente evaluativo de la educación.

Entonces, el fenómeno cultural tiene como función específica develar significados, dar a conocer el significado del hombre, del mundo y sus relaciones de una determinada cultura que acepte como la verdad.

Aquí es donde el acto evaluativo, resulta ser de profunda significación cultural: es como el mundo de vinculación entre la educación y la cultura, ya que necesariamente se refiere a los valores de una cultura y a la forma aceptada de manifestación de esos mismos valores.

Por ello, todo acto de valoración lleva implícita una comparación de un objeto con una determinada escala de valores y es este momento, cuando la función evaluativa puede ser vista como una intermediación entre la función escolar y el conjunto de valores de una sociedad determinada. De ahí un gran desafío, que es el desafío básico: la práctica evaluativa debe responder armónicamente a la cultura latinoamericana, en tal sentido, los educadores, los evaluadores tendremos que hacer enormes esfuerzo si requiere de un profundo auto examen que lleve a mirar con ojos nuevos nuestra cultura muy antigua.

3) DAVID NEVO: Presupuestos en los que se debe basar la Evaluación Educativa.

Nevo antes de abordar los presupuestos, diferencia el concepto de evaluación de otros conceptos como “Medición”, para subrayar similitudes y diferencias entre los diferentes enfoques dados en evaluación que ha permitido conocer los acuerdos y/o desacuerdos entre autores como Tyler(1950), Scriven (1972), Stake (19769, Stufflebeam 1980), House (1980); Guba (1981).

Lo anterior para llegar al sentido de la conceptualización de la Evaluación en Educación, cuyas respuestas son fundamentales en los diversos modelos:

- ¿Cómo se define la evaluación?
- ¿Cuáles son las funciones de la Evaluación?
- ¿Cuáles son los objetos de la Evaluación?
- ¿Qué clase de información se debe obtener con respecto a cada objeto?
- ¿Qué criterios deben ser utilizados para juzgar el merito y el valor de un objeto evaluado?
- ¿A quienes debe servir la Evaluación?
- En ese proceso de reconstrucción conceptual, Nevo, nos presenta las definiciones de Evaluación según los autores, para:
- Tyler la evaluación es el proceso para definir hasta donde se están alcanzando los objetivos educativos.
- Stufflebeam, es la forma de suministrar información para tomar decisiones.
- House, Scriven, la Evaluación es el proceso para definir hasta donde se están alcanzando los objetivos educativos.
- Stake; Guba, es la actividad que comprende tanto la descripción como el juicio.
- Cronbrel, es lo que determina el éxito y debe juzgarse por lo que ellos aprenden.
- Join comimtte, es la investigación sistemática sobre el valor o merito de algún objeto.

- Consorcio de Evaluación de Stanford, rechazan el juicio de valor y lo definen como un análisis sistemático de los eventos que vemos en y como consecuencia de un programa, un análisis realizado para ayudar a mejorar este u otros programas que tienen el mismo propósito general.

LA CULTURA COMO COMPONENTE FUNDAMENTAL DE LA EVALUACIÓN.

Sobre el problema filosófico y práctico de la dimensión cultural en la Evaluación.

Tyler (1950), uno de los padres de la construcción del concepto de Evaluación, la definía como aquel proceso que sirve para definir hasta donde se están alcanzando los objetivos educativos. Haciendo un análisis de tal concepto vemos que es complejo en cuanto incluye los pasos, es decir, el proceso que se debe seguir para el cumplimiento de los objetivos y la utilidad para el logro anterior.

Luego de esa famosa definición, que tenía como pretensión obtener algo riguroso y “científico” para el proceso mismo que vivía la sociedad norteamericana, es mucho lo que en la reconstrucción del campo conceptual de la evaluación se ha avanzado hasta, el punto que ya para la década de los ochenta, con Alicia de Alba a la cabeza y Guillermo Torres, para el caso colombiano, se considera al concepto de evaluación relacionado con la Dimensión cultural, en un sentido amplio, en cuanto incluye conocimientos, creencias, valores, costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades que dan cuenta del hombre como un ser cultural.

En tal sentido, la dimensión cultural hace parte del carácter axiológico de la evaluación, significando las diversas conformaciones culturales desde las cuales se construyen las valoraciones: Esto es a partir de asumir que como instancia evaluadora se posee todo un conglomerado axiológico cultural que entra en juego en el proceso de evaluación.

Esto llevó a que lo cultural fuera un elemento esencial en la práctica evaluativa: el reconocimiento del “carácter axiológico” de la evaluación, es y debe ser el

acompañamiento del proceso evaluativo. Las expresiones “carácter axiológico” y “dimensión cultural” empezaron a permear el lenguaje contemporáneo de la evaluación.

Para Alicia de Alba, el carácter axiológico de la evaluación implica el asumir la necesidad de la comprensión compleja de lo humano social; refiriéndose al conjunto de valores, a la problemática del establecimiento del cuerpo valorativo en el proceso de la evaluación, dándose en tres sentidos:

- El referido a la revisión misma de los valores básicos fundamentales;
- El referido a la valoración de los sustentos teóricos de la evaluación y
- El referido al compromiso mismo de la instancia evaluadora.

El primer sentido se refiere a la revisión misma de los valores básicos o fundamentales referidos a la actividad humana crítica que implica asumir el problema de la indiferencia o el vacío de los valores en un momento dado.

En materia de teoría de la Evaluación, señala De Alba, que es preciso asumir la condición profundamente humano social de la conformación axiológica. En cuanto al tercer sentido implica asumir lo humano social como la capacidad de asignar significado y sentido al mundo, a las acciones de los hombres; y es aquí donde la instancia evaluadora, los evaluadores son sujetos políticos, que a través de su tarea evaluativa establecen compromisos con quienes evalúan y con quienes les han confiado tal tarea.

Para el caso Colombiano se encuentra, Guillermo Torres, consignas que no dejan de señalar la exigencia del reconocimiento de lo cultural y de la valoración de ciertas prácticas o manifestaciones culturales que aún no son bien valoradas y reconocidas. Desde sus planteamientos discentes sobre

|
cual puede ser el ámbito de la evaluación en educación y desde que perspectivas se puede comprender su significado. Para ello, señala que se hace necesario conceptualizar la evaluación de manera amplia, entendiéndola como la tarea consistente en elaborar una

apreciación sobre algo; y este algo va a comprender actividades humanas muy diversas, desde las más cotidianas hasta las más sociedad. elaboradas de la

Por ello, para Torres, las Practicas evaluativas, tienen un sentido que está referido al contexto social; desde la década de los ochenta surgen en Europa mecanismos de evaluación de la educación superior propuestas desde el mismo Estado debido a la expansión de los sistemas de Educación Superior y a la necesidad de garantizar la formación de calidad de profesionales competentes que dinamicen el desarrollo tecnológico y científico. Es el caso de Francia (1.985) y el Reino Unido (1.987), donde el Estado establece sistemas de vigilancia de la Educación Superior, inicialmente, con restricción a la autonomía de las instituciones académicas. En el caso de Suecia, el proceso se hace más flexible: en esta misma década, a raíz de una serie de cambios radicales se ciertas responsabilidades de tipo evaluativo del Estado hacia las instituciones de Educación Superior creando mecanismos para garantizar una mayor transparencia, pertinencia y visibilidad de la educación universitaria frente a la sociedad (Wahlen, 1998).

En Norteamérica la preocupación por los procesos de heteroevaluación tiene su origen a principios de siglo XX, por el interés de las mismas Instituciones de Educación Superior en hacer pública su calidad por medio de procesos de evaluación y rendición de cuentas. Inicialmente, la evaluación privilegiaba la información cuantitativa pero posteriormente se aceptó la posibilidad de incluir valoraciones cualitativas que enriquecían los procesos evaluativos y con ellos, la toma de decisiones realzando la autonomía institucional.

En América Latina los procesos de evaluación y autorregulación se han ido incorporando en la cultura institucional hacia la búsqueda continua de la calidad, sugeridos desde instancias estatales. Es así como en Argentina, México, Brasil, Chile, entre otros, se ha venido consolidando esfuerzos por mejorar la calidad de la educación superior mediante estrategias encaminadas a perfeccionar el marco jurídico normativo para la creación de sistemas y políticas para la vigilancia y aseguramiento de la calidad.

Uno de los referentes internacionales de mayor relevancia lo constituye la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en Paris, en el año de 1998 y sus reuniones regionales preparatorias como las celebradas en la Habana, Cuba, en noviembre de 1.996,

donde se discutió sobre las políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe; y la reunión de Japón en 1.998 donde se plantean estrategias nacionales y de cooperación regional en la Educación Superior para el siglo XXI; por su parte la conferencia europea efectuada en Palermo, Italia, en septiembre del mismo año continúa la misma línea, lo que se plasma en su slogan: “Cambiar la enseñanza superior en Europa, un programa para el siglo XXI.

La importancia de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción de la Unesco (1.998) radica especialmente en el énfasis que se le otorga a los procesos de cambio y al desarrollo de la educación superior, señalando como acciones prioritarias aquellas encaminadas a garantizar una alta calidad de las funciones de la educación superior desde la mirada de las normas internacionales, apoyados en procesos de evaluación tanto internas como externas realizados por expertos independientes, respetando la diversidad debido a las particularidades del contexto institucional, nacional y regional y respetando además la autonomía y la libertad académica considerando que son inherentes a su funcionamiento. La misma fuente declara la importancia que se le concede a la institucionalización.

.Será importante sustento de este proyecto sobre la evaluación institucional académica las propuestas teóricas sobre el pensamiento planteadas por Ángel Villarini, como lo que se trata es de evaluar los productos del pensar sería importante considerar como Villarini define lo que es el pensamiento. El pensamiento es la capacidad o competencia para procesar información y construir conocimiento, combinando representaciones, operaciones y actitudes mentales en forma automática, sistemática , creativa o critica para producir creencias y conocimientos, plantear problemas y buscar soluciones, tomar decisiones y comunicarse o interactuar con otros, y, establecer metas y medios para su logro (villarini, 1997)

Como se observa en la anterior definición el pensamiento tiene tres instancias según Villarini, automática, sistemática y critica, en este caso interesa el estudio del pensamiento crítico que es que se amolda al modelo de enseñanza del Horizonte socio crítico que propone la Universidad Simón Bolívar.

Se procederá a continuación a presentar los párrafos en los cuales Villarini sustenta en forma indirecta la forma de cómo se debe evaluar cuando se trabaja con una orientación de carácter socio crítica:

Al decir que se quiere orientar la enseñanza al desarrollo del pensamiento, se hace referencia a que a través de las diversas materias académicas se va a proveer información, tareas y condiciones educativas que pongan al estudiante a pensar, a procesar información y a producir conocimientos. A través de las diversas materias académicas se proporcionará información que el estudiante procesaría haciendo uso de sus destrezas, conceptos y actitudes y que le ayudarán a desarrollarlas. Para ello es necesario poner a pensar al estudiante en la información, no ha recitarla. El maestro(a) se convierte así, como quería Hostos, en un entrenador de pensamiento del estudiante.

El pensamiento es un proceso mental. Se sabe que tiene una base fisiológica en el cerebro, pero no se puede ver directamente en qué consiste, mediante el uso de diversos métodos y técnicas, psicólogos y filósofos a lo largo de la historia han intentado construir una representación o idea de cómo funciona el pensamiento. Por lo regular esa representación surge de la tecnología de la comunicación dominante en la época, así por ejemplo, los griegos, por analogía con la escritura sobre piezas de cera, se representaban las memorias como huellas que quedan impresas en una superficie. No extrañe pues que una de las ideas más populares hoy día es la que representa el funcionamiento del pensamiento como un sistema del procesamiento de información similar, en su funcionamiento, al de una computadora.

Como se observa un proceso evaluativo de alta calidad tendrá que ver con que el estudiante tienda a procesar la información, desarrollar su capacidad de pensar y producir conocimientos, además el pensamiento dentro de una perspectiva crítica debe entenderse como un proceso mental constructivo. Para poder lograr un tipo de estudiantes que posean las anteriores cualidades cognitivas se necesita de formadores altamente capacitados en el pensamiento crítico y en este caso específico en el conocimiento socio crítico.



Si se quiere investigar el papel de la evaluación en la formación del abogado las teorías de Villarini orientan este proceso teniendo en cuenta que lo que se evalúa es el pensar con relación a determinado tópico, es el conocimiento objeto de aprendizaje.

Luego si se privilegia la pedagogía del modelo socio – crítico entonces la evaluación va a tener un sentido social y crítico que exige el desarrollo del pensamiento crítico, por esto, la trascendencia de las teorías de Villarini.

Además, es importante tener en cuenta los conceptos que se han dilucidado con respecto a la evaluación y a la vez se convierten en referentes teóricos para el análisis de la información que se pretenda recolectar. Veamos estos conceptos: Evaluación: Se entiende como un proceso que permita revisar, analizar, decidir, transformar y enriquecer el currículo para optimizar calidad de los procesos de formación, como investigación y extensión.

En Colombia, un programa académico (carrera) debe perseguir la *búsqueda y crítica del conocimiento, y el aprendizaje*. El proceso educativo en las universidades, concebido como participativo y creativo, se sustenta en el equilibrio entre el saber, el hacer y el ser.

Las universidades forman parte del sistema de educación superior que constituye una componente central de la conciencia social y la inteligencia colectiva, y debe contribuir a la concertación y efectiva integración cultural, étnica, lingüística, social y económica.

Las universidades deberían concordar y hacerse solidarias con aquellos movimientos que en el mundo busquen la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y a la dignidad humana, la equitativa distribución de los bienes materiales, de las oportunidades sociales y del acceso a la información y la cultura.

En las universidades se consideran fundamentales el diálogo y el trabajo interdisciplinario, orientados a la integración de diversos campos del conocimiento y enfoques teóricos y metodológicos.

Las universidades del siglo XXI deberán desempeñar un *rol* activo en la rápida expansión de la generación y circulación del conocimiento y de la información, y atenuar que el

conocimiento y la información sean crecientemente objeto de apropiación y control por conglomerados económicos.

Para hablar de formación voy a centrarme en las reflexiones de RAFAEL FLOREZ OCHOA en las que considera importante los conceptos que a continuación se explican

La formación es el principio y fin de la pedagogía, su eje y su funcionamiento. La formación es el proceso de humanización de los individuos concretos a medida que se imbrican en la educación y la enseñanza. La formación es la cualificación y el avance que logran las personas, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad.

La formación es lo que queda después de olvidar la información. Es lo contrario a lo accidental, a lo inmediato, a lo particular y específico, y en este sentido no se puede confundir con aprendizaje.

Hay aprendizajes que no forman a nadie, y la suma acumulativa de aprendizajes no asegura la formación. Moldear la conducta de un individuo, condicionarlo, disciplinarlo según ciertas reglas no debe confundirse con formación; podría incluso contribuir a deformarlo, en el sentido de la formación humana abstracta y metafísica, pues el que se forma es un ser humano concreto, con una dotación única de talentos y potencialidades, con raíces culturales y experiencias propias y singulares, cuyo proceso y logros de formación son únicos, de ninguna manera abstractos y generales; aunque la capacidad de dialogar con otras culturas, es decir, la universalidad, es también dimensión de la formación humana (FLOREZ, 1995, p.177).

La educación se refiere a la interacción cultural, al proceso social mediante el cual una sociedad asimila sus nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que la caracterizan. La educación, en este sentido, cumple la función de adaptación social.

Pero educación significa no solo socializar a los individuos, sino también actuar en ellos sembrando inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y creatividad que les permita rescatar de sí mismos lo más valioso, sus talentos y capacidades innovadoras, su

potencialidad como personas, su compasión y su solidaridad (en este sentido, muy pocos son verdaderos educadores).

Si la educación, como socialización, es un proceso real que se despliega de manera permanente en casi todas las instituciones sociales , la enseñanza es una actividad educativa mas especifica, intencional y planeada para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren con creatividad cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema en aras a su formación personal. La calidad de la enseñanza exige dominio del tema y competencia para enseñarlo, sapiencia para propiciar que el aprendizaje en una área particular del saber repercuta en la estructura global del sujeto y produzca mayor nivel de formación humana.

La enseñanza, es un proceso que no opone ni excluye al aprendizaje. Al contrario, la verdadera enseñanza es la que asegura el aprendizaje, pero no el aprendizaje fijo, de datos y de informaciones puntuales (lo que los maestros antiguos llamaban mera instrucción) sino cambios de conceptos para orientarse y hacer camino, para diseñar procedimientos para solucionar problemas y para secuenciar los pasos clave para alcanzar nuevos conocimientos explícitos, completos, productos de reflexión. En fin, la enseñanza que forma no es la que acumula conocimientos en la memoria del aprendiz, sino la que propicia esquemas de acción lógica, critica o real, la que abre nuevas perspectivas sobre el mundo, o facilita la construcción o coordinación de estrategias y habilidades de pensamiento en algún campo de la vida, de la ciencia, de la cultura o del trabajo profesional.

En la era del conocimiento, un sistema de enseñanza requiere de un modelo interactivo que comprometa a profesores, estudiantes y al objeto del saber, definidos a partir de su carácter esencial de procesadores de información que interactúan como participantes de un proceso cibernético más amplio donde el aprendiz, sujeto y observador a la vez, es una dimensión más del objeto de conocimiento, así como el operador de un computador inteligente es interior al sistema, es su interlocutor. La finalidad de la educación ya no es atar a los individuos a la red de prescripciones e interdicciones sociales para restringir su movimiento, sino movilizar su potencialidad, lo que tienen o pueden dar como personas, lo que pueden construir de valioso para ellos y para una sociedad que ensaya y enrumba su devenir por nuevos horizontes de convivencia y superación.

La evaluación educativa exhibe una dimensión investigativa crucial para la construcción científica de la pedagogía como confirmación crítica e innovación de los conceptos pedagógicos que inspiran y se ensayan en la práctica educativa.

Hay que resaltar que lo más importante es que la evaluación de la enseñanza no es una actividad externa a la enseñanza misma, sino que es parte y condición endógena del proceso mediante el cual el estado interior del aprendiz se mueve, se confronta, se desequilibra y se reestructura frente a lo desconocido que indaga, y construye como un sentido que se acomoda, sobrepone e interpone de forma cognitiva, generando una nueva cadena de significados que reequilibra la situación interior del aprendiz, gracias a una experiencia de enseñanza diseñada y orientada por el maestro para lograr un cambio conceptual.

Semejante proceso no ocurre al azar; momento a momento se generan dudas, insatisfacciones, incoherencias, preguntas, conjeturas, nuevos datos y experiencias, confrontaciones y confirmaciones de cuya ocurrencia el maestro puede obtener indicios y sobre los cuales podría intervenir en el momento oportuno como facilitador, si hubiera previsto estrategias de diagnósticos, de valoración y de mejoramiento permanente del proceso de enseñanza, que le permita no solo evaluar los avances del alumno sino también calibrar la calidad de programa del currículo y de su actividad como gestor y protagonista de la enseñanza.

En este sentido se puede prospectar que enseñar es evaluar, retroalimentar, reconstituir la pregunta cada vez que la mente del alumno se moviliza en su búsqueda y compromete con alguna respuesta que puede ser y no ser al mismo tiempo. El papel del maestro es ayudar a que el alumno autorregule su búsqueda, se confronte permanentemente con aquella porción del saber que está a punto de descubrir, por cuenta y razones propias. No se trata de evaluar la repetición de conocimientos, sino de fomentar las posibilidades de asignar nuevos sentidos y soluciones a cada búsqueda estimulada por la enseñanza.

La evaluación educativa (aunque a veces pueda utilizar técnicas y procedimientos empíricos-analíticos y estadísticos) es una dimensión de la enseñanza que la pone como objeto de análisis, es su dimensión meta cognitiva que le permite ponderar su respeto por

los principios pedagógicos que la inspiraran y a la vez considerar su eficacia como proceso autorregulado que debe asegurar cierta calidad de aprendizajes y de formación en alumnos concretos.

La evaluación educativa no es solo una parte de la enseñanza como estrategia operacional de la pedagogía que se despliega en la ejecución de la enseñanza real, sino que es también su conciencia crítica que analiza desde el diseño del programa y del currículo.

La formación humana y el aprendizaje.

La formación, es el eje y principio organizador de la pedagogía como disciplina en construcción y también es el propósito y resultado esencial de la enseñanza. Se refiere al proceso de humanización que caracteriza el desarrollo individual, a medida que el ser humano se apropia de la experiencia de la sociedad a través de la cultura y de la ciencia y participa en las prácticas de sobrevivencia y convivencia de la comunidad de la que hace parte.

La formación es la misión de la educación y de la enseñanza: facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciar al individuo como ser inteligente, autónomo y solidario.

Al diferenciar el significado de la formación y de cultura, Humboldt explicaba: “Pero cuando decimos formación nos referimos a algo más elevado y mas interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter”. Desde su óptica, la formación es no solo el resultado espiritual sino también el proceso interior en permanente desarrollo que abarca mucho más que el cultivo de las aptitudes y talentos naturales del individuo. El cultivo y el ejercicio de una aptitud son apenas un medio para su desarrollo, como apenas es un medio el aprendizaje escolar de la gramática para lograr el fin del desarrollo del lenguaje, pues lo que perdura es el fin, no el medio. En la formación el individuo se apropia por entero de aquello en lo cual y por lo cual se forma. A diferencia

de los demás seres de la naturaleza, “el hombre no es lo que debe ser”, y por esto la condición de su existencia es formarse, integrarse, como decía Hegel, empezando por romper con lo inmediato y natural y elevándose hacia la generalidad. El que se entrega a lo particular, a la restringida inmediatez es inculto. Lo esencial de la formación humana es convertir al ser humano en un ser espiritual capaz de asumir sus propios deseos, necesidades e intereses privados, a través del trabajo o de la reflexión hasta reconciliarse consigo mismo. Ello implica también mantenerse abierto hacia lo otro, hacia los otros con sentido general y comunitario, con tacto y sensibilidad artística, con capacidad de buen juicio y sentido común. Lejos del concepto aristotélico de esencia y de sustancia, el de formación es un concepto eminentemente histórico de autoconfiguración vital propio del ser humano como ser temporal en el sentido enfatizado por Hegel, Dilthey y Husserl: pero especialmente por Heidegger, para quien la esencia no es un arquetipo preexistente, sino que hace en la existencia en la realización vital de los proyectos, de las decisiones, de los riesgos que asume cada uno en el mundo.

En la Revista Cubana Educación Médica Superior, “La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica”¹ la licenciada Miriam González Pérez, identifica las principales tendencias en cuanto a la concepción de la evaluación del aprendizaje, las funciones que desempeña y el contenido u objeto a evaluar, desde una perspectiva histórica y de proyección futura. Se hace un análisis crítico de algunos aspectos centrales de la evaluación, en la intención de subrayar el carácter formativo, educativo de la evaluación del aprendizaje y sus múltiples determinaciones.

Significados de "La evaluación del aprendizaje"

El significado más aceptado de la evaluación del aprendizaje en el presente, se aproxima a las definiciones más globales y amplias que se encuentran en los diccionarios generales; la de apreciar, valorar, fijar el valor de una cosa, hecho o fenómeno. Este significado, que pudiera calificarse de ambiguo, no es casual ni responde a un desatino, ni a una expresión de superficialidad de los estudiosos, aun cuando a toda vista es insuficiente. Tiene la intención de abarcar la riqueza y complejidad de su contenido y de evitar simplificaciones

abusivas que se han sucedido al pretender precisiones técnicamente "rigurosas", positivas; o, al reducir su objeto y funciones, como ocurre con la tan frecuente identificación de la evaluación con la calificación, entendida como el acto de otorgar una nota o, con una impronta cotidiana: la de aplicar exámenes.

En el campo semántico de la evaluación aparece frecuentemente el del control. Pero el término "control" no expresa necesariamente el aspecto valorativo, consustancial a la evaluación; lo que vendría a reforzar la cuestionada "neutralidad" y la limitada noción de que los problemas de la evaluación son puramente técnicos. Conviene recordar que este término toma fuerza en el ámbito educativo, cuando se importa el escenario laboral. Su contenido subraya dos ideas: la técnica y la de poder o ejercicio de autoridad. Estas dos ideas han sido amplia y justamente analizadas y criticadas desde posiciones de la denominada pedagogía crítica, y de la sociología de la educación.

La mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación, la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. No obstante, existen discrepancias en la extensión del concepto, y por tanto del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones y sus resultados.

Sin dudas, la obtención sistemática de información o evidencias sobre el objeto de evaluación y la elaboración y formulación de un juicio fundamentado sobre dicho objeto, constituyen procesos básicos, centrales de la evaluación, pero no agotan el acto evaluativo y por tanto no son suficientes para el análisis del mismo. Al igual que -si se permite una analogía de la evaluación con la investigación- la ciencia y la investigación científica no se agota en la producción de nuevos conocimientos, pues implica la divulgación y aplicación de éstos.

Una aproximación a partir del análisis de la evaluación como actividad, constituye una vía pertinente para su conceptualización. Dicho análisis debe develar la estructura y funciones de la evaluación como objeto o sistema desarrollado y en su génesis y devenir. De modo tal que dicho análisis no suponga la descomposición del objeto en elementos constituyentes y

con ello la "destrucción" del propio objeto, sino la búsqueda de una unidad elemental, simple, que encierre los aspectos esenciales de él y permita una representación más auténtica de su estructura y funciones en su conformación y manifestación.

La unidad de análisis recae en la acción, en este caso, en la acción evaluativa. La acción supone la interrelación propositiva u orientada del sujeto y el objeto, mediatizada por los "instrumentos" o medios materiales e ideales y en condiciones concretas, determinadas. La acción, por definición, no es estática, su forma de existencia es la de un proceso, que encierra un conjunto de operaciones que conforman dicha acción. En la interrelación, tanto el sujeto como el objeto se transforman en variadas direcciones.

La consideración de los aspectos anteriormente mencionados resulta significativa metodológicamente para el análisis de la evaluación. Cada componente debe verse en su interrelación y en su inserción en un sistema mayor, así como en su ubicación en condiciones socio históricas concretas. De esta manera, la evaluación, y el acto evaluativo como unidad, suponen operaciones o subprocesos que van desde el establecimiento de los objetivos o propósitos, la delimitación y caracterización del objeto de evaluación, la definición (selección, elaboración) y aplicación de los instrumentos para la recogida de información, el procesamiento y análisis de dicha información, su interpretación y expresión en un juicio evaluativo, la retroinformación y toma de decisiones derivadas de él, su aplicación y valoración de resultados. Para recomenzar en un ciclo ascendente, progresivo, que permite, en su dinámica, imprimir el auténtico significado de esta actividad. La evaluación supone, además, la propia valoración de ella.

Una importante característica de la evaluación del aprendizaje es la interrelación que se establece entre los sujetos de la acción: el evaluador y el evaluado. De hecho, el objeto sobre el que recae la evaluación es otra persona -individual o en grupo- que se erige como sujeto de la acción y coparticipa, en mayor o menor medida en la evaluación. Aun más, para el caso de la evaluación del aprendizaje la pretensión debe ser que el evaluado esté en capacidad de devenir su evaluador.

Obviamente la evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta las complejidades de la

comunicación humana; donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del "objeto" que se evalúa, sino, de las peculiaridades de quien(es) realiza(n) la evaluación y, de los vínculos que establezcan entre sí. Asimismo, de las características de los mediadores de esa relación y de las condiciones en que se da ésta.

La distinción introducida por *Scriven* entre meta y funciones de la evaluación puede resultar útil para el estudio de la evaluación. Para dicho autor la meta es siempre la misma: juzgar el valor de algo; y definió la evaluación sobre esta base como "la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto" (citado por *Stufflebeam*). En cambio, las funciones son muy variadas y están en relación con la utilización de los datos evaluativos. Interesa subrayar la distinción entre metas y funciones. La identificación de una meta o propósito fundamental de la actividad

Interesa subrayar la distinción entre metas y funciones. La identificación de una meta o propósito fundamental de la actividad evaluativa facilita establecer sus peculiaridades, y distinguirla de otras actividades que comparten muchos de sus procesos y fases, como puede ser la actividad de investigación, aspecto éste que constituye uno de los temas de interés y debate dentro del campo de la evaluación.

Por otra parte, reconocer las diversas funciones de la evaluación, permite estudiar sus distintos usos y concepciones; su evolución, desde una perspectiva histórica, su práctica actual, sus desviaciones o "patologías" y ayuda a trazar propuestas para su proyección.

Sobre las finalidades y funciones de la evaluación del aprendizaje. ¿Por qué, para qué evaluar?

El objetivo de la evaluación del aprendizaje, como actividad genérica, es valorar el aprendizaje en su proceso y resultados. Las finalidades o fines marcan los propósitos que signan esa evaluación. Las funciones se refieren al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para los individuos implicados en éste.

Las finalidades y funciones son diversas, no necesariamente coincidentes; son variables, no siempre propuestas conscientemente, ni asumidas o reconocidas. Pero tienen una existencia real. Están en estrecha relación con el papel de la educación en la sociedad con el que se reconoce de modo explícito en los objetivos educativos y con los implícitos. Están vinculadas con la concepción de la enseñanza y con el aprendizaje que se quiere promover y el que se promueve.

Durante la primera mitad del siglo XX y hasta la década de los 60, la función de la evaluación fue la de comprobar resultados del aprendizaje. Ya se tratase en términos del rendimiento académico o del cumplimiento de los objetivos propuestos.

Las insuficiencias de esta posición se hicieron sentir agudamente, con el auge de la evaluación de programas y de instituciones educativas, en las décadas de los 60 y el 70. Se abre un espacio para cuestionarse las metas: "Las metas propuestas pueden ser inmorales, poco realistas, no representativas de las necesidades de los consumidores o demasiado limitadas como para prever efectos secundarios posiblemente cruciales" (*Stufflebeam*, 1985).

La distinción de más impacto en la historia de la evaluación se debe a *Scriven* cuando, en 1967, propuso diferenciar las funciones formativa y sumativa. La función formativa, la consideró, como una parte integrante del proceso de desarrollo (de un programa, de un objeto). Proporciona información continua para planificar y para producir algún objeto, y se usa, en general, para ayudar al personal implicado a perfeccionar cualquier cosa que esté realizando o desarrollando. La función sumativa "calcula" el valor del resultado y puede servir para investigar todos los efectos de éstos, examinarlos y compararlos con las necesidades que los sustentan. Estas funciones han sido ampliamente tratadas, por numerosos autores, en lo referido a la evaluación del aprendizaje, desde el momento en que fue propuesta hasta nuestros días.

Desde la perspectiva sociológica, filosófica y de la pedagogía crítica tiene lugar, hoy día, los más ricos aportes, sobre las funciones sociales de la evaluación educativa y del aprendizaje. Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, al

subrayar, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación.

Uno de los valores a juicio, más destacables de estas aportaciones, es su capacidad para develar el "lado oculto" o, cuando menos, no fácilmente aceptado de la evaluación, aquello que no se hace explícito en los objetivos de la educación ni en la evaluación que se realiza; que no responde a una intención, pero que está latente o que sencillamente se asume como algo natural y por ello despojado de valoraciones. Muestra que no hay valoración neutral, tampoco educación neutral.

Resulta interesante la observación de *Cardinet* (citado por *Fernández Pérez*, 1994) que bajo el rubro de "crítica social de la evaluación" concluye: "los sociólogos han analizado los mecanismos de las barreras que obstruyen la movilidad social y su veredicto es claro: la escuela, en especial su sistema de exámenes y de calificaciones constituyen el principal instrumento de diferenciación y estratificación social".

Dentro de las funciones pretendidas o no, de la evaluación están:

Las funciones sociales que tienen que ver con la certificación del saber, la acreditación, la selección, la promoción. Los títulos que otorgan las instituciones educativas, a partir de resultados de la evaluación, se les atribuye socialmente la cualidad de simbolizar la posesión del saber y la competencia, en función de los valores dominantes en cada sociedad y momento. Una sociedad meritocrática reclama que sus individuos e instituciones se ordenen por su aproximación a la "excelencia". A mayor cercanía, mayor mérito individual. A mayor cantidad o nivel de los títulos que logra una persona, más vale socialmente.

Si se llevan a un extremo, estas funciones de la evaluación que la sociedad ha acuñado como legítimas, pueden tener interesantes implicaciones personales, institucionales, sociales. Un título puede ser una "patente de corso" para personas no necesariamente competentes, puesto que los títulos garantizan formalmente el saber, pero como dice *Boudieu* (1988, pág. 22), no pueden asegurar que sea cierta tal garantía. En otros casos la persona es competente para las tareas que desempeña, pero no posee el título acreditativo, y cae bajo sospecha. También puede ocurrir con las instituciones.

Desde el punto de vista de las políticas educativas que se expresan en los objetivos de los sistemas de educación, se evidencia una creciente aspiración no elitista, expresada en la búsqueda de mayor calidad de educación para mayor cantidad de personas. Esta política toma cuerpo, en la definición de niveles obligatorios de educación y por tanto la democratización da acceso a niveles básicos y crea oportunidades para todos. Si en la enseñanza obligatoria, cuando menos, la evaluación se realiza con carácter selectivo y jerarquizador, constituye una práctica antisocial.

Función de control. Esta es una función relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa. Por la significación social que se le confiere a los resultados de la evaluación y sus implicaciones en la vida de los educandos, esta es un instrumento potente para ejercer el poder y la autoridad de unos sobre otros, del evaluador sobre los evaluados.

En el ámbito educativo tradicional el poder de control de los profesores se potencia por las relaciones asimétricas en cuanto a la toma de decisiones, la definición de lo que es normal, adecuado, relevante, bueno, excelente, respecto al comportamiento de los estudiantes, a los resultados de su aprendizaje, a los contenidos a aprender, a las formas de comprobar y mostrar el aprendizaje, al tiempo y condiciones del aprendizaje.

Las tendencias educativas de avanzada abogan por una relación educativa democrática, que abra cauces a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo, en la toma de decisiones pertinentes. En la medida que estas ideas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se deben contrarrestar los efectos negativos de esta función.

Bajo este rubro de las funciones pedagógica, se sitúan diversas y constructivas funciones de la evaluación que, aunque tratadas con diferentes denominaciones por diversos autores, coinciden en lo fundamental respecto a sus significados.

Entre ellas se nombran las funciones: orientadora, de diagnóstico, de pronóstico, creadora del ambiente escolar, de afianzamiento del aprendizaje, de recurso para la individualización, de retroalimentación, de motivación, de preparación de los estudiantes para la vida.

Las funciones nombradas no agotan todo su espectro. Ante tal amplitud algunos autores han optado, sabiamente, por usar clasificaciones más genéricas. Así *Rowntree* (1986) las reduce a dos, según se use la evaluación para 1. Enseñar al estudiante y/o 2. Informar sobre el estudiante. *Cardinet* (1988) propone tres funciones: predictiva, formativa y certificativa. En el ámbito nacional, *O. Castro* (1998) propone la clasificación siguiente: función pedagógica, función innovadora y función de control.

Sin pretensión de ofrecer nuevas clasificaciones, o funciones, vale destacar y comentar algunas de especial interés, en opinión de la autora del presente trabajo:

La determinación de los resultados del aprendizaje y la calidad de éstos. Si se ha alcanzado o no el aprendizaje esperado (u otros no previstos) y qué características o atributos posee, de acuerdo con los criterios asumidos a tal fin. En tal caso la principal función es la de comprobación de resultados.

La constatación de los resultados o productos es una función legítima de la evaluación, aunque no suficiente. Es difícil cuestionar la necesidad de conocer y apreciar los logros de la actividad realizada, cuando menos por un asunto de satisfacción o insatisfacción con lo que se hace, consustancial al ser humano.

Aporta información para acciones de ajuste y mejoras del proceso, a más largo plazo, al contrastar los resultados con las necesidades que le dieron origen, por lo que no se excluye su vínculo con la retroalimentación y regulación de la actividad.

Se supone que la evaluación de los resultados tenga también una proyección futura y no sola retroactiva. Esto es, sirve de base para hacer predicciones sobre el ulterior desempeño académico y profesional de estudiantes. En este sentido se habla de una función de predicción, tan cuestionada como asumida.

La de proporcionar información que permita la orientación y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas funciones son muy valoradas actualmente y constituyen un pilar para fundamentar la concepción de la evaluación como parte del proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido la evaluación es un elemento necesario para realizar el proceso.

La de servir de vía de enseñanza y aprendizaje, es decir la evaluación vista como un medio o recurso para la formación de los estudiantes. Con tal finalidad la evaluación cumple una función formativa.

En tal sentido se pueden considerar dos dimensiones. En una acepción amplia esta función incluye todas las restantes y debiera constituir la esencia de la evaluación en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que ella representa para la conformación de su identidad. Con un significado más estrecho, designa aquello que directamente contribuye a formar en los estudiantes: las estrategias de control y autorregulación como sujeto de la actividad, y su autovaloración personal cuya génesis tiene un espacio en las valoraciones recíprocas que se dan en las interacciones con los demás copartícipes del proceso de enseñanza aprendizaje y consigo mismo.

La función formativa, en toda su extensión, como atributo y razón de ser del sistema de evaluación del aprendizaje y que subsume las restantes funciones, implica que sirva para corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes. El carácter formativo está más en la intención con la que se realiza y en el uso de la información, que en las técnicas o procedimientos que se emplean, sin restar importancia a estos últimos.

Las anteriores consideraciones sobre las funciones de la evaluación llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa e introduce modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador-evaluado de cooperación o colaboración para el logro de fines comunes. La interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático y por lo tanto fácilmente extrapolable como juicios globales sobre la capacidad o la valía del estudiante, a considerarse un momento más del aprendizaje.

En este mismo sentido es relevante la reflexión de Ricardo Zúñiga al afirmar en el capítulo de la acción docente “La evaluación es una actividad subversiva. Evaluación de impacto, de resultados, de procedimientos y también de objetivos, de finalidades, sociales civilizacionales. Si evaluación dice necesariamente proyecto asumido, valores personales

(porque no hay valores interpersonales, valores objetivos o valores físicos), la evaluación está en el centro de toda relación humana, y a fortiori en la relación formativa.

La relación formativa, en el grado en que es una invitación a la autonomía personal, a la responsabilidad profesional, a la probidad ética, es una formación para la evaluación: formación para la competencia evaluativa, el conocimiento que funda el juicio evaluativo, la coherencia que debe situarlo en el contexto estructural de un proyecto personal, la responsabilidad que debe ver la formación profesional como traspaso de responsabilidades sociales.

La evaluación es más que operación de control: es un insumo en un proceso de formación. Formación autónoma y responsable. La evaluación institucional universitaria es así un control: es un modelo de formación a la autonomía responsable. Si su razón primera es organizar y dar cuenta de una gestión sana, su racionalidad debe incluir una conciencia formativa.

TEORIAS CRÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Este aparte intenta contribuir a la búsqueda de bases teóricas sobre las que se pueden desarrollar una teoría crítica de la educación. Dentro de los parámetros de esta tarea, la noción de teoría crítica tiene un doble significado. Primero, se refiere a la herencia del trabajo teórico desarrollado por ciertos miembros de lo que puede ser grosso modo, descrito como la Escuela de Frankfurt. Esto sugiere que la teoría crítica no fue nunca una filosofía articulada completamente y tampoco fue compartida sin problemas por todos los miembros de esta escuela. Pero debe ser enfatizado que aun cuando uno no puede señalar una sola teoría crítica universalmente compartida si se puede indicar el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con la forma cambiante de dominación que las acompañaron. De manera similar hubo un intento por partes de todos los miembros de la Escuela de Frankfurt, de repensar y construir radicalmente el significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera de manera

considerablemente, en este capítulo argumento la importancia de la teoría crítica original y de las ideas que ofrece al desarrollo e un fundamento critico para una teoría de pedagogía.

Segundo, el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere a la escuela de pensamiento como al proceso de crítica. Señala un cuerpo de pensamiento que es, desde mi punto de vista, invaluable para los teóricos educativos; también ejemplifica un modelo de trabajo que demuestra y simultáneamente requiere de una necesidad de critica continua en los que los reclamos de cualquier teoría deben ser confortados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existete en la realidad.

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras penetrar, en esas apariencias significa exponer, a través de análisis críticos, las relaciones sociales que toman estatus de cosas u objetos. Por ejemplo, al examinar nociones como dinero, consumo, distribución y producción, se hace claro que ninguna de éstas representa hecho o cosa objetiva, sin embargo, todos son contexto históricamente contingente mediado por las relaciones de denominación y subordinación. Al adoptar tal perspectiva, la Escuela de Frankfurt no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazo todas las forma de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humana a los imperativos de las leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo.

La escuela de Frankfurt argumentó en contra de la supresión de la subjetividad, conciencia y cultura en la historia. Al hacer esto articulo una noción de negatividad o critica que se opuso a todas las teorías que enfatizaban la armonía social mientras que dejaban sin problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia. En términos más específicos, la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es

una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y el cambio social. Además, sus miembros argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo que es y debería ser. Finalmente, esta escuela apoyó de manera sólida el supuesto de que las bases para pensamiento y la acción deberían estar apoyadas, como Marcuse argumentó justamente de su muerte, en la compasión y en nuestro sentido del sufrimiento de los otros.

En términos generales, la Escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría y sociedad. Al hacer eso, sus miembros desarrollaron un marco de referencia dialéctica con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia. La naturaleza característica de la forma del cuestionamiento social que surgió de tal marco de referencia fue articulado por Horkheimer cuando sugirió que los miembros del instituto para la Investigación Social (institute for the social research) exploraran la problemática de la interconexión entre la vida económica de la sociedad, el desarrollo físico del individuo y las transformaciones en el reino cultural incluyendo no sólo así lo llamado contenido espiritual de la ciencia, arte y religión, sino también legislación, ética, moda, opinión pública, deportes, diversiones, estilo de vida etcétera (Horkheimer, 1972).

Los problemas formulados aquí por Horkheimer no han perdido importancia con el tiempo; todavía representan una crítica y un reto para muchas de las corrientes teóricas que actualmente caracterizan las teorías sociales de la educación. La necesidad de una nueva renovación teórica en el campo de la educación junto con el masivo número de fuentes primarias y secundarias que han sido traducidas en inglés, dan oportunidad a los pedagogos de empezar a apropiarse del discurso y de las ideas de la escuela de Frankfurt.

No es necesario decir que esta tarea no será fácilmente alcanzada debido tanto a la complejidad del lenguaje usado por los miembros de la escuela y diversidad de la postura y temas, como a su propia exigencia de una lectura crítica y selectiva de sus trabajos hasta su

crítica de la cultura, a la racionalidad instrumental, al autoritarismo y a la ideología en la línea del contexto interdisciplinario, generando categorías, relaciones y forma de cuestionamiento social que constituyeron un recurso vital para desarrollar una teoría crítica de la educación social. Ya que será imposible en el ámbito de este aparte analizar la diversidad de los temas examinados por la Escuela de Frankfurt, limitándonos al análisis del tratamiento de racionalidad, teoría, cultura y psicología profunda.

LA NOCIÓN DE TEORÍA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, cualquier opinión acerca de la naturaleza de la teoría tiene que empezar con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal. Esta posición parece estar en contradicción directa con el reclamo empirista de que la teoría es principalmente un asunto de clasificar y ordenar hechos. Como rechazo a la absolutización de los hechos, la Escuela de Frankfurt argumentó que en la relación amplia entre la teoría y la sociedad existen mediaciones que dan significado no sólo a la naturaleza constitutiva del hecho sino también en la propia naturaleza y sustancia del discurso teórico.

Los hechos de la ciencia y la ciencia en sí misma no son sino segmento del proceso de vida de la sociedad, y para comprender el significado de los hechos o de la ciencia, generalmente uno debe poseer la llave de la situación histórica, la correcta teoría social.

Esto nos lleva a un segundo elemento constitutivo de la teoría crítica. Si la teoría ha de ir más allá del legado positivista de la neutralidad, debe reconocer la tendencia de los intereses que representan y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden representar dentro de ciertos contextos teóricos y sociales. En otras palabras, “el rigor metodológico” no suministra una garantía de verdad, ni plantea la pregunta fundamental de por qué la teoría funciona de una forma bajo condiciones históricas específicas para servir a algunos intereses y no a otros. Por lo tanto, la noción de autocrítica es esencial para la teoría crítica.

Un tercer elemento constitutivo para una teoría crítica se guía por el dictamen de Nietzsche que dice: “Una gran verdad quiere ser criticada, no idolatrada”. La Escuela de Frankfurt, creía que el espíritu crítico de la teoría debería ser representado en su función desenmascarante. La fuerza conductora de esa función podía ser encontrada en las nociones de la Escuela de Frankfurt, sobre la crítica inmanente y el pensamiento dialéctico. La crítica inmanente es la afirmación de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el de analizar la realidad de el objeto social respecto a sus posibilidades.

La teoría en este caso, debería tener como meta la práctica emancipadora, pero al mismo tiempo requiere de cierta distancia de esa práctica. La teoría y la práctica representan una alianza particular; no una unidad que se disuelve una en la otra. La naturaleza de esa alianza será mejor entendida si se comprenden las desventajas inherentes en la tradicional postura anti teóricas de la educación estadounidense, en la que argumenta que la experiencia concreta es el gran “maestro”.

La experiencia, ya sea en la parte de los investigadores o de otros, no contiene garantías inherentes para generar ideas necesarias que la hagan transparente a sí misma. En otras palabras, mientras que es indiscutible que la experiencia nos puede ofrecer conocimiento, también es indiscutible que tal conocimiento puede distorsionar más que iluminar la naturaleza de la realidad social. El punto aquí, que el valor de cualquier experiencia dependerá no de la experiencia del sujeto si no de las luchas alrededor de las que la experiencia es interpretadas y definida. Más aún, la teoría no puede reducirse a ser percibida como la dueña de la experiencia, a quien se le ha conferido poder para proveer recetas para la práctica pedagógica. Su valor real radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parten de quienes la usan; en el caso de los maestros, llegan a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión. A modo de la crítica y análisis, la teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricablemente afectadas por el contexto. Tiene su propia distancia y propósito, su propio elemento de práctica. El elemento crucial tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual se aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

HACIA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Si bien es imposible desarrollar en detalle implicaciones del trabajo de la Escuela de Frankfurt respecto de la teoría de la pedagogía radical, puede señalarse brevemente sus consideraciones generales. Es claro el pensamiento de la Escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuesto extraídos de una racionalidad positivista. Por ejemplo, en contra del espíritu positivista que infunden la teoría y la práctica educacionales existentes, ya sea que tome la forma del modelo de Tyler o de varios acercamientos a sistemas, la Escuela de Frankfurt ofrece un análisis histórico y un marco de la referencia filosófico penetrante que enjuicia a la amplia cultura del positivismo, mientras que al mismo tiempo da ideas de cómo esta última se incorpora en el ethos y en las prácticas de las escuelas. Aunque hay un cuerpo creciente de literatura educacional, o sea crítica de la racionalidad positivista en las escuelas, ésta carece de una complejidad teórica característica de los trabajadores de Horkheimer, Adorno y Marcuse. De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico que en la perspectiva de la Escuela de Frankfurt crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrolla modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas. A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialectico reemplaza las formas positivistas de cuestionamiento y conocimiento social.

Relacionado con lo anterior, la noción de la comprensión histórica en el trabajo de la Escuela de Frankfurt hace algunas contribuciones importante a la noción de la pedagogía radical. La historia, para Adorno y otros conectados con la teoría crítica, tenía un doble significado y no podían ser interpretadas como un patrón continuo que se extiende bajo los imperativos de las leyes “naturales”. Por el contrario debía ser vista como un fenómeno emergente que tiene un final abierto; la significación del mismo debía recogerse y unirse en las rupturas y tensiones que separaban a los individuos y a las clases sociales de los imperativos de la sociedad dominante. En otras palabras, no había leyes de la historia que prefiguraran



progreso humano, que funcionara independientemente de las acciones humanas más aún, la historia llegó a ser significativa no porque abasteciera el presente de los frutos de una cultura “interesante” o “estimulante”, sino porque llegó a ser el propio objeto de análisis con el fin de aclarar las posibilidades revolucionarias que existían en la sociedad dada. Para el educador radical, esto sugiere usar la historia con el fin de luchar en contra del espíritu de los tiempos más que abrazarla para ver hacia atrás, usarla para verla hacia adelante.

Esa postura no sólo une el análisis histórico con las nociones de crítica y emancipación, también politiza la noción de conocimiento, o sea, insiste en ver al conocimiento críticamente, dentro de constelaciones de ideas suprimidas (imágenes dialécticas) que señalan las formas en que las culturas y las luchas históricamente reprimidas podrían ser usadas para aclarar potencialidades radicales en el presente. El conocimiento es esa instancia que llega a ser el objeto de análisis en un doble sentido. Por un lado, es examinado por su función social, la forma en que legitima a la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para revelar, en sus planes, palabras, estructuras y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener “imágenes efímeras” de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión. Por ejemplo, casi todos los textos culturales contienen una combinación de momentos ideológicos y utópicos. Inherentes a los mensajes más abiertos que caracterizan a la cultura de masas, están los elementos de su antítesis. Todos los artefactos culturales tienen un referente oculto que se refiere a las bases iniciales de represión. En contra de la imagen de la modelo femenina semidesnuda que vende el modelo de automóvil nuevo, está la tensión latente del deseo sexual desubicado y malversado. Dentro de los modos más autoritarios de disciplina y control de salón de clases están las imágenes efímeras de libertad que se refieren a relaciones muy diferentes. Este aspecto dialéctico del conocimiento es que se necesita desarrollar como parte de la pedagogía radical.

Diferentes a los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, con sus énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos

centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre sociedad como hecho existe y la sociedad como podría ser.

La teoría de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social. Al ilustrar la relación entre poder y cultura, la Escuela de Frankfurt ofrece una perspectiva de las formas como la ideologías dominantes son constituidas y mediadas a través de formaciones culturales específicas. El concepto de cultura desde esta perspectiva existe en una relación particular con la base material de la sociedad. El valor explicativo de tal relación se encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominante y subordinados, así como le génesis socio histórica de ethos y las prácticas de cultura legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia. Por ejemplo, al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad.

La cultura como aspecto central en el trabajo de los teóricos de la Escuela de Frankfurt (a pesar de las diferencia de opiniones entre sus miembros) señala una serie de ideas importantes que ilustran la subjetividades que se constituyen dentro y fuera de las escuelas. Aunque su análisis de la cultura es de alguna manera-no dialéctica y claramente subdesarrollada, sí ofrece las bases para una mayor declaración y comprensión de la relación entre la cultura y poder, al mismo tiempo que reconoce el poder como un terreno importante sobre el que se puede analizar la naturaleza de la dominación y la resistencia. Al llamar la atención sobre los momentos de la historia suprimidos, la teoría crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad igual hacia ciertos aspectos de la cultura. Por ejemplo, los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, textura e historia de sus vidas cotidianas. No es algo sencillo, ya que una vez que la naturaleza afirmativa de tal pedagogía queda

establecida, los estudiantes que tradicionalmente han crecido de voz en las escuelas, tienen posibilidades de aprender habilidades, conocimiento y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación. Más específicamente, tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente lleva. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia auto dirigida.

Si bien es verdad que Adorno, Marcuse y Horkheimer dieron fuerte énfasis a la noción de la dominación en sus análisis de la cultura -y de hecho parecieron igualar a la cultura de masas con la manipulación-, el valor de sus análisis reside en la forma de crítica que ellos desarrollan en su intento por reconstruir la noción de la cultura como una fuerza política, como un momento político poderoso en el proceso de la dominación. Sin embargo existe una paradoja en sus análisis de la cultura y de la intervención humana, esto es, una paradoja emergió con énfasis en la abrumadora y unilateral naturaleza de la cultura de masas como una fuerza dominante, por un lado, y su impecable insistencia de la necesidad de crítica, por el otro lado. Dentro esta aparente contradicción tiene que ser desarrolladas las nociones más dialécticas de poder y resistencia, posiciones que distinguen determinaciones estructurales e ideológicas más amplias mientras que reconocen que los seres humanos nunca son el simple reflejo de tales determinaciones. Los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan; innecesario es decir, que también modifican los límites.

Debe enfatizarse que la justificación ideológica del orden social no puede encontrarse simplemente en las formas de interpretación que contiene a la historia como un proceso de evolución “natural” o en las ideologías distribuidas por medio de la industria cultural. También se ubica en la realidad material de las necesidades y los deseos que sostienen la inscripción de la historia. Es decir, la historia debe ser captada como una “segunda naturaleza” en esos conceptos e ideas del mundo que hacen los aspectos más dominantes

del orden social y que parecen inmunes al desarrollo histórico y sociopolítico. Esos aspectos de la realidad que se basan en la apelación de la universal e invariable, a menudo escabullen la conciencia histórica y se fijan a las necesidades y deseos históricos específicos que unen a los individuos con la lógica de la conformidad y la dominación. Hay una cierta ironía en el hecho de que lo personal y lo político se unen en la estructura de la dominación, precisamente en esos momentos en que la historia funciona para sujetar a los individuos a un conjunto de supuestos y prácticas que niegan la naturaleza histórica de lo político. La segunda naturaleza representa la historia que se ha solidificado en su forma de amnesia social, una forma de conciencia que “olvida” su propio desarrollo. El significado de esta perspectiva para la pedagogía radical es que señala el valor de la psicología profunda que puede descifrar la manera en que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en la propia estructura de la psique humana. La pedagogía radical es mucho más cognitiva en su orientación y necesita desarrollar una teoría de la dominación que incorpore las necesidades y las demandas. La pedagogía radical carece de una psicología profunda así como de una apreciación de la sensibilidad que señala la importancia de lo sensual y lo imaginativo como dimensiones centrales de la experiencia escolar.

La noción de psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, especialmente el trabajo de Marcuse abre un nuevo terreno para el desarrollo de la pedagogía crítica. Señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural. Particularmente mediante mensaje y valores que son constituidos a través de las prácticas sociales del currículum oculto. Al reconocer la necesidad de una psicología social crítica los educadores pueden identificar cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir las prácticas y procesos sociales que destruyen en vez de continuar las formas existentes de dominación psicológica y social.

Por lo tanto, la noción de psicología profunda desarrollada por la Escuela de Frankfurt no sólo brinda nuevas ideas de cómo están formadas la subjetividades y de qué modo funciona

la ideología como experiencia vivida, sino que también ofrece las herramientas teóricas para establecer las condiciones de las nuevas necesidades, de los nuevos sistemas de valores y prácticas sociales que toman en serio los imperativos de la pedagogía crítica.

Se ha intentado presentar aspectos seleccionados del trabajo de los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt que ofrecieron ideas teóricas para el desarrollo de la teoría crítica de la educación. Específicamente me ha bocado a su crítica a la racionalidad positivista a su concepción de la teoría y a la reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y, finalmente, a sus análisis de la psicología profunda. Dentro del contexto de estas cuatro áreas los educadores radicales pueden comenzar a reconstruir y aplicar las ideas de la teoría crítica de la enseñanza. Por su puesto, la tarea de trasladar el trabajo de la Escuela de Frankfurt a los términos que dan forma y enriquecen a la teoría y la práctica educativa radical será difícil. Esto es especialmente cierto ya que cualquier intento de usar ese trabajo tendrá que iniciarse con la comprensión de que éste contiene un número de defectos y más aún, que no puede ser impuesto de manera esquemática sobre una teoría de pedagogía radical. Por ejemplo, los teóricos críticos que he discutido, no desarrollaron un enfoque teóricos comprensivos para tratar patrones de conflictos ni contradicciones que existían en varias esferas culturales. Por supuesto, esta última selección no agota la diversidad de juicios que podrían ser hechos en contra del trabajo de los teóricos críticos que se están analizando aquí. Lo cierto es que la teoría crítica necesita ser formulada para dar oportunidad tanto de criticar

como de elaborar sus ideas más allá de las restricciones y condiciones históricas bajo las que originalmente fueron generadas. Debe enfatizarse que las ideas que la teoría crítica ha aportado no han sido agotadas. De hecho, se puede argumentar que apenas estamos empezando a explotar las implicaciones de sus análisis. El problema verdadero es reformular las contribuciones centrales de la teoría crítica con vista a crear nuevas condiciones históricas, sin sacrificar el espíritu emancipatorio que las generó.

¿Por qué la pedagogía crítica?

A lo largo de las últimas décadas la pedagogía crítica ha supuesto una perspectiva crítica y teoría que se ha ganado, poco a poco, su lugar dentro del debate educativo: Apple, Giroux, McLaren. Algunas facultades de educación han integrado la pedagogía crítica como un componente principal del marco de trabajo curricular de su programa de formación de profesores y profesoras. Esta integración supone una forma de implicar a los futuros profesores y profesoras en la búsqueda de justicia social en el seno de la sociedad. Esto resulta de gran importancia porque, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, existe la esperanza de que los profesores y profesoras se conviertan en agentes del cambio social.

También es importante porque, en este momento, vivimos una época de política neoliberal deshumanizadora que ha originado los sufrimientos de muchas personas y el enriquecimiento de una pocas y que, en consecuencia, está afectando a la condiciones de vida de millones de personas en todo el mundo. Esta política es parte de un nuevo tipo de relaciones económicas de producción que se denomina nuevo capitalismo. Se trata de una nueva forma de capitalismo que está inmersa en un contexto globalizado, el contexto de un nuevo mundo que ha tomado forma después de la caída de la alternativa socialista.

Desde las décadas de los ochenta y los noventa, este nuevo capitalismo global y deshumanizador se ha convertido en la fuerza dominante que controla el mundo. Ha construido una visión particular del mundo que es socialmente darwinista, individualista y ajena a la historia, y en la que los efectos dañinos son la expresión de políticas muy concretas de modificación de las condiciones de trabajo. Condiciones de trabajo que deshumanizan a los seres humanos hasta el extremo de que, en el momento actual, no son ni siquiera aptos para su explotación, como si se tratara de personas desechables. En la actualidad pueden observarse otros efectos concretos, por ejemplo la competición despiadada para dominar los mercados, el incremento del número de puestos de trabajo temporales (que trae consigo la eliminación de la mayor parte de los trabajos a jornadas completas), la reducción de los salarios, el aumento del desempleo, la eliminación o debilitaciones de los sindicatos en todo el mundo, los contratos de trabajo con una menor

protección del trabajador o trabajadoras y la reducción, o destrucción, del estado de bienestar.

Es importante advertir que el nuevo capitalismo transforma las condiciones de trabajo y producción y, al mismo tiempo, se hace con el consentimiento social de la opinión pública a través de varios discursos, instituciones y prácticas sociales que tienen como objetivo hacernos aceptar como una realidad dada este tipo de capitalismo y las desigualdades sociales que lo acompañan.

Por estas razones, resulta imperativo que estemos sensibilizados y que tengamos voluntad de combatir todas aquellas situaciones que se derivan de estas políticas neoliberales injustas. Al mismo tiempo, ésta es la razón por la que es importante que la pedagogía crítica forme parte de los programas de formación de profesores y profesoras. Al utilizar la pedagogía crítica en las universidades de ciencias de la educación, podemos preparar a los profesores y profesoras para que se conviertan en agentes de la construcción de una sociedad más justa y, como dice Freire, menos fea; una sociedad basada en una ética de humanización y solidaridad y no en una ética del mercado. En este contexto es crucial que los educadores críticos intentemos incorporar esta perspectiva en nuestras clases y en nuestra pedagogía; porque necesitamos disponer de profesores y profesoras que tengan el valor de colocar la conservación de la vida humana como criterio de autenticidad, y el valor de situar una acción ética en esta sociedad deshumanizada y guiada por la búsqueda de beneficios. Da la impresión de que el acto más revolucionario que se puede llevar a cabo en estos tiempos es el de situar al ser humano como centro de todas las políticas y de todas las acciones que realicemos como sociedad. Como se ha mencionado previamente, existe un argumento, cada vez más difundido desde el mundo de la economía, que dice que los seres humanos son desechables, y que ni siquiera tienen valor como recursos explotables.

El dilema de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica ha ampliado notablemente la comprensión profunda que tenemos de nuestro mundo y de las maneras de transformarlo, y sin embargo todavía tiene que enfrentarse a un grave dilema si queremos seguir aplicándola a la educación de profesores

y profesoras con el objetivo de que éstos sean agentes del cambio social: tiene que reflexionar acerca de los aspectos formales de su pedagogía y modificar éstos para ayudar a que los profesores y profesoras accedan a su construcción discursiva. En un estudio llevado a cabo con estudiantes de un programa de formación de profesores y profesoras basadas en la pedagogía crítica, era fácil percibir que los alumnos y alumnas, después de insistir a varias clases basadas en los principios fundacionales de esta disciplina todavía se sentían perdidos.

La pedagogía crítica es para la enseñanza en las aulas de la universidad, pero en el mundo real, en nuestras aulas no podemos utilizar nada que provenga de los libros. Si nosotros mismos, como educadores y educadoras críticos, no escuchamos a nuestros estudiantes, no encontraremos siguiendo un modo de pensar totalitario.

Estas narrativas nos muestran algo importante que nosotros y nosotras, educadores y educadoras críticos, tenemos que reconsiderar: el lenguaje, el discurso teórico de la pedagogía crítica, se está convirtiendo cada vez más en una especie de herramienta de exclusión que mantiene a los profesores y profesoras alejados de la posibilidad de tener experiencias reales con prácticas críticas. El discurso de la pedagogía crítica se ha convertido en algo demasiado teórico abstracto, esotérico y sin conexión con las luchas y conflictos de profesores y profesoras, estudiantes y activistas. Dentro del campo de la pedagogía crítica, algunos autores y autoras han respondido a esta crítica y han mencionado que este lenguaje es necesario para ofrecer a los profesores y profesoras un nuevo lenguaje de esperanza y potencialidad. Construir un nuevo lenguaje nos ayuda nombrar la realidad, a nombrarla la forma de diferente, para ser capaces de transformarla. En este debate, hay que mencionar que los profesores y profesoras no son estúpidos, y que son capaces de comprender el lenguaje de pedagogía crítica. No tenemos dudas acerca de sus habilidades; sin embargo, no podemos olvidar que los profesores y profesoras han estado sufriendo procesos de manipulación en las escuelas y que, a nivel social, esta manipulación impone una manera particular de ver el mundo (desde una perspectiva neoliberal) que también moldea la comprensión que tienen en un cuanto a su propia práctica. La mayor parte del tiempo no ha tenido la oportunidad, ni el apoyo, que les permitan pensar críticamente

acerca de su práctica y del impacto que ésta tiene para cambiar y dar forma a una sociedad más justa.

Ayudar que nuestros alumnos y alumnas comprendan la estructura de las ideas, lo que está detrás de la cosa que se analiza, respecto al necesario pensamiento dialéctico para comprender nuestra realidad, implica que los educadores y educadoras críticos debemos cambiar la relación que tenemos con nuestros alumnos y alumnas. Evolucionar desde una relación en la que controlamos el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta una que nos coloque en una relación de iguales que colaboran en la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

Aceptar este riesgo nos ayudará a enfrentarnos a uno de los desafíos que Freire propone: la necesidad de ser coherente y de reducir la distancia entre lo que decimos, aquello de lo que hablamos y lo que hacemos. Si buscamos ser coherentes debemos reconocer que existe una relación de poder implícita en las situaciones cotidianas; por ejemplo, no podemos hablar de la justicia social y a la vez tratar sin respeto a la secretarias y a los conserjes o ignorar las preguntas y contribuciones de los alumnos y alumnas durante la clase.

Como profesores y profesoras universitarios debemos considerarnos a nosotros mismos como proyectos y, al mismo tiempo, como seres constante estado de transformación que están siempre luchando para llegar a ser mejores individuos, individuos que intentan construir un mundo mejor y una sociedad más justa para todos. Si no tenemos esto en consideración, no estamos siendo coherentes con lo que Freire indica que es nuestra tarea ontológica: la empresa la empresa de convertirnos en completamente humanos.

Es importante aclarar que no creemos que nuestra pedagogía sea sólo mi forma de enseñar. En lugar de eso, nuestra pedagogía supone una visión del mundo en la que mis estudiantes y nosotros mismos somos estudiantes activos que construimos nuestro conocimiento estableciendo conexiones entre lo conocimientos nuevos y las experiencias previas. Esto significa que consideramos a nuestros estudiantes como compañeros y compañeras de aprendizaje y de enseñanza, porque ellos también me enseñan cómo leer sus expresiones y

su comprensión sin que me sienta decepcionado cuando no comprenden aquellos de lo que estamos hablando. Los alumnos y alumnas no quieren aparecer a los ojos de sus compañeros y compañeras como incapaces de comprender las lecturas. Por esa razón, el verlos tomar apuntes sin descanso durante el debate resulta para nosotros un indicador de que no se sienten preparados para tomar parte en la discusión. Sin embargo, en el lugar de sentir frustración por ese motivo, me siento impulsado a buscar alternativas que les impulse a tomar parte en los análisis. También intentamos averiguar si su silencio es un silencio creativo, un silencio mediante el que construyen significados mientras observan o permanecen en silencio durante la conversación. De esa forma, también me ayudan en convertirme en mejor profesor para ellos.

Nuestra pedagogía es también nuestro testimonio de cómo creo que estamos construyendo una sociedad mejor. Por lo tanto, nuestra pedagogía va más allá de la idea de adquisición de un conjunto de estrategias de enseñanza; se convierte en una visión sólida de qué tipo de individuo queremos ayudar a educar en la construcción de una sociedad mejor. Esto incluye ideas para ayudar a que los alumnos y alumnas se conviertan en agentes del cambio social, apoyándolos mientras adquieren la disposición que los convertirá en individuos que se preocupan y comprometen y que se respetan el uno al otro, y consecuentemente luchan contra cualquier tipo de discriminación y opresión. A la vez, nuestra pedagogía intenta ser rigurosa en cuanto al conocimiento que están aprendiendo mis estudiantes. Como dice Freire, la educación profesional de los alumnos y alumnas requiere una sólida preparación política, pero también requiere una preparación técnica e instrumental, porque educar a los profesores y profesoras sólo en lo que concierne a los aspectos políticos no es suficiente. Para mí la educación consta de una dimensión política y otra académica.

En los profesores como trabajadores culturales, Freire dice que los testimonios son la mejor manera de dirigir la atención de los alumnos y alumnas hacia la validez de los contenidos que presentamos, hacia la solidez que desarrollamos para construir un mundo mejor.

A través de nuestra pedagogía, ofrecemos a nuestros estudiantes el testimonio de la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos, y al mismo tiempo incorporamos testimonios que pertenecen al ámbito de lo que hemos observado y que creemos que son

prácticas y oportunidades críticas en la que nos llegamos a realizar un análisis crítico de nuestra práctica pedagógica. Por lo tanto, existen dos tipos de testimonio que comparto en mis clases: uno es el personal y el otro pertenece al ámbito de mi experiencia como profesor. Por una parte, creo que confirmo ante la clase mi testimonio personal de coherencia si actúo de forma que no exista contradicción entre las ideas que comparto con ellos en la realidad de la clase que imparto. Las clases no deberían ser falsas, a la manera de representaciones teatrales, porque los alumnos y alumnas son lo suficientemente inteligentes como para darse cuenta de cuándo damos la impresión de ser coherentes sin predicar con el ejemplo. Por otra parte, confirmamos aquellos testimonios que compartamos y que pertenecen al ámbito de nuestra experiencia como profesor si me sirven de relato de historias que nos han sucedido en las aulas y de historias que hablan de las interacciones entre nuestros compañeros y compañeras de profesión y sus estudiantes (y de las que hemos sido testigo).

Ofrecer un testimonio personal resulta complejo por dos motivos: por una parte, al comenzar una interacción nos enfrentamos al desafío de los alumnos y alumnas que se sienten incómodos a causas de los contenidos estudiados; por otra parte me enfrento a los desafíos de mi posición como profesor cuando comparto con ellos mi perspectiva crítica y política para construir un mundo mejor.

Los testimonios procedentes de nuestra experiencia como profesores y profesoras son historias, situaciones narrativas que nos permiten establecer una conexión significativa entre teoría y práctica. Los testimonios deberían promover, entre las personas que los escuchan y los comparten, una praxis crítica que conecta la acción con reflexión para transformar el mundo. Las historia que utiliza tiene una secuencia de acontecimiento que permite a nuestros estudiantes establecer una conexión entre dialéctica de lo extraordinario y lo ordinario, entre lo que se espera y lo que llega a acontecer. Por lo tanto, siempre tenemos en mente que las historias, nuestros testimonio, no son inocentes; de hecho son políticas porque a través de ellas expresamos nuestra perspectiva, nuestra postura ética y epistemología antes nuestros estudiantes.

Mediante nuestros testimonios, intentamos que nuestros estudiantes sean conscientes de la necesidad de darles un significado a nuestras acciones y al mundo. Los testimonios también exigen que los alumnos y alumnas se posicionen frente a situaciones poco éticas u opresivas; lo que hace que ante un testimonio específico tenga que identificar sus valores. Teniendo en cuenta que los testimonios nos ayudan a construir significados sobre el mundo, las historias deben de ayudarnos a nombrar las injusticias que vemos a nuestro alrededor, como por ejemplo el hambre, la pasividad, la pobreza extrema y los silencios. Mediante los testimonios, se pide a los alumnos y alumnas que rechacen el sufrimiento humano innecesario y que luchen para construir algo diferente, haciendo que nuestras voces suenen con la claridad y fortaleza necesarias para ser escuchadas. Al analizar los testimonios obtenemos una perspectiva diferente; reflexionamos e imaginamos de qué manera distinta podrían ser las cosas para que nosotros obtuviéramos nuestra libertad, tomando el control sobre nuestras acciones en el mundo para reflexionar críticamente sobre la manera en que podemos cambiarlo. Como profesores y profesoras, como educadores y educadoras, los testimonios nos ayudan a transformar lo que deshumaniza y nos aliena. Utilizar una pedagogía del testimonio nos ayuda a vincular de una manera muy simple y accesible (sin ser simplista, ya que las excesivas simplificaciones en el análisis la teoría con la práctica a nivel de micro y macroanálisis. En mi experiencia, los testimonios suponen un puente entre el contenido abstracto de las aulas universitarias y el mundo real de las escuelas. De esa manera, los testimonios me ayudan a mis estudiantes cómo algunos conceptos complejos, por ejemplo la hegemonía, la subalternidad, la dominación, la opresión y la misma praxis, ilustran y suceden en nuestras acciones diarias de las escuelas y en nuestras vidas personales.

Los alumnos y las alumnas también comparten sus testimonios cuando sienten que han construido un entorno seguro en el que se pueden mostrar como individuos. Esto se debe a que los testimonios que provienen de la experiencia práctica son personales; compartir estas elaboraciones propias requiere que los alumnos y alumnas se pongan en evidencia delante de toda la clase. De esta manera, los alumnos y alumnas intentan dotar de significado a los contenidos que analizamos, conectándolos con sus experiencias profesional y personal previas. Por lo tanto, una parte importante de nuestra pedagogía del testimonio consiste en

animar a los alumnos y alumnas a que analicen sus propios testimonios, de modo que puedan aplicar de algún modo los conocimientos principales, las habilidades y las actitudes de nuestra clase en análisis de su experiencia. Al hacer esto tenemos la esperanza de que sean capaces de imaginar nuevas formas de ayudar y de ser más útiles tanto para las personas que provienen de minorías como para las comunidades en que trabajan.

También creemos que, al analizar sus testimonios, los futuros profesores y profesoras aprenderían a interpretar y comprender su propio mundo y, como consecuencia, serán capaces de contribuir a que los alumnos y alumnas que asistan a sus clases interpreten y comprendan el suyo. Sin nosotros, educadores y educadoras críticos, queremos cambiar la escuela y la forma en la que el sistema de escolarización oprime a las personas y les impide que sean seres humanos completos, entonces necesitamos hacer la pedagogía accesible a los profesores y a las profesoras que trabajan en las aulas, para que puedan evitar que la derecha continúe apoderándose de nuestras escuelas públicas.

¿En qué punto del desarrollo de la pedagogía crítica nos encontramos ahora? Incluso a la luz de los enormes logros conceptuales que ha conseguido la pedagogía crítica, debemos continuar desarrollando el análisis crítico que tan necesario es en estos tiempos. La pedagogía crítica ha sido desarrollada desde una diversidad de perspectivas con el propósito de enfrentarse a la opresión y a cualquier tipo de discriminación, para poner al ser humano en el centro de nuestro compromiso ético hacia los oprimidos y desposeídos, y para enfrentarse a la ética de libre mercado.

¿Qué es necesario hacer en la actualidad? Creo que tenemos que consolidar una respuesta al desafío esencial de la pedagogía crítica: la necesidad de hacerla simple.

Esta necesidad se ha convertido en uno de los principales desafíos a los que debe enfrentarse la pedagogía crítica en el futuro, especialmente si queremos enfrentarnos a la política simplista y de palabras sencillas que la derecha utiliza en nuestras escuelas públicas y a través de los medios de comunicación. Esta política simplista ha sido tan efectiva en nuestra vida en nuestra vida ordinaria que ha conseguido manipular el sentido común de comunidades, escuelas y profesores, haciéndoles creer que los resultados de las pruebas de evaluación estandarizadas son expresión de calidad educativa. Pensamos esta tarea como

doble: por un lado necesitamos seguir desarrollando análisis críticos, pero al mismo tiempo, y por otra parte, necesitamos seguir buscando formas de llegar a un número mayor de profesores y profesoras y a un número mayor de personal de las comunidades, haciendo que la teoría sea lo bastante accesible como para que participen en el análisis de su realidad y, así, ayudarles a ser consciente de su mundo para que puedan transformarlo. Asimismo, tenemos que continuar dando testimonio de nuestra praxis, de nuestro compromiso con los oprimidos y oprimidas y con los que son diferentes. En otras palabras, como educadores y educadoras críticos debemos ser coherentes con teoría que defendemos; tenemos que conectar la teoría de la que hablamos con nuestra práctica. Necesitamos derribar la torre de marfil del mundo académico y acercarnos a los profesores y profesoras y a las comunidades a la que servimos, que en la mayoría de los casos son las que están sufriendo los efectos del nuevo capitalismo.

1.3. MARCO CONCEPTUAL.

EVALUACION; es un proceso, porque obliga a pensar en los aprendizajes y en las enseñanzas se convierte en una práctica de saber, en una práctica social y en una práctica discursiva que responde de manera diferencial a expectativas y racionalidades manifiestas o encubiertas que se explicitan en las argumentaciones teóricas y prácticas de las acciones de los sujetos de la evaluación.

La evaluación por lo tanto es un emisor-receptor de datos -amplificador -que conjuga la creatividad y la fantasía entendida como la instauración de retratos para el discernimiento, la delineación, la elucidación y la apreciación de la realidad .Es la manera de entender como se viene cumpliendo el proceso de aprendizaje enseñanza.

Principales tendencias de opinión acerca de la evaluación.

VALORAR:

A) La evaluación sirve para medir. Esto significa que la apreciación del estudiante tantea competencias, conocimientos, conceptos, cuantifica y motiva el proceso, verificar si avanza, si es menester un ajuste, un alto en el camino e identificar las diferencias de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación sirve para valorar la calidad de la institución .Esto significa que los elementos que componen una buena evaluación están comprendidos dentro de los lineamientos de una institución, su soporte ideológico y su compromiso para con la sociedad. A juicio y salvo mejor opinión la valoración de los procesos de pensamiento, los niveles de competencia, de carácter interdisciplinar que computen aspectos prácticos y teóricos, depende de la cohesión de la entidad prestadora del servicio, su filosofía y su modelo pedagógico.

Por modelo pedagógico se puede considerarse un dispositivo de transmisión cultural que se deriva de una forma particular de selección, organización y evaluación del saber escolar. En esta dimensión se puede llamar instruccional el modelo pedagógico está constituido por tres sistemas de mensajes: el currículo, la pedagogía y la evaluación. En la dimensión regulativa el modelo pedagógico está edificado por las reglas de relación social y sus modalidades de control intrínsecas.(Véase al respecto: Díaz, Mario en : Una caracterización de los modelos pedagógicos, documento sin fecha ni mas pormenores)

B) La evaluación sirva para tasar los conocimientos, competencias habilidades talentos y creatividad de los estudiantes y puede permitir al estado conocer el real estado del saber escolar y en general el conocimiento académico en la nación.

A través de las mesas de trabajo se ha palpado un interés por la normatividad de la evaluación y en segundo término una reflexión sobre los propósito de la evaluación para los efectos de articular el sistema de calificaciones del sistema educativo de la básica y la media con respecto al sistema evaluativo de la educación superior, técnica profesional, tecnológica y universitaria Documento del Ministerio de Educación Nacional ,ya citado, página 5

Estos planteamientos permiten sugerir sin mucho afán que la evaluación es una valoración que busca a todo trance optimizar la educación y que da importancia al desarrollo de un proceso de aprendizaje y aporta información para su mejoramiento.

Es que en el sistema educativo colombiano –(Decreto 230 de 2002 y demás disposiciones concordantes) no se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje y se desconocen las diferencias particulares, los contextos y los intereses de los evaluados y por eso en muchos casos termina por ser una actitud subjetiva del docente.

Evaluar significa entonces –ya admitido el criterio de valoración-tener en cuenta utensilios, principios, modelos y prácticas que den cuenta del aprendizaje como un transcurso continuo para atestiguar la calidad de la educación. Si algo caracteriza a la evaluación – dicen los expertos, entre ellos, la decana de la facultad de educación de la Universidad Externado de Colombia -es que una única forma de evaluar no es suficiente, es necesario recurrir a múltiples formas, instrumentos y procedimientos para que ofrezcan disímiles dimensiones.

En este sentido ya se viene especulando acerca de una auténtica cultura de la evaluación donde variados mecanismos intervendrían para redimir la calidad de la práctica y hacerla menos patética o rutinaria. El mundo de la información y de las nuevas garantías no pueden convertirse en un obstáculo para el saber, de ahí que la evaluación va a permitir dar cuenta de cómo se está adelantando el trámite de aprendizaje y como resultara versátil alcanzar los objetivos si se establecen las deficiencias en el trámite de transmisión del saber.

La evaluación es una forma de investigar, su proceso consiste en definir unos relevantes, referentes, recopilar la información, generar unas discusiones y establecer propuestas coherentes. Por supuesto que una cultura de esta índole no se impone de la noche a la mañana, es un proceso que requiere de constante afinación y de la interacción de los actores para evidenciar el progreso de las partes.

FORMACION: Manejar el concepto de formación en esta investigación, se tuvieron en cuenta las posiciones de autores de la época, desde Juan Jacobo Rousseau, John Gadamer, Humberto Quiceno y basados en la pedagogía activa, en donde el proceso de formación es libre y espontáneo, donde los estados psicológicos son reguladores de ese proceso; situados

en el momento histórico del ser o del sujeto, donde lo cognoscente es el resultado de ese proceso.

1.4. MARCO LEGAL.

Como antecedentes legales se mencionan dentro de la reglamentación de la evaluación universitaria en Colombia, lo dispuesto por el Decreto Ley 80 de 1980, acerca de la responsabilidad individual que tiene el sujeto que se forma en una disciplina, frente a la función social de la educación, en la que una vez adquiridas competencias y conocimientos específicos, se deben aplicar en beneficio de la comunidad; de ahí que la evaluación de lo aprendido forma un elemento esencial en la formación del ser, para insertarse de manera idónea en los procesos de vida colectiva y ejercer su profesión con solidaridad social.

El artículo 67 de la Constitución nacional prescribe que:

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

En esa carta de navegación que data de 1991, la educación comprende el universo de actividades educativas de impartición o recepción de enseñanzas, conocimientos o valores y esto significa que no se limita a lo que podría denominarse “sistema educativo formal”(sentencia T 337 de 1995) y que no se impone un modelo específico y acabado de educación. La carta política trazó pues unas directrices básicas y señaló deberes y derechos para orientar el proceso docente, concediendo al legislador la facultad de precisar los contenidos específicos de tales fines según las opciones que expresó el consenso político en cada momento histórico (defensoría del pueblo, el derecho a la educación, Bogotá 2005, pág. 206 serie DESC.).

En Colombia por ende se han instituido como fines de la educación los siguientes:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral física síquica intelectual moral social afectivo y ético.

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, equidad etc.

La formación para facilitar la participación de todas las decisiones que afecten la vida nacional.

La formación en el respeto a la autoridad legítima.

La adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, sociales, geográficos y estéticos.

La comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica.

El acceso al saber, la ciencia y la técnica.

El desarrollo de la capacidad crítica reflexiva y analítica que fortalezca todo el aparato social.

La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, innovar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

La adquisición de la una conciencia para la, conservación del medio ambiente.

La libertad en la educación, concretamente la libertad de enseñanza, consiste en la facultad para instruir y educar al ser humano en forma tal que se coloque a cada uno según su especialidad en condiciones de desarrollar lo aprendido e investigar y descubrir algo nuevo por cuenta propia. La libertad de aprendizaje es el derecho de acceder al conocimiento en todas sus formas y contenidos. La libertad de investigación es la facultad de desarrollar y culminar proyectos de investigación y la libertad de cátedra es el derecho de todas las personas que realizan una actividad docente a presentar un programa de estudio,

investigación y evaluación que según su criterio refleje el mejoramiento del nivel académico de los educandos (Defensoría del Pueblo, op, cit pp 241).

El artículo 27 de la Constitución Nacional dispone que el estado garantice las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra amén de que debe generar las condiciones para que los particulares puedan fundar establecimientos educativos. En cuanto a los estudiantes la libertad de aprendizaje tutela la libertad de decidir cuales el sistema de educación que se ajusta a su personal criterio y con relación a los investigadores la Corte ha sostenido que se ampara el interés particular de que desarrolla la investigación pero también se resguarda el interés de la sociedad que se beneficia con sus avances. Atendiendo los fines que persigue la investigación y la utilidad que a la comunidad reportan los avances que en las más variadas esferas se obtienen merced a sus resultados y proyecciones, tienen una indudable función social, de lo cual se desprende que la tutela de su práctica y el clima propicio para llevarla a cabo, no menos que el estímulo a su prosperidad y desarrollo son objetivos que se inscriben dentro del rol que al estado corresponde para el logro del bien común. El aliento a la investigación en cuanto implica promoción del desarrollo hace parte de los fines del estado social de derecho e incumbe a las autoridades.

De lo dicho resulta que por tanto por el aspecto del derecho subjetivo como en el terreno del derecho común, ni los entes privados ni los públicos en cuanto de unos y otros dependa el desarrollo y culminación de proyectos investigativos gozan de legitimidad para obstruir o anular la autonomía universitaria (Sentencia T 172 de 1993).

La autonomía universitaria contemplada en la Carta política, también constituye un antecedente importante, en cuanto brinda a las instituciones de educación superior las herramientas para ejercer autogobierno sobre sus procesos administrativos, académicos y financieros.

El marco legal al cual debe someterse hoy en día la universidad, tiene unos límites precisos; por lo tanto, la ley no puede extender sus regulaciones a materias relativas a la organización académica o administrativa, como sería por ejemplo en los aspectos relacionados con el manejo docente-selección-admisión del personal docente, programa de enseñanza, labores formativas y científicas, designación de sus autoridades, manejo de

sus recursos. Si el legislador se metiere en los asuntos referidos o en otros de igual significación se estaría en presencia de una intervención indebida en la vida de la universidad y se incurriría en una violación de su autonomía. La inspección y vigilancia del estado sobre la universidad colombiana (Sentencia C-299 de 1994.Sobbre la imposición legal de límites a la autonomía universitaria y siempre que no se desvirtué o afecte su núcleo esencial, pueden consultarse además las sentencias T-002 de 1994, C006 de 1996 y C053 de 1998.) supone un control limitado que se traduce en una labor de supervisión sobre la calidad de la instrucción, el manejo ordenado de la actividad institucional y la observancia de las grandes directrices de la política educativa reconocida y consignada en la ley.

Conviene agregar que la Constitución de 1991 de manera inequívoca estipuló la autonomía universitaria en el artículo 69 así: Se garantiza la autonomía universitaria...”Pero que es esa autonomía? Simplemente como la capacidad de autorregulación filosófica y autodeterminación administrativa de la persona jurídica que presta el servicio público de educación superior de manera que proclame su singularidad en el entorno (sentencia T496 de 2000).

El Decreto 2566 de Septiembre 10 de 2.003, establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior.

Teniendo en cuenta el artículo 31 de la Ley 30 de 1.992, le corresponde al Presidente de la República propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior.

Que el artículo 8 de la Ley 749 de 2.002, dispone que para poder ofrecer y desarrollar un programa de formación técnica profesional, tecnológica y profesional de pregrado o de especialización, nuevo o en funcionamiento, se requiere obtener registro calificado del mismo, correspondiendo al Gobierno Nacional su reglamentación.

Por su parte, el artículo 1 del Decreto Ley 2566 de 2003 señala las condiciones mínimas de calidad para obtener el registro calificado, las instituciones de educación superior deberán demostrar el cumplimiento de condiciones mínimas de calidad y las características

específicas de calidad. Las condiciones mínimas de calidad son las siguientes:

- 1.- Denominación académica del programa.
- 2.- Justificación del programa.
- 3.- Aspectos curriculares.
- 4.- Organización de las actividades de formación por créditos académicos.
- 5.- Formación investigativa.
- 6.- Proyección social.
- 7.- Selección y evaluación de los estudiantes
- 8.- Personal académico
- 9.- Medios educativo....”

El artículo 3. Justificación del Programa.- Deberá tener en cuenta los siguientes criterios.

La pertinencia del programa en el marco de un contexto globalizado, en función de las necesidades reales de formación en el País y en la región donde se va a desarrollar el programa.

Las oportunidades potenciales o existentes de desempeño y las tendencias del ejercicio profesional o del campo de acción específico.

El estado actual de la formación en el área del conocimiento, en el ámbito regional, nacional e internacional.

Las características que lo identifican y constituyen su particularidad.

Los aportes académicos y el valor social agregado que particularizan la formación propia de la institución y programa con otros de la misma denominación o semejantes que ya existan en el país y en la región.

La coherencia con la misión y el proyecto educativo institucional.

En el artículo 8. Señala la selección y evaluación de estudiantes así: “ Dar a conocer y aplicar el sistema de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, haciendo explícitos los propósitos, criterios, estrategias y técnicas. Las formas de evaluación deben ser coherentes con los propósitos de formación, las estrategias pedagógicas y las competencias esperadas.

Debe hacerse énfasis en los criterios y técnicas coherentes con los propósitos de formación necesaria a partir de métodos de enseñanza que enfatizan en las habilidades de comprensión e interpretación, y no en los procesos de memorización.

El derecho a la educación no se limita al hecho de ingresar al sistema educativo, poder permanecer en él y ser tratado en condiciones de equidad. Para su realización plena en el Estado Social de Derecho debe reconocerse al titular el derecho a una educación de calidad. Así, el que el Estado garantice a los individuos el acceso y permanencia en el sistema educativo, y que ello se efectúe en condiciones de equidad, sería insuficiente si no se garantiza una formación integral de calidad, que en palabras de la Corte Constitucional, solo se logra a través de metodologías y procesos pedagógicos sólidamente fundamentados en la teoría y la práctica dirigidos y orientados por docentes especialistas en las distintas áreas, que con dedicación y profesionalismo conduzcan el proceso formativo de sus alumnos.

Una educación de baja calidad, soportada en procesos de formación débiles y carentes de orientación y dirección, no solo afecta el derecho fundamental a la educación de quien la recibe, sino el derecho de la sociedad a contar con profesionales sólidamente preparados que contribuyen con sus saberes específicos a su consolidación y desarrollo, mucho más cuando provienen de instituciones públicas financiadas por el Estado.

El Congreso de la República profirió la Ley 1188 de 2.008 que regula la forma como las distintas Instituciones de Educación Superior deben proceder ante el Ministerio de la Educación Nacional para poder obtener los registros calificados de los distintos programas académicos ofrecidos a la población. En consecuencia, el registro calificado es el instrumento del Sistema de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones definidas para las

instituciones. Dicho texto normativo requirió para su creación y aprobación la participación activa del Ministerio de Educación en lo concerniente al estudio de las necesidades actuales de la nación en el sector de la educación superior.

La mencionada Ley señala unas condiciones de carácter institucional: El establecimiento de adecuados mecanismos de selección y evaluación de estudiantes y profesores, en donde se garantice la escogencia por meritos y se impida cualquier discriminación por raza, sexo, credo, discapacidad o condición social.

Menciona igualmente en su artículo 2º "El desarrollo de una cultura de la autoevaluación que genere un espíritu crítico y constructivo de mejoramiento continuo.

Igualmente el artículo de la Ley, señala la adecuada formación investigativa que establezca los elementos esenciales para desarrollar una actitud crítica, la capacidad de buscar alternativas para el desarrollo del País.

Si bien no existen indicadores destinados específicamente a medir la libertad en la educación, el enfoque de derechos humanos implica fijar la atención en otras prioridades como podía ser la participación social o la proyección social y el estudio de los manuales respectivos en el proyecto educativo institucional.

Por lo demás la incorporación de la cláusula estado social de derecho y el reconocimiento de derechos sociales, económicos y culturales en la carta del 91 ha dado lugar a que se le preste atención a la educación y las leyes posteriores que han regulado los ítem pertinentes aquí esbozados no ha hecho otra cosa –sobre el papel– que intentar realizar el derecho a la educación que implemente políticas educativas a partir del enfoque de los derechos humanos (Defensoría del Pueblo pp. 265)

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO.

La investigación se enmarca dentro de una perspectiva crítica lo que le da el carácter de cualitativa. Para identificar las prácticas evaluativas que se promueven en la facultad de Derecho, se llevó a cabo un estudio sobre el estado actual del evaluar en el programa, y además, su práctica dentro del Horizonte Pedagógico Socio crítico. Se reflexionó acerca de los estados procedimentales actuales de evaluación, con miras al logro de un quehacer mucho más acorde con una pedagogía crítica que tienda al logro de un saber evaluativo de tipo crítico.

Los resultados y la información obtenida se presentaron dentro de un enfoque descriptivo crítico, utilizando el paradigma histórico hermenéutico, como método para interpretar y proponer el modelo ideal que debe responder al llamado horizonte pedagógico socio crítico propuesto por la Universidad Simón Bolívar.

La Observación; Permite formarse una visión de cómo evalúan los docentes a sus estudiantes en el programa de Derecho....

¿Qué técnicas utilizan?

¿Cuál es la actitud del docente al momento de evaluar?

¿Qué tipo de preparación previa se hace sobre el instrumento y el medio evaluativo?

¿Qué medios éticos, cognoscitivos de auto reflexión o crítica se brinda a los alumnos para disponerlos a la evaluación?

¿Qué espera el profesor del proceso evaluativo?

¿Cuál es la expectativa y conciencia que el estudiante tiene ante la evaluación?

Recopilación documental: se obtuvieron documentos tales como el PEI, el programa de Derecho PEP, conformación de los tratados pedagógicos de la Universidad Simón Bolívar, HPSC.

POBLACIÓN: Son los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar.

MUESTRA: Por ser una investigación de tipo cualitativo la muestra estuvo representada por la población. Se selecciono aleatoriamente a docentes de los primeros, quintos y novenos semestres de la facultad.

CAPITULO III

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación son productos de la reflexión y el análisis, de la información obtenida en este proyecto, en el que se tuvo en cuenta los objetivos específicos señalados, utilizándose para tal fin, la técnica de la observación.

Los aspectos más relevantes sobre evaluación educativa, que se consideraron en la Universidad Simón Bolívar se fundamentaron en un conjunto de interrogantes que a continuación se presentan: (qué es evaluación?, con qué propósito se hace?, qué se evalúa?, qué técnicas se utilizan?, qué papel cumple el docente, el estudiante?, entre otros aspectos) a lo anterior se adicionan las categorías apriorísticas que surgen del marco teórico de este trabajo de investigación. Se evidenció en la investigación mediante la observación y las técnicas de recolección de información que la relación entre las prácticas pedagógicas y la forma actual de evaluar, se mantienen dentro de una perspectiva pedagógica tradicionalista. La evaluación se convierte en una acción textual u oral que responde a las expectativas de lo que el docente quiere que se repita o se memorice sin ninguna reflexión crítica o dialógica sobre la temática evaluativa

Se reitera que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y el Horizonte Pedagógico Socio crítico, que sustenta la actividad pedagógica en la Universidad Simón Bolívar no se aplica en las evaluaciones que llevan a cabo los docentes, tal vez por varias razones, desconocimiento del pensamiento crítico, facilismo en la presentación de saberes, mecanización y repetición en la forma de enseñar reflejada en las evaluaciones. Es decir los procedimientos actuales de enseñanza y los relacionados con la forma de evaluarlos, en la actualidad nos responde a las expectativas de la Universidad Simón Bolívar en toda su dimensionalidad en cuanto a lo que respecta a un pensar crítico.

Es fundamental orientar la evaluación con investigación y la práctica profesional y su relación con la realidad social, lo que le da un carácter integrador al currículo, y a la vez permitir que los docentes manejen una cultura evaluativa que les permita en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje ir haciendo los correctivos de acuerdo a lo evaluado durante el proceso.

La evaluación educativa ejercida por los docentes se fundamenta en uno de los intereses curriculares, en este estudio de caso se evidencio el interés técnico, el cual admite la construcción de currículos que privilegian los contenidos en vez de los procesos Grundy (1989); en cada interés curricular (técnico, práctico, emancipador), predomina el concepto sobre lo que es la evaluación educativa comprendida en los términos de los modelos pedagógicos, que permite evaluarlo y desarrollarlo (Bruner, 1996; Flórez, 2002).

Las conceptos y evidencias que revelan los participantes se inscriben dentro del modelo tradicional, destacándose en ellos: que son los expertos en el saber disciplinar, considerando que los contenidos son conceptuales, constituyéndose en el elemento curricular que determina todo lo demás. La evaluación la consideran el medio para medir y cuantificar el aprendizaje, determinando el nivel alcanzado por el estudiante mediante las calificaciones.

El tema de la evaluación constituye un aspecto complejo por ser un elemento inherente a los procesos pedagógicos y relevante en la construcción del currículo que siempre requerirá de estudio, por su importancia en la formación del futuro profesional y las competencias que requiere este mundo globalizado (Flórez, 2002).

En cuanto al tipo de evaluación que aplica el docente en el programa de derecho se evidencio las evaluaciones de tipo formativa y sumativa, siendo complementarias una con la otra, ya que el docente estimula los aciertos, identifica los errores y dificultades, intentando regular los procesos de aprendizaje, mientras que los alumnos desarrollen un sistema personal de aprendizaje, La evaluación formativa promueve la retroalimentación del aprendizaje y los posibles cambios en la actividad didáctica, para facilitar el logro de los objetivos” (Kenneth, 1996). y al final de cada periodo realizan una recopilación de datos con el fin de medir el resultado concreto de los logros alcanzados por el estudiante. Este tipo de evaluación se realiza al término del proceso de enseñanza aprendizaje y se centra en el análisis y valorización de resultados, para determinar en qué medida se lograron los objetivos propuestos en el curso y las competencias a desarrollar en el estudiante.

Por consiguiente, se trato de mantener un patrón para el análisis de los resultados, enmarcados en los objetivos específicos como forma de realizar tal proceso, y en el objetivo general como cumplimiento a la pregunta problema.

ASPECTO 1. CONCEPTO DE EVALUACION

Los docentes del área social del programa de Derecho, manejan en su discurso la evaluación como sinónimo de medición, como instrumento de valoración y como un proceso de constante análisis y comparación de resultados.

La evidencia mostro que los docentes aplican la evaluación como medición, es decir, medición de los contenidos curriculares para determinar un cierto nivel de conocimientos, examinando a los alumnos y poniéndoles una nota o calificación, y de esta forma promocionarlo al siguiente nivel y verificando los objetivos del programa(Grundy,1998), para los docentes la evaluación es una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los estudiantes, con los objetivos previamente establecidos. (Tyler, 1949), para determinar los logros alcanzados mediante una calificación, esto a su vez permite al docente establecer si el alumno es promovido o no, (Shirley Grundy, 1998); por otro lado la percepción de la evaluación como oportunidad para el mejoramiento no se refleja en sus prácticas pedagógicas.

En las prácticas pedagógicas de los participantes se encontró que estos practican la evaluación como instrumento de control, lo cual concuerda con el enfoque técnico del currículo. “El interés técnico corresponde fundamentalmente al control del ambiente mediante la acción” (Grundy, 1998).

Esta forma de concebir la evaluación corresponde al modelo pedagógico tradicional, el cual centra su interés en procedimientos para verificar o comprobar el nivel de aprendizaje del alumno, es decir el grado de adquisición de determinado contenido, se realiza sobre el alumno y al final del proceso de enseñanza; en este modelo el educando es susceptible de ser evaluado; se trata entonces de una evaluación final o sumativa, externa a la enseñanza misma que permite verificar el aprendizaje comprobando si aprendió o no el conocimiento transmitido. Aquí “la comprobación puede hacerse de manera cuantitativa asignándole algún numeral o porcentaje al aprendizaje que el alumno muestra en relación con el promedio del grupo al que pertenece , o en relación con precisión del logro del objetivo de aprendizaje esperado o enseñado”.(Flores, 1999)

Así mismo se evidencia desde el discurso que los docentes conciben la evaluación como una valoración del aprendizaje lo cual se enmarca dentro del horizonte pedagógico socio crítico, este plantea que “desde conocimientos previos de las situaciones, hechos y datos vivenciados en el contexto pueden generarse discusiones que permiten establecer una valoración del aprendizaje del estudiante.”(Flores, 1999).

Esto lleva al investigador a reflexionar sobre la evaluación como valoración del aprendizaje que poco se evidencia en la práctica y en el PEI de la Universidad Simón Bolívar, pero si se refleja en el PEP

ASPECTO 2. PROPOSITO DE LA EVALUACIÓN

En este aspecto los docentes en su discurso, evidencian que el propósito de la evaluación es corregir y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, el docente concibe la evaluación como un medio para lograr cambios favorables en el aprendizaje de los alumnos. Desde la anterior concepción dentro de la acción educativa la evaluación constituye un proceso continuo de retro información o sea de retroalimentación, debe ser permanente a lo largo de todo el ciclo académico, desde el principio hasta el final, de modo que se refleje el desempeño del estudiante durante todo el proceso. (Lafrancesco. G 1996)

En este sentido, la evaluación como oportunidad para corregir y mejorar el desempeño se entiende como la evaluación como un conjunto de procedimientos que se deben practicar en forma permanente y que deben entenderse como inherentes al quehacer educativo; en los que participan tanto los docentes como los alumnos con el fin de tomar conciencia sobre la forma cómo se desarrolla el proceso por medio del cual los estudiantes construyen sus conocimientos y sus sistemas de valores, incrementan el número de destrezas, perfeccionan cada una de ellas creciendo dentro del contexto de una sociedad (Grundy, 1998).

De tal manera que el estudiante adquiera el hábito reflexivo. ; es así que evaluar no es calificar o saber cuánto dice o hace un estudiante, sino ayudarlo a tomar conciencia de su proceder, del proceso de su construcción de conocimiento a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje, esto le permitirá tomar decisiones acerca de su propio

aprendizaje. Las interacciones entre los estudiantes y el docente también se constituyen en una forma de generar situaciones de reflexión, cuando su propósito es que ellos logren la comprensión del tema. De esta manera soporta lo expresado en el PEI de ir formando individuos autónomos, reflexivos, críticos capaces de liderar y transformar su entorno social y cultural.

En su práctica pedagógica el docente asocia el propósito de la evaluación con la retroalimentación para el mejoramiento del desempeño. La evaluación que favorece la retroalimentación para el mejoramiento continuo del aprendizaje permite al estudiante entre otras cosas, autor regularse, autoevaluarse de manera permanente, asumir la responsabilidad de la calidad y la eficiencia de su aprendizaje. Congruente con el concepto de (Estévez, 1997), que “la evaluación debe incluir momentos de reflexión crítica en la interacción docente-estudiante sobre el estado del proceso de aprendizaje que permitan formular una reorientación de éste, con el fin de subsanar las deficiencias y escoger alternativas apropiadas que permitan el mejoramiento continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante”

En este sentido el propósito de la evaluación se orienta al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de garantizar la calidad de la educación superior en todos los niveles y así responder al compromiso social, utilizando un modelo pedagógico que promueva el desarrollo humano.

De esta forma brindar una evaluación formativa como lo manifiesta el PEI de la Universidad Simón Bolívar” La evaluación es vista como un proceso formativo fundado en un conjunto de acciones tales como el dialogo, las discusiones, los debates y las practicas que revelen las ideologías de los participantes mediante el análisis crítico y responsable , los comprometa con el progreso intelectual, con la solución de sus problemas del presente con su mejoramiento continuo y con la transformación de su sociedad de modo que pueda garantizar su aporte a un futuro mejor; Es decir un proceso permanente que permee el proceso de enseñanza-aprendizaje, enmarcado en las condiciones históricas y sociales de los saberes y las ciencias, las experiencias vitales y cognitivas del estudiante y el docente.

Creando un conocimiento de manera progresiva y secuencial mediante la creación de escenarios sociales que estimulen la emancipación y la crítica mutua y la libre expresión sin coacciones ni temores.

ASPECTO 3. ASPECTOS QUE SE EVALÚAN

Los docentes en su gran mayoría revelaron que evalúan las competencias.

La competencia por su papel integrador es difícil evaluarla directamente se requiere de actuaciones del individuo en su medio social donde actúa o trabaja y por lo tanto debe fundamentarse en un conjunto de indicadores de tipo no solo cognoscitivos, sino en esencia sociales (Maldonado, 2001).

Los docentes describen la competencia como el dominio expresivo de los contenidos curriculares en un contexto determinado. Los docentes identifican algunas competencias como: el analizar con capacidad crítica, reflexión Competencia del ser, competencia del hacer y el saber, competencias comunicativas Capacidad de reflexión y criticidad que ellos adquieren ante lo que ellos están aprendiendo. Desde esta perspectiva se considera que evaluar competencias equivale a valorar los procesos de desempeño complejo de los alumnos; lo que implica saber hacer en un campo del conocimiento;

Desde esta perspectiva implica saber utilizar el conocimiento de manera flexible en situaciones nuevas, hacer transferencia al mundo cotidiano, hacer reflexión metacognitiva de forma que el individuo desarrolle el sentido de la autonomía (García, 2006). Es necesario observar al sujeto en acción cuando resuelve problemas, cuando realiza tareas complejas, cuando toma decisiones y cuando las fundamenta lo cual le permitirá actuar en situaciones reales de trabajo” (Sanmartí, 2008).

Es por esto importante no solo los logros cognoscitivos del estudiante sino también su inserción en el contexto es decir su competencia social.

El ICFES define la competencia como un saber y las relaciona con el conjunto de acciones que un estudiante debe realizar en un contexto problémico determinado proponiendo alternativas de solución pertinentes, oportunas y adecuadas.

Se puede afirmar entonces que en las competencias se integran elementos cognitivos, afectivos, sociales, y técnicos que facilitan una educación más integral, siendo lo importante saber hacer y principalmente, aceptar y adoptar las reglas de un grupo o contexto social determinado, sin dejar de lado la motivación y el interés, los cuales se constituyen en ejes dinamizadores y unificadores de todo los elementos de una competencia.

ASPECTO 4. TECNICAS DE EVALUACIÓN

Los docentes evidenciaron en su discurso como en su praxis pedagógica, la utilización de la técnica escrita, la técnica de observación, y la actividades de participación oral. Desde lo anterior es reconocido que el examen escrito corresponde a una metodología tradicional y una evaluación cuantitativa, la cual busca una calificación que determine el aprendizaje alcanzado por el estudiante (Estévez, 1997). Lo anterior complementado con las actividades de participación oral que buscan según la evidencia encontrada la verificación y calificación de los contenidos dados, correspondiendo esto aun currículo técnico (Grundy, 1997). Y con los métodos teóricos orales que se emplean para evaluar los conocimientos y las habilidades intelectuales, (Salas, 1998)

La técnica de observación de la práctica para evaluar a sus estudiantes, se asocia con una evaluación con carácter formativo que se hace con el objeto de reconocer en el estudiante el alcance de su desarrollo integral a partir de la identificación de debilidades y fortalezas que permitan al docente establecer las orientaciones pertinentes. Esta evaluación permite que el docente intente la regulación del proceso de aprendizaje, con diferentes técnicas e instrumentos como la observación (Kenneth, 1996).

ASPECTO 5. PERIODICIDAD DE LA EVALUACIÓN

En este aspecto la evidencia mostro que los participantes expresan y sienten la necesidad de realizar la evaluación de los aprendizajes permanentemente a fin de determinar los logros alcanzados por los estudiantes como requisito fundamental del proceso enseñanza

aprendizaje. Se logra establecer que esta evaluación por su carácter de permanente no deja de ser verificadora sólo del aprendizaje de contenidos de los estudiantes convirtiendo entonces al proceso evaluativo en un instrumento de medición y control ubicándose entonces como se viene planteando en el enfoque técnico del currículo (Grundy 1998).

Pero la evaluación que determina si el estudiante pasa o no, es la que hacen al final de cada corte, o en algunos casos la evaluación escrita al final del semestre, lo que se constituye en una evaluación sumativa y no continua, lo cual ha sido tradicional en las instituciones, ya que se establece el calendario institucional para las evaluaciones durante el semestre. Lo que requiere un cambio de conceptualización de la evaluación, en particular de la acción didáctica, ya que la evaluación continua no se puede seguir confundiendo con exámenes continuos o más frecuentes.

ASPECTO 6. ESPACIOS DONDE SE EVALÚA

En este aspecto la mayoría de los docentes coinciden en su discurso y mostraron en su praxis que el aula de clases es uno de los espacio para evaluar a sus estudiantes. Desde este punto de vista el aula no debe ser el único espacio donde se realicen procesos evaluativos puesto que el progreso del aprendizaje de los alumnos puede ser visualizado y valorado en cualquier otro escenario (Carreño, 1981). Sin embargo, en esta realidad particular, en el aula y la clase, y aun más en los eventos evaluativos predominan los formalismos metodológicos y la disciplina excesiva, desde el docente hacia el estudiante, llevando al estudiante que no se someta a estas exigencias por lo general a unos resultados negativos en su evaluación. Y Otros escenario diferentes del aula las evidencian indican que los docentes utilizan los escenarios de prácticas y los laboratorios para realizar las evaluaciones , esto es, que las conciben como el conjunto de procedimientos que se deben practicar en forma permanente y que deben entenderse como inherentes al quehacer educativo, en el que participan tanto los docentes como los alumnos con el fin de tomar conciencia sobre la forma como se desarrolla el proceso por medio del cual los estudiantes construyen su conocimiento y sus sistemas de valores , incrementan sus habilidades y perfeccionan cada una de ellas, crecen dentro del contexto de una vida en sociedad.

ASPECTO 7.PAPEL DEL ESTUDIANTE

Cabe anotar que aunque en la práctica pedagógica surgen indicios de un rol activo del estudiante este se ve controlado por la acción docente.

En cuanto al rol que cumple el estudiante en la evaluación, los docentes del área del derecho los enmarcan tanto en su discurso como en su quehacer dentro de dos categorías: el rol pasivo o de evaluado y el rol participativo. En cuanto al rol pasivo o de evaluado consideran que este es un receptor, un sujeto evaluado, evidenciando acciones del modelo tradicional; desde lo anterior podemos decir que el estudiante se encuentra sometido, lo cual le impide desarrollar su liderazgo, para tomar el mismo las riendas de su autoevaluación, e interacción académica con sus pares y docentes (Estévez ,1997).

Por otro lado el rol activo o participativo del estudiante no se evidencio naturalmente en los estudiantes, si no que este papel participativo o activo se da por una pseudoactividad, que el docente propicia al dar una orden utilizando estrategias metodológicas donde al estudiante le asignan unos temas para que desarrolle en forma de exposiciones y no bajo la autonomía absoluta del estudiante. Lo que limita su desarrollo como ser humano.

ASPECTO 8.PAPEL DEL DOCENTE

En esta categoría la mayoría de los docentes manifiestan en su discurso que su rol es de verificador y controlador y el de orientador. La categoría del docente verificador y controlador, coinciden con el modelo tradicional y el enfoque técnico, donde el docente comprueba el aprendizaje del estudiante, para calificarlo y permitir su ascenso al nivel superior (Grundy, 1998).

Desde lo anterior podemos decir que el proceso evaluativo debe afrontarse con un verdadero profesionalismo por parte de los docentes, ya que la toma de decisiones de los docentes debe fundamentarse en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje y no dominar lo importante con una nota. Pues la toma de decisiones del profesor se realiza de acuerdo a las exigencias institucionales y las demandas que el contexto le exige Posada (2009).

La categoría de orientador el docente debe orientar y reorientar el proceso educativo para continuar, replantear o mejorar la labor misma que se desarrolla en el aula o fuera de ella. De este modo, da respuesta a las diferencias en logros y cambios presentados en los estudiantes (Estévez, 1997).

Se concluye que los docentes deben tener presente que su rol es el de guía en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de lograr la calidad de la educación en la práctica y no en unos papeles. Formando a los individuos desde lo académico y como verdaderos seres humanos llenos de valores y actitudes positivas para ser profesionales competitivos en cualquier parte del mundo.

ASPECTO 9. DESTREZAS DE PENSAMIENTO QUE EVALÚA

En esta categoría se evidencia que los docentes privilegian en su discurso las destrezas de pensamiento complejo, no obstante en sus prácticas se observan acciones evaluativas relacionadas con la valoración de destrezas complejas, pero se evidencio con mayor frecuencia procesos evaluativos direccionados a valorar el desarrollo de destrezas simples. La evaluación de competencias implica valorar los resultados del desempeño, sobre los conocimientos, las destrezas de pensamiento complejas como el análisis, la síntesis, el inferir, la evaluación, y la resolución de problemas, al igual que la construcción de valores requiere de un proceso continuo durante la formación del futuro profesional, para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Desde lo anterior se puede decir que los docentes del área de las ciencias sociales del programa de Derecho deben realizar las evaluaciones siempre contextualizada, es decir, referirse a problemas o mundos reales complejos, para que el estudiante se plante posibles soluciones interrelacionando conocimientos distintos y poner en acción el mayor número de destrezas desde las simples a la más complejas. Con el fin de identificar si transfieren los aprendizajes a nuevas situaciones.

ASPECTO .10 RETROALIMENTACION DE LA EVALUACION

El análisis refleja en este aspecto que tanto en el discurso como en sus prácticas evaluativas se identifican dos categorías: la retroalimentación oral y la escrita.

Los docentes al dar la oportunidad al estudiante, de conocer, y autor regular su propio desempeño intelectual, le facilita desarrollar la autonomía en su proceso formativo. Teniendo en cuenta que la retroalimentación oral o escrita de la evaluación debe ser entendida como un proceso de autorregulación, donde los juicios que ha de conocer cada estudiante, debe proporcionarle el poder realizar su autoevaluación respecto a su producción y desempeño, durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, identificando sus fortalezas y debilidades, y saber si está construyendo aprendizaje significativo.

Los docentes manifiestan realizar una retroalimentación personalizada, entregándoles a cada una su evaluación para que la revisen se les indican sus debilidades y fortalezas y realizan un plan de mejoramiento

La evaluación cualitativa y formativa de la cual forma parte la retroalimentación en sus diferentes dimensiones debería tener presente la afectividad de los educandos que están en su proceso de aprendizaje, las competencias logradas en su interacción educativa, la formación requerida para cada una de las asignaturas, las cuales le brindan los requisitos esenciales para que reflexione sobre su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior le brinda por lo tanto oportunidades para la toma de decisiones que mejoren y cualifiquen sus procesos de aprendizaje desarrollados dentro y fuera el aula (Estévez, 1997).

Primera Etapa.

1.1. Análisis Interno de la USB.

Es preciso abocar el problema de la evaluación en la formación de abogados de la Universidad Simón Bolívar con el fin de examinar después a la institución educativa desde la perspectiva de sus documentos oficiales. El discurso documental presupone el trámite de configuración teórico y dialectico del alma mater el cual ha sido extraído de la concepción ideológica del fundador y transferido al campo educativo y desde luego eso es algo sumamente complejo porque relaciona lo constitucional y lo legal con lo autónomo, de suerte que la circulación de determinantes sociales y culturales históricamente contruidos chocan frontalmente contra lo apetecible, y la enseñanza entonces o se bifurca, o se desliza hacia otras meandros o simplemente se desnaturaliza. Una cosa dice el papel y otra cosa la dura realidad del mercado de la educación superior.

En este caso la adquisición del conocimiento parte de las relaciones del mundo externo con el sujeto, cuya estructura física está determinada de forma natural y genética que según los empiristas radicales, esta estructura funciona a partir de la experiencia; puesto que el hombre nace como una tabla raza. Esta relación sujeto objeto es la razón de ser de las ciencias.

Dado que el proyecto de investigación identifica las practicas evaluativas, es pertinente proseguir con los siguientes planteamientos:

- A) -**La pedagogía sistematiza** y re contextualiza derivaciones conceptuales de otras ciencias y la formación del saber racional de las mismas en su lógica, en su contenido y en sus estrategias metodológicas (Taylor, sj 1996. Introducción a los métodos cualitativos, Barcelona. Paidos, pp 16 y ss), lo que constituye apenas la

condición del material más calificado sobre el cual se pueden desplegar acciones inteligentes, valoraciones y creaciones de manera consistente para alcanzar mejores niveles de humanización bajo la orientación pedagógicas.

Si bien un modelo pedagógico es diferente a la práctica pedagógica, porque lo primero es un sistema (Díaz, Mario, Documento; una caracterización de los modelos pedagógicos. Pág. 63 y 64. Sin fecha) que está construido en función de la finalidad –informa, simboliza y finalmente transforma si se dan las condiciones –y lo segundo es simplemente la ejecutoria material del modelo, (Elsa Amanda de Moreno, documento: Concepciones de practica pedagógica. Segundo semestre de 2002, número16 UPN, págs., 105-129) hay algo que los une y es la intención de guiar el proceso pedagógico y aunque su discurso es diferente, en el fondo están enraizados para adquirir idénticos desenlaces. Se requiere rigor para enlazar los datos y a la vez un uso reflexivo y crítico de los distintos componentes para hacer que fluya el dialogo entre los mismos y se arrimen conclusiones pertinentes.

B) El concepto de realidad en el método cualitativo implica que cada cualidad debe ser reputada como un aspecto de lo general, de manera tal que se puedan sopesar pocos casos y aun así obtener un excelente marco del fenómeno.

La realidad en su significado propio y específico designa el modo de ser de las cosas en cuanto existen fuera de la mente humana o al margen de ella. La palabra fue acuñada por la escolástica tardía y precisamente por Duns Scoto, quien la uso para definir la individualidad que consistiría en la última realidad del ente (Abbagnano, 2007, Diccionario de Filosofía, México: FCE, pp, 891).

El problema que la noción de realidad ha planteado es el de la existencia de las cosas o del mundo externo. Este embarazo surgió con Descartes o mejor con el enunciado cartesiano que dijo que el objeto del conocimiento humano era solo la idea. Desde ese tamiz resultaba dudosa la existencia de la realidad cuya idea parecía apuntar, pero no prueba, como no es prueba un cuadro de la realidad. Para justificar la realidad de las cosas, Descartes recurrió a la veracidad de Dios: en su perfección, Dios no puede engañar y en cada uno no puede permitir que haya ideas que no impliquen nada, sin embargo fue Kant el que reafirmó la

realidad de las cosas al cual opuso con vehemencia la idealidad del espacio y del tiempo. En suma la fuente de toda realidad es el Yo ya que es porque se pone y se pone porque es.

Desde luego que no es de este lugar hacer hincapié acerca de la realidad salvo agregar que en contraste con la apariencia y la ilusión, la realidad figura como algo exterior, una caracterización del modo de ser de las cosas, medios para el hombre-dado su carácter instrumental según Heidegger- o la unidad inmediata que se ha producido entre la esencial y la existencia o de lo interno con lo externo en un frondoso abanico de posibilidades y certezas. O un grado o un orden del ser que se afirma en el mundo sensible.

El modelo del conocimiento conceptual inductivo se fundamenta en dos pilares acerca de la realidad:

-Perspectiva de totalidad respecto de la realidad social. ¿Cómo es factible tal comprensión? La solución o la respuesta no son fáciles y debería ser una de las primeras cosas que se presuponen al involucrarse en una investigación de esa índole. Y puesto que los seres humanos han sido engendrados por seres humanos, la experiencia de la existencia de otros seres humanos y del sentido de sus acciones debe hacerse sobre la base de la observación empírica (Mardones, JM,2001, filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona, Anthopos, pp. 278).

La mayoría de los pensadores del siglo XX pero que nacieron en el siglo XIX han sido más o menos contentes en afirmar que tanto en el pensamiento de sentido común como en la ciencia supone construcciones mentales, síntesis, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones específicas del nivel respectivo de organización del pensamiento y eso aclara ciertos problemas metodológicos porque advierte que el supuesto según el cual la estricta adopción de los principios de formación de los conceptos y teorías vigentes en las ciencias naturales conducirá a un conocimiento seguro de la realidad social y es en sí contradictorio. El acopio de recursos ajenos destinados a coincidir con la experiencia, presupone un manejo peculiar de ese entorno y solo así se podrá fortalecer la perceptiva o perspectiva de la totalidad respecto de la realidad social.

-Perspectiva definida en la relación entre el investigador y el investigado. ¿Cómo es factible integrarlo? A partir del lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. La

comprensión no se basa en un desplazarse hacia el interior del otro, a una participación inmediata de él. Comprender –para poder subsumir el caso e integrarse al mismo- es ponerse de acuerdo en la cosa –o con la cosa-no ponerse en lugar de la cosa y o en lugar del otro y reproducir las vivencias, es aplicación de lo que se está palpando y dominar lo que esa pasando a través del lenguaje. Sólo a partir del uso adecuado de ese artificio se realizará el acuerdo entre los interlocutores del proceso. El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma, la forma de realización de la comprensión, será más tarde la interpretación.

1.2 TECNICA: ANALISIS DE CONTENIDO DOCUMENTAL.

1.2.1 Proyecto educativo Institucional de la universidad Simón Bolívar (PEI).

El PEI disgrega cada uno de los componentes de la organización universitaria y examina su interacción real en todos los niveles de la formación, sus límites y sus posibilidades, ofreciendo arbitrios para estimarlos y comprenderlos con miras a la edificación colectiva de un proyecto original que recupere y transforme la realidad de la educación superior.

El PEI significa la unión de la dialéctica de la planificación-gestión y evaluación con el fin de hacer realidad un plan de acción. La planificación es una técnica que trata de coordinar ex ante los comportamientos de las diversas unidades que participan en un sistema con objeto de alcanzar un fin predeterminado (Diccionario el pequeño Larousse, p 798), la gestión es la ejecución de las acciones planificadas, las tácticas moduladas en el diseño, es plasmar en la realidad lo que se acordó en una mesa y la evaluación es la valoración atenta y continúa de las condiciones y los resultados de la gestión y si están acordes con lo planificado.

El proyecto educativo institucional contribuye a que una comunidad educativa proponga y promueva proceso de formación. En tal sentido es un camino que responde a la visión de hombre y mujer en un contexto histórico. Por ello, su fin: cumplir con la finalidad y objetivo de la educación indicado en el artículo 67 de la

C.N: “La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...”

Y todo ello para el desarrollo individual y social de la persona .Desde esa perspectiva será un borrador, un esquema de trabajo revisable y ajustable a las necesidad del momento (Mora Reynaldo, revista JUSTICIA, USB. Vol. 8, 2003. Pp. 116).

Lo propio de la educación es estructurar una idea de formación, lo cual tiene importancia si se permite entender que la formación deviene entonces en propósito esencial de todo plan que busque ordenar las categorías que lo matizan o los actores que la tejen en su más vasta complejidad.

1.2.2.-Fundamentacion: El cimiento del PEI descansa sobre los parámetros del horizonte pedagógico socio crítico pero ya en el plano concreto es menester reconocer que se basa en el ideario bolivariano que al partir de Rousseau se propuso fraguar hombres libres y críticos, de ahí que el libertador considerase con tino que un hombre-o un pueblo-ignorante -era instrumento ciego de su propia destrucción. De hecho basta repasar la crónica de la republica de Colombia a través de sus tres republicas y se verá como la carencia de una paideia le impidió alcanzar el desarrollo que las luces le prometían.

La fundamentación del PEI puede revestir dos perspectivas:

-Una subjetiva: Por medio de la cual colabora con los sujetos del proceso educativo a incrementar una modalidad de la tendencia de las cosas a la perfección (jaegger, pp. 535).

-Una instrumental .Por medio de la cual le suministra lo necesario para que se sienta respaldado en su esfuerzo por instituirse e integrarse en debida forma en la trama pedagógica.

Ahora bien desde cualquiera de las dos instancias, la fundamentación en todo caso debe revestir un talante crítico que como dijo el profesor Fernando Peñeres en el año 2003: “busca a todo trance desarrollar las capacidades intelectuales de los estudiantes de los programas académicos pertinentes con las necesidades sociales de tal manera que responda a la misión social de la universidad .Así la meta de formación de la

institución se encamina a perfilar un profesional crítico, con pertinencia, con pertenencia social y habilidad para interactuar en un mundo globalizado.

Además, prosigue con su aserto el ilustre pensador e ideólogo de esa tendencia, para “lograr esa meta se requiere de un proceso regulador y auto regulador: la evaluación, la autoevaluación y la co-evaluación que articule relación dialógica y horizontal entre docentes y estudiantes en un ambiente académico administrativo, participativo y democrático. Las estructuras y mentes autoritativas no contribuyen a formar seres autónomos y libres como lo soñaban Simón Bolívar y Simón Rodríguez como excelsos hijos de la modernidad.” Entonces ¿desde qué constelación conceptual se debe entender el PEI?

Entendido como un proyecto ilustrado propio de la modernidad crítica, que no se resigna admitir el giro copernicano que está dando la razón sino que se pronuncia a favor de la razón crítica como clave para edificar la educación superior, propugna a través de una reflexión pragmática formal la libertad que se revelara como autonomía (Pérez Mendoza, Liliana, Revista palabra de la Universidad de Cartagena, agosto de 2006, pág. 15 y siguientes) por cuantos, elevan pretensiones de validez a través de los actos de habla y que se hallan legitimados para sostenerlas junto a la igualdad y al capacidad de pensar.

Así las cosas, el PEI otorga existencia social y académica con su fundamentación y por lo tanto capacidad de acción en el orbe social.

1.3. EL HORIZONTE PEDAGOGICO SOCIO-CRITICO.

Después de entrar a revisar el PEI de la Universidad Simón Bolívar es preciso detenerse en comentar los alcances del horizonte Pedagógico socio crítico el soporte ideológico del Proyecto educativo institucional de la Universidad Simón Bolívar. Sobre el particular se afirma y expone:

El horizonte (Literalmente línea imaginaria circular cuyo centro es el observador y en el que parece que se unen el cielo y la tierra o el mar. Parte de la tierra, el mar o el cielo que señala el límite de esta línea. Campo o dominio de cualquier actividad .Perspectivas del provenir; (Véase al respecto Diccionario el pequeño Larousse 1995. Buenos Aires, Larousse, pp. 530.) Pedagógico socio –crítico en este contexto pedagógico se debe entender aquí como la educación; es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transforma su peculiaridad espiritual y física, con el cambio de las cosas cambian los individuos pero el tipo permanece, de ahí que pueda propagar su forma de existencia social mediante la voluntad consciente y la razón. Por tanto la educación no es una propiedad individual sino que pertenece a la comunidad y el carácter de la misma se imprime en sus miembros individuales, y es en el hombre, en una medida muy superior que en los animales fuente de toda acción y de toda conducta. La educación participa en la vida y en el crecimiento de la sociedad así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desenvolvimiento social depende de la conciencia, de los valores que rigen la vida humana; la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores validos para cada sociedad.(Véase al respecto: Jaegger, W 1992. Paideia, México, FCE; páginas 3 y siguiente) Se debe asumir como la conciencia de generar una directriz que ilumine todos los componentes de la educación: currículo, pedagogía y práctica pedagógica. Así como las particularidades del desenvolvimiento de aquellos que se están formando así como de sus formadores. Esta definición (Una proposición que indica de manera afirmativa los detalles de un concepto para diferenciarlo de los demás), encierra un sistema donde se integran de una manera un tanto aleatoria componentes filosóficos. Uno puede suponer que se trata en cambio de un filosofema que en general significa un discurso filosófico que en la lógica de Aristóteles era un razonamiento demostrativo y fuera de la lógica lugar común filosófico (Véase al respecto Abbagnano , óp. cit, p. 485) y no filosofía (uso del saber para ventaja del hombre porque de nada serviría la posesión de la ciencia de convertir las piedras en oro si no se sabe servir del oro) porque esta ciencia denota una relación de todo conocimiento. Al fin esencial de la razón humana o simplemente la de hacer desaparecer los problemas filosóficos mismos y más tarde de eliminar la propia filosofía, (Véase al respecto: Abbagnano, óp. cit, p. 486 y ss.) uno puede suponer que se trataría mejor de una

justificación epistémica en cuanto concierne al conocimiento o a la justificación de las creencias y no como sinónimo de conocimiento o de filosofía de la ciencia porque de hecho no lo es. El término griego *epistēmē* indica un tipo de saber estable y fundamentado dotado de incontrovertibles garantías de validez y eso tampoco sería de recibo en esta instancia porque ese conjunto de pautas conceptuales se hallan inscritas—según Foucault—en la base de los conocimientos de una época, es algo a priori, de ahí su semejanza con los paradigmas. (Véase al respecto: Abbagnano, op.cit, pp. 380 y ss.) En el campo de la psicología es plausible tener cuidado porque siempre se ha producido una relación asimétrica, transitiva y a ratos incoherentes entre el todo y las partes y el campo de la relación se afecta en ese sentido. Toda vez que los nombres dados a los objetos —en este caso a la definición del horizonte— aportan laguna información o sea toda vez que ellos tienen un significado-filosófico, epistemológico, psicológico, el significado no está en aquello que denotan sino en lo que connotan o sea que el nombre indica claramente una cosa, la que constituye su significado. Con palabras de Stuart Mill: El modo mediante el cual un nombre concreto general sirve para designar los atributos implícitos en su significado (Véase al respecto, Abbagnano, óp. cit, pp. 210 y 963) que permiten caracterizar en un contexto determinado la acción educativa expresada en las metas de formación que persigue cada programa académico PEI-USB. Salvo mejor opinión en contrario, parecería que el horizonte y el modelo se fusionan en la práctica cuando en realidad deberían ser como dos líneas paralelas que se integran en el infinito. El horizonte es la lejanía que llama de una manera muy global a la educación a construir una perspectiva y a compartirla colectivamente.

Desde luego que es acertado presumir que el horizonte este pendiente de: No es posible forjar la educación aislada de la cultura; F. Bacon consideraba a la cultura como la “geórgica del alma” pero en sentido lato es la formación del hombre y su trámite de perfeccionamiento. Lo que más exige la sociedad de cada uno de sus miembros es el rendimiento en la tarea o en la función que se le ha confiado y la tal función depende no solo de la posesión de una cultura general sino también de conocimientos específicos y profundos en alguna rama de una ciencia. (Véase al respecto :Abbagnano, óp. cit, pp. 255 y ss.). No es factible apartar la educación del grado de desarrollo de aquellos que se está formando. El hecho de que Homero, el primero que entró en la crónica de los griegos, se

haya convertido en maestro de la humanidad entera, demostró la capacidad única del pueblo griego para llegar al conocimiento y a la formulación de todo aquello que une y conmueve, sin saltos ni sobresaltos, un reflejo involuntario si se quiere de lo que podía una saga consciente de sus propias limitaciones éticas.

No es factible marginar al docente de ese proceso; la educación es un proceso de avance continuo y permanente tanto en lo formativo como en lo profesional. En el proceso de formación para ganarse la vida y el objetivo que se fija al trabajar para desarrollarlo muchas veces no van de la mano, de ahí que la formación implique un constante tanteo de posibilidades en un campo cada día más competitivo.

Toda formación por muy consistente que sea debe conservarse en vilo, sujeta a reverdecidas exploraciones y yuxtaposiciones conceptuales. Una persona formada en esas condiciones sabe explicitar lo real y lo concreto en cuanto naturalmente este a su alcance, evitando en lo posible el abstraccionismo esencialista excesivo y satisface así la exigencia fundamental del saber contemporáneo: no sujetarse a peregrinas impresiones.

El modelo pedagógico no solo debe ser coherente con el horizonte pedagógico socio crítico sino con la misión, visión principios y objetivos propios de la formación, que desde luego se derivan de aquella línea imaginaria.

El horizonte socio crítico desde el cual se edificó la institucionalidad de la Universidad Simón Bolívar atendiendo los clamores del ideario bolivariano y del pensar dialéctico del rector fundador: “casa de estudios superiores del pueblo para el pueblo” se sitúa en una perspectiva que implica la necesidad de enseñar –pero no solo a los que pueden – sino también de aquellos que no pueden o sea que fuera asequible al pueblo. Se centra en la democracia participativa, en el desarrollo de la autonomía individual y social, la participación y la convivencia pacífica, el desempeño creativo de las personas en los procesos sociales y en la consolidación de la relación de la escuela con el entorno y la realidad social entre otros tópicos.

Igualmente estimula la relación de las necesidades culturales étnicas con el desarrollo tecnológico del país y el desenvolvimiento del potencial humano. Más si esto se encuentra de paso en el PEI, acaso no fluye una dualidad de propósitos y designios entre ambos esquemas que haría nugatoria llevar a la práctica por muestra el desarrollo de la identidad y el énfasis en la formación que en la instrucción. Además se corre el riesgo de bifurcar

una de las exigencias de la educación contemporánea que es la de ofrecer nuevas alternativas para contribuir a la amplificación del ser humano en un tono más humanista.

1.4. Proyecto educativo de la facultad de derecho. Universidad Simón Bolívar.

Si el empeño del PEI ha sido el brío por la exploración incesante de vías que faciliten el logro de la excelencia pedagógica, la facultad de derecho se ha convertido en la bandera de ese propósito y por eso se ha empeñado en discernir acerca de su ser y a su quehacer como escuela de juristas y agente de cambio, signados por la ética, la probidad y la vocación crítica y de la ciencia, para iniciar la construcción del conocimiento desde la epistemología. La revisión periódica de la propuesta educativa es constructiva desde todo punto de vista ya que permite el balance periódico y la fructuosa renovación. (Documento: Corporación educativa mayor del desarrollo Simón Bolívar, Facultad de derecho, proyecto educativo, sin fecha, introducción, pp. 1).

El proyecto educativo de la facultad de derecho de la Universidad Simón Bolívar ha sido concebido como una propuesta inculturada e insertado en la mutación del devenir histórico de la región Caribe colombiana.

Es una propuesta porque se muestra como una opción particular, con métodos y fines individuales, caracterizadores del carisma bolivariano.

Es inculturada porque guarda coherencia con el universo axiológico que posee por entorno, de una manera aterrizada y contextualizada, siendo consecuente con la realidad socio cultural.

La misión de la facultad de derecho es: Formar integralmente abogados con alto sentido ético, probidad académica, ánimo investigativo y espíritu conciliador, abogados comprometidos con el cambio tendiente al perfeccionamiento socio político de su entorno, contextualizados en la realidad socio economía de la región Caribe colombiano amantes de

la paz que surge de la justicia consecuentes con el ideario axiológico bolivariano. Mucho se ha polemizado acerca de los alcances del ideario bolivariano, Bolívar bien podía dominar ciertos sucesos pero no controlaba sus condiciones, en medio de la turbulencia política de la guerra y de la posguerra nunca cesó de identificar necesidades, planear las políticas o considerar posibles soluciones, no obstante a medida en que avanzaba hacia la paz sus malos augurios aumentaban. Las opiniones del libertador acerca de ciertos tópicos son conocidas: Un gobierno central fuerte era el único modo de frenar la anarquía social, que él era un soldado no un administrador y concebía la revolución americana como un gran movimiento social de liberar a los americanos, mejoraría su situación, pero al operar dentro de las estructuras existentes no pudo avanzar más allá y se quedó en simple retórica. Sobre el particular existe abundante bibliografía, (véase: Lynch, J 2006. Simón Bolívar, Barcelona, Crítica, pp. 199 y ss).

Aspecto importante en la anterior misión es manejar el concepto de formación integral. Formar significa en sentido pedagógico esculpir, auscultar los niveles aptitudinales, habituar a la profundidad analítica, posibilitar un nuevo tipo de asociación cognoscitiva interdisciplinaria, la sana hermenéutica, el interés investigativo, la creación y la conciencia del estudio permanente.

Igualmente formar implica orientar, generando una visión particular del cosmos, del hombre y la naturaleza y una postura articuladora de conocimientos, valores y acciones. En ese orden de ideas la integralidad se asocia con cientificidad, humanismo ético desde la óptica de la axiología bolivariana como corresponde a la identidad institucional de la USB. En síntesis es fraguar abogados éticos, reflexivos, con ánimo investigativo, espíritu conciliador con la competencia suficiente para incidir en la urgente necesidad de transformación del proyecto histórico y cultural del país con unos cauces definidos a través de la estrategia pedagógica.

La estrategia pedagógica del proyecto educativo de la facultad de derecho de la Universidad Simón Bolívar se funda en una visión particular del ser humano-advertido como posibilidad histórica- Nietzsche buscaba al hombre como posibilidad histórica en la voluntad de imaginar todo lo que es, hacer pensable todo lo que existe porque es factible dudar con esa desconfianza que ello sea ya pensable, una voluntad de poder, esa última

embriaguez que le facilite crear el mundo ante el cual pueda arrodillarse. Los que carecen de esa voluntad de poder-los que no tienen posibilidad histórica-ciertamente, el pueblo, es semejante al río por donde avanza una barquilla y en la barquilla van solemnes y enmascaradas las valoraciones. El hombre como posibilidad histórica pone su voluntad y sus valores en el río del porvenir y así el río llevara más lejos la barquilla. No es el río el peligro sino esa voluntad misma, la voluntad vital inagotable y creadora. (Véase al respecto: Nietzsche, Federico, 1997. Así hablaba Zaratustra, Bogotá: Editorial Cometa de papel, pp. 96 y ss.) De la educación, sin olvidar las definiciones tradicionales de educación, para ese documento la misma es un ámbito privilegiado de desarrollo humano cuya meta indudable es la formación integral. (Documento: Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar, óp. cit, pp. 49).

Educar mucho más que instruir o enseñar es formar, más que dirigir es acompañar al educando, único protagonista del proceso pedagógico y por ende los paradigmas de esa estrategia pedagógica son:

-Educación personalizada. En la cual el discente es el actor del proceso pedagógico, un activo participante en el desarrollo de las asignaturas acompañado por el docente usando los cauces metodológicos adecuados. Conviene agregar que en el desenvolvimiento de las asignaturas, el alumno podrá cuestionar, investigar, ampliar conocimientos, profundizar, sin desconocer que no es títere sino una persona compleja.

-Motivación aptitudinales. En la cual más que el desarrollo de la habilidad memorística irracional se busca desenvolver o desarrollar en los educandos tendencias, inclinaciones que aumenten su saber.

-Tendencia conciliatoria. En la cual acorde con las exigencias del tiempo se forma un profesional predispuesto al diálogo, al consenso, a la amistosa composición de intereses encontrados, antes que a la confrontación.

-Énfasis humanista. En la cual acorde con el ideario bolivariano, las ciencias humanas se articulan con el derecho.

-Inquietud investigativa .Es un presupuesto básico del proceso pedagógico porque la investigación es un imperativo impostergable en aras de alcanzar los logros del proyecto educativo.

Lo anterior quiere decir que la estrategia pedagógica a través de esos paradigmas busca desechar el simple memorismo, la falta de crítica, el desfase abismal entre teoría y praxis, buscando la formación integral de abogados reflexivos honestos e inculturados como instrumentos validos del cambio en su entorno.

1.4.1.- FUNDAMENTACION DEL PEP:

Esta proyecto del programa es integral, y permite la interdisciplinariedad de manera globalizada para promover prácticas de evaluación desde la enseñabilidad, el currículo y la didáctica con base en unos principios de aprendizaje de la facultad de derecho de la universidad Simón Bolívar que tienen su soporte una visión personalista del ser humano.

Así las cosas, antes de concebir al hombre como un microcosmos –Demócrito- un animal racional –Aristóteles-la medida de todas las cosas-Pitágoras- unión substancial del espíritu y materia-Santo Tomas de Aquino-lobo para el hombre-Hobbes-cosa vana variable y ondeante- Montaigne- animal simbólico- Cassirer –sujeto de valoraciones-Scheler; se le aborda como posibilidad histórica concreta y perceptible en el ámbito axiológico, protagonista de la cultura. (Documento: Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar, óp. cit, pp. 38).

La fundamentación reside en una formación para la vida que parte del principio básico del desarrollo humano, de la autonomía personal del reconocimiento y la efectiva protección de los derecho fundamentales del hombre.

Pero la realidad humana no puede ser abordada desde una miope visión individualista olvidando que el hombre es un animal político pues se congrega en la polis y ordena su vida social a través del derecho, en ese sentido el estudiante de la facultad de derecho de la universidad debe encontrar en la justicia el valor fundante del ordenamiento de su praxis

social y convertirse en: Agente de cambio; Sujeto inculturado e insertado en su contexto sociopolítico.

Y bajo ese antecedente el perfil le exigirá ser un: Examinador crítico de los fundamentos jurídicos, estudioso de los principios y métodos de las ciencias jurídicas, consecuente con lo esbozado. La fundamentación del Proyecto Educativo de la Facultad de Derecho descansa además sobre estos tres componentes básicos:

- Componente docente (Currículo)
- Componente experiencial (extensión y servicio social)

1.4.2. Plan de Estudio de la facultad de derecho de la Universidad Simón Bolívar.

El plan de estudios es el esqueleto estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo. El plan de estudios ha sido adoptado como guía general de contenidos, tiempos y secuencias para generar conocimientos y desarrollar habilidades en los estudiantes. Tal plan se estructura con base en principios, normas y criterios emanados de la misión y consecuente con los fundamentos y objetivos.

El plan de estudios comprende diez semestres con una duración de 16 semanas cada semestre y para el diseño del plan se distribuyeron las asignaturas en las siguientes áreas:

- civil
- penal
- laboral
- procesal
- política.
- Socio humanístico

-Epistemología e investigación.

Igualmente dentro del plan de estudio se prevén la conciliación y la consultoría jurídica como espacios privilegiados en los cuales el estudiante podrá aplicar en la praxis los conocimientos teóricos adquiridos en las cátedras. Desde esa perspectiva el consultorio jurídico es una oficina académica adscrita a la decanatura de la facultad de derecho que se halla aprobada por el acuerdo número 779 del 24 de septiembre de 1980 dictado por el tribunal superior de Barranquilla.

Es importante resaltar que el plan de estudios y las actividades investigativas planeadas para cada semestre guardan perfecta correspondencia para no escindir el proceso pedagógico del estudiante. El estudio y la investigación son dos ejes confluyentes para el logro de los objetivos del proyecto educativo, no se concibe el estudio sin la investigación (Véase al respecto el documento: Corporación educativa mayor del desarrollo Simón Bolívar, facultad de derecho, proyecto educativo, Barraquilla, sin fecha a partir de la página 55 y siguientes). No sobra agregar que cada área y cada asignatura en especial posee un vértice metodológico en el cual se pospone la cátedra magistral para implementar: talleres, mesas redondas, investigaciones, debates, foros conferencias, concursos, entrevistas, etc (Ibidem, p. 53).

TECNICA DE ANALISIS DOCUMENTAL.

SEGUNDA PARTE.

El análisis de contenido es una técnica que permite descomponer textos con el fin de reafirmar lo que se busca, completar lo que se ignora, complementar lo que se sabe a medias y facilita la clasificación de la información en debida forma. En este trámite de

investigación permitió acopiar el contenido de los documentos que informan y orientan la institucionalidad de la facultad de derecho de la universidad Simón Bolívar alrededor de la evaluación, y que propuesta se pueden implementar para un mejor proveer.

Es preciso indicar que no hay hechos, solo interpretaciones, dicho de otra manera solo resta la reflexión, en cuanto evento, como algo que acontece, algo que se da en el pensar ya que la recepción e interiorización del mundo y todo lo que sobreviene, resulta del hecho que se va interpretar, no del hecho en sí. Normalmente la recepción se hace desde la tradición, que es de donde se conoce el mundo, de donde se habla en el mundo o como un pasado presente (Ríos Gonzales, S. 2009 en: XVI foro nacional de Filosofía Tomo II, Barranquilla, Universidad del Atlántico, Numas Gil, compilador, pp. 126 y ss.)

Consecuente con lo anterior se impone la necesidad de reflexionar inicialmente sobre la evaluación.

¿Qué es la Evaluación?

Evaluación en educación se entiende como un proceso que permita revisar, analizar, decidir, transformar y enriquecer el currículo para posibilitar la calidad de los procesos de formación, investigación y extensión. Se ha de considerar como una experiencia de acción permanente, autónoma y flexible que busca infundir al proceso en que está inmersa, una dinámica constante de crecimiento, de mejoramiento y de desarrollo interno.

Desde esta perspectiva, la evaluación en la Universidad Simón Bolívar, se concibe como una acción pedagógica orientada a mirar procesos, actores o agentes, contextos y resultados con la finalidad de: a) validar el quehacer académico de la institución y cada uno de sus Programas de Pregrado y Postgrado, b) determinar el impacto de la gestión académica y administrativa en la calidad de los procesos formativos desde cada una de las funciones de la educación superior: Docencia, investigación, Proyección Social e Internacionalización, c) Examinar cómo se está ejerciendo la acción educativa para interpretarla, comprenderla y proceder de manera objetiva, crítica y constructiva a fin de realizar los ajustes, actualizaciones y modificaciones pertinentes, reorientando, si fuese necesario, los procesos para que éstos sean de calidad.

Bajo estos supuestos, la evaluación se concibe como experiencia consubstancial a la educación que utiliza la investigación como elemento fundamental, que genera y transforma la cultura universitaria, acorde con el horizonte pedagógico institucional. Desde el Horizonte Pedagógico Socio crítico la evaluación se concibe como oportunidad para identificar debilidades y factores (administrativos, académicos, culturales, etc) que las originan, no se trata sólo de “develar” dichas causas sino transformarlas para mejorar a nivel tanto personal, como de Programa Académico e Institucional. El horizonte pedagógico exige que la transformación sea consecuencia de una reflexión crítica de la realidad educativa, que incluye las funciones de la educación superior, y exige un trabajo de compromiso colectivo organizado a diferentes niveles, funciones y espacios de participación, de tal manera que se potencie constructivamente el sentido de comunidad académica en el contexto de la misión universitaria.

De los aspectos antes señalados se pueden extraer valiosas lecciones, en lo que respecta a la Ley 30 de 1.992, donde se resaltan importantes aportes sobre todo en el sentido de que la evaluación institucional, en este caso académica, es un vehículo que orienta a las organizaciones educativas en la búsqueda de su reconocimiento académico y social e igualmente afianza la calidad y excelencia del servicio.

En cuanto a la definición de lo que es evaluación en este caso se entra a romper con la concepción cuantitativa de lo que se entendía por evaluar, el evaluar en la educación tradicional, tenía como primera condición que el estudiante repitiese memorística las lecciones y se olvidara de la crítica y de la creatividad. En la definición que se propone y que aquí se tendrá en cuenta se le considera como un hecho flexible, fundamentando en procesos y procedimiento de establecer el crecimiento constructivo, dinámico y de permanente desarrollo interno.

Estoy plenamente identificado con ese planteamiento, pero le agregaría que antes de incorporar el ambiente de trabajo al aula para un mejor proveer hacia el futuro, antes de cambiar la enseñanza o los métodos de aprendizaje y dominar cada uno de los niveles de formación, es preciso que se asimile la epistemología jurídica, ya que así se podrá justipreciar no solamente lo que es ciencia sino como se llega a ella a través de un problema de investigación. Igualmente se requieren docentes para marcar la diferencia.

Los contenidos analíticos del área tampoco agilizan la realidad de la visión y de la misión – en cuanto a derecho se refiere aclaro, ni tampoco examinan los parámetros de la definición ya citada arriba. ¿Por qué? Porque las indicaciones expuestas en tal documento están por fuera de una exigencia de enseñar con énfasis en la racionalidad, al margen de nuevas ideas en el marco de una sociedad que está cambiando a pasos agigantados. Actualmente desde mi punto de vista es necesario no solo formar al estudiante en el cambio y para el cambio sino al docente y a la institución superando viejas polémicas y evitando una excesiva pasión por lo metodológico que contribuyen a la formación de estudiantes-profesores y autoridades más preocupados por el control del aula que por el aprendizaje en sí.

Por ende al margen de concepciones o de puntos de vistas sustentados por el peso de algún autor de moda, los contenidos analíticos del área deberían rotular lo siguiente:

¿Cuál es la actividad que ha puesto en evidencia el problema del saber a través del tiempo y que ha conducido por la estrecha vía del progreso?

Metas de formación e indicadores de logros:

-Inducir al estudiante a que haga acopio de los trámites para asimilar el conocimiento a partir de los interrogantes del diario vivir y de la crónica de la ciencia y la filosofía.

-Identificar las relaciones que surgen de los distintos procesos del conocimiento y procurar su aplicación en la vida cotidiana.

-Buscar que describa con meridiana claridad un problema dentro del campo. Cuatro discursos se disputan la naturaleza de la educación: el arte, la ciencia, las ciencias y el campo. El campo–por aludir solamente a uno en particular–es una red de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas –en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes–por su situación actual y potencial en la estructura de las distribuciones de las especies de capital o poder cuya posición impone la obtención de beneficios específicos puestos en juego en el campo y a la vez por su relación objetiva con otras posiciones(Quiceno, Humberto: La noción de campo y la categoría saber del campo ,Cali junio –Septiembre de 2008) del saber y analice la forma de resolverlo a partir de la investigación. Todo eso se alcanzará a partir del manejo del Concepto. Para

entender este acápite es menester un corte epistémico lógico que cercene la idea de continuidad en la propagación del saber –según Bachelard- y aunque pueda resultar un precedente del paradigma de Khun lo cierto es que implica una desviación radical del enfoque que se le ha venido dando a la epistemología de la investigación. El concepto deberá ser entendido desde ahora como un signo de lo real. (Véase Ferrater- Mora, 2004 Diccionario de Filosofía, A-D, Barcelona: Ariel, 700).

La gradualidad y secuencia de contenidos pueden mantenerse tal como están en el documento ya citado (Documento: Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar, óp. cit.) pero es indispensable una nueva formación –práctica sobre todo-para el profesor a fin de que se capacite en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar actividades que tengan que ver con la epistemología jurídica. Todo egresado de la educación superior en Colombia debe poseer un grado de competencias generales estar en capacidad de manejar herramientas de información y tener conocimientos sobre el contexto socio económico local y global, es un deber de las instituciones de educación superior garantizar que así sea y para ese es menester la calidad en la docencia. Contar con las competencias y la capacidad para interactuar con personas de muchas disciplinas, valores y creencias ,no es fácil y en esta descripción del presente y futuro inmediato aplicado al profesor surgen con toda claridad la calidad en exhibir un prontuario de capacidades a nivel pedagógico; y de esta manera se convierta en un eje clave para el aprendiz cuya meta será aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la realidad social, sólo así adquiriría relevancia la epistemología de la investigación.

La estrategia metodológica a partir de la didáctica para el desarrollo de esos contenidos no solo estriba en la mera realización de protocolos y resúmenes, así como de exposiciones por parte de los estudiantes en especial de las etapas de la historia de la epistemología porque no conlleva a nada en el terreno de la praxis, mucho mejor será incrementar el número de actividades desarrollar, como: Seminarios, Foros, Convocatorias y Concursos.

Que a no dudarlos facilitarían no solo a reforzar las competencias de tipo comunicativo tanto a nivel oral como escrito sino a profundizar en el manejo de las herramientas para alcanzar ciertos saberes específicos en el marco de problemas. Igualmente el desarrollo de

contenidos de los estudiantes a partir de ensayos y relatorías como otra estrategia metodológica, solo lograra pertinencia en la medida en que vaya acompañado de un serio proceso de reflexión y crítica y eso solo es viable a partir de una autentica introducción de la cultura investigativa .

En el documento contentivo del plan de estudios acerca de la metodología general del área se plantea que el docente aparte de las estrategias a implementar con los estudiantes también mantenga una actitud y principios metodológicos que se expresen como constantes durante toda su labor, de ahí que sea necesario:

-Aprendizaje basado en preguntas. No es que esté en contra de ese esquema que requiere del docente tenga confianza en la capacidad para pensar de sus alumnos y en su capacidad para dar respuesta (Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar, óp. cit.). Mejor es que el aprendizaje no se haga basado en preguntar sino en el plantear problemas que requieren de investigación. Pero surge un inconveniente: Para poder plantear un problema, es preciso conocer el campo y si no se conoce es imposible llegar a suponer algo que requiera investigación. Entonces la solución, está en socializar todas aquellas actividades tendientes a fomentar la cultura de investigación, de suerte que el alumno frente a un reto busque la opción más difícil: ¡cómo debe investigar ese problema y resolverlo!

La Evaluación: ¿A que se apuesta?

Cada vez parece que se llega a mayores consensos sobre la importancia de la evaluación en la formación para el desarrollo del aprendizaje, en este medio y sobre la necesidad de invertir la relación existente para arrimarse un poco más a las relaciones que se aprecian en los países desarrollados. No obstante en la medida en que aumentan los argumentos para promover este tipo de formación parece que se incrementara también la preocupación por saber de lo que se habla cuando se alude a esa modalidad y que es lo que se quiere promover y, lo que es más importante las razones por las cuales debe hacerse el papel de la evaluación.

Se podría aducir que son los vicios de comprensión que han existido en esta región o los vicios ancestrales que han sobrevivido a todo tipo de cambio los que han impedido que un

nuevo proceso alcance la dimensión que en otras altitudes se consiguen ir sin tanto traumatismo, por esos sustentan un giro copernicano a la formación que implica un compromiso y un desafío que es menester clarificar de manera preventiva la forma de evaluar. Sólo así se lograra desechar las razones contradictorias y la clásica excusa de la falta de recursos como reten a todo intento de renovación pedagógica.

Por lo anterior es puntual tener en cuenta lo siguiente:

-La formación en educación requiere de un pensamiento de largo plazo que trascienda las meras expectativas asociadas a resultados tangibles y a simple vista.

-Partiendo de la evaluación como herramienta para desarrollar el conocimiento para la formación de abogado o mejor, de saber lo que eso significa y la importancia que tiene para que el resultado sea más tarde un discurso científico en el campo del derecho se obtienen los pasos necesarios para saber cómo se arriba al conocimiento del deber ser y los hechos condicionantes para la aplicación de una norma jurídica en un contexto social determinado, los problemas de los estudiantes de derecho en la universidad Simón Bolívar -y en otras tantas-residen básicamente en que no conocen los mecanismos para iniciarse en la evaluación como medio para la construcción del conocimiento.

2. ANALISIS EXTERNO.

2.1 La realidad sociocultural de los destinatarios de la propuesta educativa del programa de derecho de la Universidad Simón Bolívar.

Es indudable que las regiones son protagonistas de mejorar el nivel de la educación superior y el Caribe no que se queda atrás, de suerte que los jóvenes atisban que hay oportunidades de estudios superiores con la correspondiente proyección de calidad. Aunque se han hecho esfuerzos por parte de la universidad privada en tal sentido, se requiere del

decidido apoyo del estado para desenvolver los programas de una manera pertinente con el énfasis en la reflexión epistemológica que implica innovación.

La Universidad Simón Bolívar vista desde el exterior parece mostrarse como depositaria fiel del pensamiento de su fundador, José Consuegra Higgins ,una casa de estudios superiores para el pueblo, un refugio ideológico y cultural para aquellos estamentos menos favorecidos aunque eso no obsta para que personal de otros niveles sociales puedan también incorporarse a ese proceso de formación libérrimo en donde se busca a todo trance diseñar estrategias –como la que más adelante puntualizaré- pedagógicas para comprometer el talento humano de mediana competitividad –por el momento- con las agendas regionales de idoneidad ,el programa de alternativa productiva, el esquema judicial, los sectores locales y regionales y los estudios prospectivos y eso implica lo repito introducir mejoras sustanciales no solo en el dossier de las ciencias básicas sino en el mecanismo de investigación formativa (Véase al respecto: Publicaciones especiales El Tiempo, año 2, numero 3. Marzo 2010, pp. 12 y ss).

2.2. Los procesos de formación que necesita la región y el país.-

El desarrollo de una región y de un país está basado en el poder tener conocimiento propio y este se construye sistemáticamente y de manera continúa con metas a corto y mediano plazo y con la conciencia de que el proceso de formación de una región o de una nación no concluye nunca y la claridad de la investigación en el conocimiento desde sus primeros niveles en el alma mater, es de vital importancia para la identidad de esa región y más tarde de la nación. Al hablar de identidad como principio básico en este trámite implica auscultar las auténticas necesidades de la región y un filón de oportunidades si aquellas se canalizan pedagógicamente .El profesor Queipo Timana hablaba constantemente en sus

conferencias durante el seminario de la maestría en educación, de que era preciso diagnosticar que era lo que requería una zona o una provincia para entonces prospectar programas académicos que fueran acordes con esas exigencias del medio y tuvo toda la razón en ese sentido pues ¿que se gana con sacar al mercado una camada de abogados o de psicólogos que no van a llenar ninguna expectativa-salvo las familiares o políticas - sino a rellenar aun mas ese campo donde se pelea a mordiscos una plaza?.

La universidad Simón Bolívar, igualmente se halla comprometida con esa nueva realidad y al captar que una formación tecnológica puede ser un componente fundamental a la hora de perfeccionar los trámites de formación con miras a solucionar problemas específicos de la sociedad, en este caso de la región, abrió programas de esa índole aunque todavía es prematuro platicar de resultados concretos. El país por su parte requiere cumplir a cabalidad los presupuestos del estudio llevado a cabo por la llamada “Misión de los sabios” coordinada por Gabriel García Márquez que terminó a comienzos de la década de los 80 o principios de los 90 con un informe titulado “ Colombia al filo de la oportunidad “ en el que se exhortó que para el 2000-ya se está en el 2010- este estado debería poseer una inversión en investigación, ciencia y tecnología del 4 por ciento del PIB, pero hasta este instante la republica a las puertas del bicentenario esta igual o peor que lo que se manipulaba hace dos o tres décadas.

La cosmovisión del mundo hombre y sociedad como un proyecto de vida que debe matizar la Universidad Simón Bolívar es una hermosa frase, es un trecho de camino que aun no se ha recorrido porque cuando uno tiene ocasión de ver a una magnitud colosal-como decía Schopenhauer- (Schopenhauer, 2009. Pareja y Paralipómenos II, Madrid: Trotta, pp. 134 y ss) las acciones humanas esa visión – a diferencia de la naturaleza de las cosas- alcanza a representarle a uno lo inadecuado que ha sido el hombre consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente. No obstante esa crudeza queda la sensación hasta donde la institución educativa, la USB, puede brindar el aliento necesario para que esa cosmovisión esté al servicio de la causa de la humanidad y no al servicio de intereses particulares, que a ratos la dominan, esté al servicio de los ávidos de justicia social y no del poderoso de turno. En suma que esté al servicio de la humanidad. Por eso es utópico pretender plantear

aspiraciones de esa índole, no conducen a ninguna parte sino a una agobiante frustración y a una pérdida de tiempo en su formulación.

Sin embargo lo anterior no obsta para indicar que la cosmovisión es la imagen que cada uno se ha impuesto del orden del orbe y desde ese mirarse la cosmovisión de mundo, hombre y sociedad a la que tiene que responder la propuesta educativa gira alrededor de adquirir un espejo para mostrar un mundo en paz, que refleje la modernidad en su dimensión cultural religiosa y social, de un hombre, misterio y maravilla de la creación ético, culto con una auto conciencia racional repleta de fuerza y dinamismo –la arete griega- para infundir respeto y de una sociedad donde se aplauda el impulso creador y se cultiven con esmero las formas más espontáneas de concordia y tolerancia como nunca se habían vivido. No existen estudios, salvo mejor opinión en contrario, si en Colombia se ha situado el problema de la individualidad en lo más alto de sus aspiraciones o sea si hay una personalidad típicamente criolla sin que pueda afirmarse que Roma, España y EE.EE actuaron sobre ella y de la intersección de esos componentes surgió el Yo dubitativo sin una aspiración a una movilidad y a una libertad total que parecen haber sido las condiciones para el rápido desarrollo de los griegos, de los romanos y de los gringos. En otras palabras todavía en Colombia no se alcanzado conciencia individual de sí misma ni mucho menos conciencia colectiva y cuyos asentamientos o presencia hubieran otorgado a la rutina social en general (La educación es una de ellas) una seguridad de todo orden, que como se sabe aun no fluye. (Véase además: Jaeger, W, 1987, Paideia, México: FCE, pp. 5 y ss.)

La Universidad Simón Bolívar vista desde el exterior brinda la impresión una imagen de institucionalidad consciente de su compromiso cultural con el pueblo y esa imagen interesa a una sociedad comprometida junto con las autoridades con la educación a fin de garantizar la pertinencia y continuidad de la misma, consciente además sus directivos de la importancia que eso reviste en el contexto local, regional, nacional e internacional no escatiman esfuerzos de diversa índole para planificar y aseverar una política coherente en tal sentido y por eso ha tenido en cuenta las demandas sociales en materia de investigación y actividades complementarias y sustantivas que en este momento (2010) se expresan en el sector educativo.

Es una verdadera lástima que ninguna universidad colombiana sea en la actualidad una universidad de rango mundial y no es porque carezcan algunas de ellas, de abundantes recursos como respuestas a los enormes costos asociados con el funcionamiento de un alma mater dedicada con fruición a la investigación intensiva –esa palabra hace falta en el abecedario académico criollo, ya que uno se pregunta: ¿Hasta qué punto un centro académico como la Universidad del Rosario o la Javeriana realizan investigaciones intensivas y en caso afirmativo que significado tienen para las mismas y que productos salieron al mercado de la ciencia? – sino porque de pronto les hace falta una concentración de talento humano y una gobernabilidad adecuada, la interacción entre esos dos factores y aupados con el recurso financiero y el apoyo gubernamental, bien podría arrojar su inscripción en el ranking de las 500 mejores... ¿Utopía? La universidad Simón Bolívar dentro de las limitaciones que le son pertinentes por el medio en que se encuentra y por las condiciones que maneja, debiera a mediano plazo asociarse de plano con un centro universitario europeo de primer orden para intercambiar o mejor para recibir la formación idónea por partes de sus formadores mas epónimos e ir forjando poco a poco una cultura diferente a la que actualmente se maneja y terminar, Dios quiera, por posicionarse convenientemente en un principio en la costa Caribe. Es un reto; no hay que olvidar que así como las grandes empresas multinacionales se fusionan para mejor proveer el futuro y aglutinar fortalezas, desechar amenazas aprovechar oportunidades y eliminar debilidades que disminuyan su competitividad, igualmente es factible prospectar una fusión muy peculiar entre dos centros de educación superior de diversas regiones pero con misión y visión concordantes para efectos de contrarrestar el impacto de una competencia que cada día se torna más feroz. Se podrían compartir o intercambiar programas, ofrecer becas de especialización, maestría y doctorado, se podrían implementar aquellos programas en los cuales determinada alma mater este posicionada bajo su férula y viceversa, en fin, un cumulo de experiencias que podrían favorecer el derrotero a las dos entidades, especialmente si son privadas y sin ánimo de lucro.

CAPITULO IV.

CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA.

PRESENTACION.

Preámbulo y descripción.

La evaluación encarna la posibilidad de transformar al que evalúa siempre y cuando entienda que ha de convertirse en un indicador de la calidad de la educación superior en Colombia. Este campo de acción que abarca la evaluación tiene un impacto significativo en la docencia y en los demás pormenores que la acompañan. Las instituciones deben asumir su compromiso con la evaluación implica que tengan una capacidad real no solo de reconocer la existencia de problemas dentro de sus programas sino que puedan implementar medidas que faciliten transitar por senderos propio y renovar los espacios de construcción y apropiación del saber entre los actores y se articulen a un método que genere un bien común.

La evaluación en el proceso de formación de abogado ha de ser crítica, lo que significa propender por confirmar que se le inculcó una dinámica intelectual y ética que apunte a su pertinencia será no solo un juicio de valor sino que debe recaer sobre todo al proceso de formar integralmente.

La evaluación debe ser entendida como aquella altamente complicada y emocionales en cuya realización es menester realizar diversas operaciones mentales y fácticas. El proceso

de adquisición de información supone el ejercicio dialéctico que compromete las fuerzas mismas del evaluador. Y si a ese se le agrega la elaboración del informe final es de recibo que amerita un toque autocrítico antes de criticar el acto mismo de evaluar.

1. TITULO DE LA PROPUESTA.

La Evaluación crítica como transformación en la Formación de Abogados.

2. DESCRIPCION DE LA PROPUESTA

El ejercicio auto crítico supone:

-Una mentalidad abierta a la realidad. Es decir que no puede el evaluador esperar que va a toparse con unos presupuestos ideales, por el contrario, debe admitir de contera que lo suyo será realizar descripciones de problemas pedagógicos.

-Una mentalidad abierta a respuestas inesperadas: Es decir no puede el evaluador esperar que durante el proceso de informarse va a toparse con todas las respuestas posibles, debe admitir de contera que va a hallar encrucijadas en donde las respuestas no siempre pertinentes eran el único recurso para el contexto.

-Una mentalidad selectiva: Es decir que no todos los datos son para resonar y justipreciar, no existen en las mediciones algún tipo de información que será irrelevante y enfocada de esa manera el resultado será más sencillo sin que por eso pierda importancia. En la evaluación existen prácticas ancestrales que no necesariamente deben censurarse, repararse o darlas a conocer ya que representan un modo de ser y de actuar característico de una institución educativa.

-Una mentalidad libre: Es decir que al valor en su conjunto todo el trámite, deje atrás prejuicios y quimeras, que al penetrar en la mente de los actores no es de recibo hallar unanimidad no homogeneidad en los procesos y que por lo general con un poco de buena voluntad, sin ánimo vindicativo se pueden solucionar.

Es preciso afirmar que la evaluación no es un trámite inquisitivo, represivo o sancionador, es por lo contrario una opción crítica de enfocar cierta realidad: alumnos, profesores, entorno, centros, programas a fin de determinar el grado de progreso que tienen cada uno, el interés que despierta las novedades didácticas a fin de diagnosticar la consciencia del valor de referencia de la educación que se está brindando, la calidad y la claridad con que se ponderan las informaciones que se reciben y se transmiten.

3. OBJETIVO

Abordar la evaluación como la misión de un juicio transformador en la formación de un abogado crítico, analítico, reflexivo, ético y humano.

4. FUNDAMENTOS

El carácter científico de un proyecto de investigación solo puede serle asignado cuando se le enmarca perspectiva teórica dentro de una determinada perspectiva histórica, en su defecto el proceso desarrollado no habría superado los límites del saber empírico. Las funciones del marco teórico son:

- Vigoriza a prevenir errores que se han cometido en otros estudios-
- Acomoda como se habrá de llevar el estudio ya que acudir a los antecedentes, nos podemos dar cuenta de cómo ha sido tratado un asunto específico de investigación.
- Dilata el panorama de estudio.
- Acarrea al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que, más tarde habrán de someterse a pruebas en la realidad.
- Infunde nuevas estrías de investigación.

-Suministra un marco de referencia para descifrar los resultados del estudio(Gonzales Sevillano, Pedro Hernando (2005) Investigación educativa y formación del docente investigador Guía metodología en investigación básica y aplicada, Cali: USC, pp.83 y ss.)
A continuación se esbozará una revisión del material bibliográfico-circunscrito al currículo pues es la materia prima de toda la propuesta consensuada del colectivo del programa de derecho de la U.S.B- a partir de la descomunal faena exploratoria que ha llevado un personaje que es ya hora de que trascienda o impacte con sus tratados y que por su calidez humana está llamado al reconocimiento social y académico -ojala en vida- de sus auténticas calidades intelectuales y al consecuente desarrollo de una perspectiva teórica. (Nos referimos al PH.D. y candidato a Post .PH.D. Reinaldo Mora Mora).

Así como el humanista español Juan Luis Vives (1492- 1546) influyó decisivamente en la obra del pastor Juan Comenio (Didáctica Magna) para que la enseñanza fuera efectiva a partir “de todo a todos” imitando a la naturaleza bajo diversos parámetros Didáctica Magna, Cap. XVI-XVII-XIX) igualmente el humanista alemán Warner Jaeger ha influido de manera similar al pedagogo emérito Reinaldo Mora en la búsqueda de la formación integral a partir de la construcción del currículo. Guardando las distancias, el discurso de Mora no se dirige solo a un público especializado, sino a todos aquellos, que, en las luchas de los tiempos presentes, tan repletos de pesares y preocupaciones, buscan el contacto con la formación para la salvación y el mantenimiento de la cultura occidental (Jaeger, W (1992) Paideia, México: FCE, Prologo), en este caso regional. Y ha sido difícil, no solo para el ilustre pensador alemán, sino para el benemérito investigador social costeño, mantener el equilibrio y el empeño entre el afán de arribar a una amplia visión de la educación y la necesidad imprescindible de una reelaboración profunda del complejo material que se usa en la formación a partir del currículo, su gran pasión La postura intelectual de Mora como la de Jaeger responde a una doble motivación, teórica y práctica. La preocupación teórica de ambos intelectuales es la misma: salvar y justificar a la educación, a la formación integral. La práctica es distinta salvar y justificar de su rutina al humanismo y justificarlo en el orden político social el alemán, en el orden pedagógico curricular el criollo. En una época de aguda crisis social como la actual –y ubico a los dos- y frente al escepticismo de muchos, consideraron necesario cada uno de ellos, salvar el saber y con sus armas hicieron presencia mediática en el foro..

La consideración pues del currículo dentro del marco de la propuesta del colectivo pondrá de relieve una serie de problemas que halló Mora Mora en su discurso básico Mora Mora, R. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*, Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, Presentación, Prologo), y por eso no ha renunciado a su empeño de ver cimentada su propuesta ya que eso representa no solo el cenit de su discurrir sino el colofón de una existencia dedicada a abordar los inconvenientes más acuciantes de la educación superior en Colombia. Conviene aclarar empero que su formación profesional no le ha impedido posar su mirada escrutadora en los restantes niveles de la educación en Colombia, pero enfatizarlos aquí sería muy prolijo. Baste la escueta alusión.

Todo pueblo que ha alcanzado un cierto grado de desarrollo se encuentra inclinado a mejorar continuamente el proceso de la educación (Jaeger, *óp. cit*, pp. 3), y de la formación de sus habitantes. La Constitución Nacional consciente de esa afirmación histórica estableció en el artículo 67 que la educación era un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y ese artículo sustanció el derecho a la educación propiamente dicha y que la función era social, al margen de que los fines que perseguía eran el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás valores de la cultura. Igualmente aclaró que la educación formaría al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, y a la democracia y en la práctica al trabajo y a la recreación para el cabal mejoramiento cultural, ambiental y tecnológico (Ospina Bejarano, Alfonso (2008) *Régimen jurídico de la educación en Colombia*, Bogotá: Editorial Leyer, pp. 11 y ss).

Mora Mora ya sabía eso pero no le preocupaba Eso no puede tomarse a la ligera, simplemente el profesor Mora comprendía el trasfondo retórico de esa disposición constitucional y a la vez asumía que para poner en marcha ese requerimiento del constituyente primario era menester ir a la acción, porque le faltaba lo sustancial que era la manera como implementar el conjunto de criterios, planes de estudio programas, metodologías y procesos que contribuyeran a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Bejarano *óp. cit*, pp. 54).

Ese documento y el plan de estudios son los temas que más han apasionado a este humanista criollo, que ha inquirido con la lámpara pedagógica de Diógenes asida de su mano ya trémula por tanto afán, los lineamientos que fueren mas pertinentes para el PEI y los cambios significativos al currículo que conllevaran necesariamente a que el plan de estudios fuere no simplemente el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas –currículo propiamente dicho- Artículo 76, 77,78y 79 de la Ley 115 de 1994 y demás normas concordantes. (Bejarano, óp. cit, pp. 54), sino que reflejaran la plataforma ideológica de la institución y el reverbero intelectual de sus actores y protagonistas dentro del rutinario quehacer pedagógico.

Es preciso ir de la mano de Mora y Mora en este asunto y para ello será menester explorar con los ojos de Argo En la mitología griega, cuidador de ganados elegidos por Hera para observar a Io –mujer hermosa de la cual estaba enamorada Zeus y convertida en una bella ternera- y recibió ese calificativo porque tenía ojos regados por todo el cuerpo para vigilar que el rey del Olimpo no se acercara a consumir sus deseos con ella.(Véase al respecto: Howatson (1991) Diccionario de la literatura clásica, Madrid. Alianza, pp. 62)

las diversas categorías que son menester tener en cuenta para que la practica curricular sea pertinente para la cultura y para los procesos de formación.

Institución educativa: Es un conjunto físico utilizado para tal efecto y como recipiente galáctico de las incapacidades de la sociedad, “estimula comportamientos y actitudes, es expresión de significaciones sociales, es un código de interpretación y construcción de realidades” (Mora Mora, op. cit, pp. 3).

Es el sitio en donde la interacción individual y colectiva se llevan a cabo y es igualmente donde se precisan las construcciones de los saberes. La Institución educativa no puede eludir su compromiso material con la sociedad. La institución fue concebida desde los albores de la cultura como el medio físico para refrenar y moderar las salvajes, indómitas o indóciles actitudes de los jóvenes de entonces. Al cristianismo se le debe en parte que se hubiere convertido tras el colapso del imperio romano (476 DC) en la institución

encargada de manejar al bárbaro rudo con tal tino y tacto que posteriormente se alcanzó que sumisamente se arrodillara aprendiera respeto y obediencia a todo aquel que llevara el signo de Cristo en el pecho. Desde luego que las instituciones educativas-los gimnasios por ejemplo tan alabados por Sócrates- existían desde épocas inmemoriales, pero solo destinadas a servir a los intereses de la elite. ya en ciclos anteriores con tremebunda habilidad eludía ese compromiso, alegando simplemente su escrúpulo por el texto o por el párrafo, una mera formalidad. De ahí que Mora Mora recabe hoy sobre la necesidad de no escindir la formación de la investigación ni privilegiar lo teórico sobre lo instrumental (Mora Mora, óp. cit, pp. 5) debe ir más allá y atisbar el devenir social.

El registro etnográfico de la LE. (institución educativa por razones de economía) se observa con meridiana claridad en el Proyecto educativo institucional (P.E.I.) por razones de economía puntual) porque dentro de ese documento fruto seguramente del consenso se “da cuenta de la estructura del gobierno escolar, las comunicaciones axiológicas entre sus miembros, la relación educador educando, la relación de poder, etc., “La búsqueda de lo humano como propósito de la evaluación etnográfica es transcendental –recababa Mora-y debería ser puesta en el terreno de la discusión del quehacer pedagógico ¿Será posible- indagaba el ilustre y reverenciado profesor Mora Mora – entender los complejos fenómenos de violencia escolar , de apatía escolar sin indagar y entender el sentido de la vida de los educandos y demás acotes educativos? El secreto da en sentir a la gente y eso significar meterse en la camisa del estudiante como ser humano Ninguna concepción de las cosas del mundo, decía Schopenhauer , objetiva y lógicamente continuada puede ser completamente falsa, será en el peor de los casos, nada más que parcial ,por ejemplo, el materialismo absoluto, el idealismo absoluto, todos son verdad. Cada concepto es verdad solo desde un punto de vista determinado, como un cuadro solo presenta el objeto por una cara, pero si se eleva por el punto de ese sistema, se reconoce la relatividad de su verdad o sea de su parcialidad. Eso es importante para este estudio que se está llevando aquí. Lo que se sabe tendrá un valor doble si se confiesa lo que no se sabe porque así queda uno libre de la sospecha de pretender lo que no se sabe. Eso igualmente es vital que se tenga en cuenta en este contexto, porque cada uno de los miembros del colectivo es un novicio en estos menesteres. Fuimos formados para otros asuntos y es ahora cuando estanos reaccionados

ante la realidad afrontar los retos de la formación integral. (Nota de los autores. Véase además: Schopenhauer (2007) Respuestas filosóficas, Madrid: Edaf editores, pp. 198 y ss.)

El encuentro de culturas o de nieves sociales diversos o divergentes ha sido uno de los aspectos más descuidados del quehacer pedagógico, en tal sentido hay que apoyar-sostiene el profesor Mora Mora-procesos de investigación de “la relación que existe, que ha existido muchas veces implícita entre etnografía y pedagogía, entre etnografía y evaluación”-aquí diríamos nosotros de una forma tímida o atrevida currículo- **Es que muchas el currículo puede ser causa de fricción o roces entre los actores del quehacer pedagógico,** supóngase por muestra, estudiantes becados de estrato 1 o -1, en una universidad de elite, ahí convendría hacer etnografía de lo que acontece con relación al conjunto de criterios, planes de estudios, metodología y procesos de formación integral que faciliten la identidad nacional.¿ Que ha sostenido la Corte Constitucional en este tipo de eventualidades donde el choque cultural y social es tan patético?(Nota de los autores)

“ como se debe religar para afrontar el fundamento real de una antropología educativa ,definitivamente vinculada a una concepción del hombre , a una filosofía” ¹ Mora Mora, óp. cit, pp. 201.

En sentido lato la I.E. es un laboratorio que guarda muchos enigmas por resolver como el laboratorio de los esposos Curie, porque ahí adentro se han cocinado, se cocinan y se cocinarán todos los dramas del ser humano en ciernes para salir a luchar por su vida y si bien por muestra Descartes renegó de su I.E. por ineficiente y dogmaticas Descartes, R (2008) Discurso del método, Bogotá: editorial Cupido, pp. 17 y ss., eso no es óbice para mirarla desde esa orbita y punzar la posibilidad de que se le atisbe desde otro ángulo. Foucault insinuaba que para lograr el éxito en una exploración de esa índole, era menester el requisito doble. Era necesario-indicaba- que hubiera en las cosas representadas-en este caso la IE y lo que hay dentro de la IE- el murmullo insistente de la semejanza, de la desconfianza, del recelo, de la confrontación y era necesario además que hubiera en la representación fáctica de los mismos, el surgimiento o el repliegue de la imaginación .Solo a partir de esos instantes todo dato debe ser asumido como un resultado y medirlo o calificarlo dentro de la probabilidad del error. La indagación debería reconsiderar

racionalmente los casos sometidos a consideración de la instancia disciplinaria, por ejemplo, para que el resultado no superare la expectativa de lo cotidiana. Es que al volver la espalda a la rutina, el investigador desdeña una realidad que le es ajena y asume la propia. He allí entonces el fracaso de muchas exploraciones. (Nota de los autores .-Véase además: Foucault, M (2007) Las palabras y las cosas, México: editorial siglo xxi, pp.75 y ss.)

En todo caso el aula de la universidad Simón Bolívar ha facilitado en muchos casos ese deseo de saber, tanto del educando como del educador porque desde luego en ese lugar se hallan inscritos muchos elementos que facilitan-o impiden algunas veces- las interacciones personales o académicas, los momentos de ensoñación y la construcción sistémica de un panel de ilusiones que semestralmente va trepando de cota y en tal sentido ese espacio de práctica, se convierte en un esquema ritual para rendirle honor a la sabiduría, ésa reina inmarcesible de lo infinito ignoto. Proverbios 8, 1-22.

Por eso dijo el rey Salomón, “el que ama la instrucción ama la sabiduría, más el que aborrece la reprensión es ignorante.” Proverbios 12, 1.

Sería ideal trazar un esquema de los enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos o I.E. pero resultaría demasiado dispendiosa para un análisis de esta índole por lo que nos permitimos recomendar a los que estén interesados en tal problemática consultar la Revista electrónica de Investigación y Evaluación educativa//1997//Volumen 3// Numero 1_1, ISSN 1134-4032//D.L. SE-1138-94 del Instituto de ciencias de la educación Universidad de Zaragoza tescudero@posta.unizar.es

La Formación: Si nos centramos en el concepto de formación cuya significación para las ciencias del espíritu tiene una importancia cardinal, entenderemos el proceso por el cual se adquiere cultura, como patrimonio o en cuánto patrimonio del hombre culto¹ Gadamer, Hans (2003) Verdad y Método I, Salamanca, Sigueme, pp. 38.

- A) . La inicial comprobación de la pertinencia de ese concepto reside en la formación natural que designa la manifestación externa y en general toda configuración producida por la naturaleza (miembros - figuras) y la segunda pasa a ser algo más

sofisticado, menos evidente si se quiere pues ya no se produce por obra y gracia de la naturaleza, sino por el hombre, de un modo específicamente humano o sea voluntario de dar forma específica a sus disposiciones esencialmente humanas. Hegel habló de formarse y de formación como algo que se elevaba por encima de lo normal pero en términos puntuales es algo dinámico que busca enaltecer la figura humana.

Yo no recuerdo que alguno de mis profesores -decía Vargas Llosa¹ Lecturas Diario el Tiempo, Septiembre de 2010, pp. 9.

- me hiciera sentir que un buen libro “nos acerca al abismo de la experiencia humana y a sus efervescentes misterios. Los críticos literarios en cambio si...En esas páginas de estilo diáfano pensar, imaginar e inventar valiéndose de la pluma era una forma mágica de actuar y de imprimir una marca en la historia, en cada capítulo se comprobaba que las grandes convulsiones sociales o los menudos destinos individuales estaban visceralmente articulados con el impalpable mundo de las ideas y de las ficciones literarias...La cultura puede ser experimento y reflexión, pensamiento, sueño y pasión, y una revisión crítica y constante de todas las certidumbres, teorías y creencias. ..” Y como no es posible sacarla del entorno real y la I.E es una realidad, ojala la formación adquiriese ese tinte y ese tino que hallo inesperadamente Vargas Llosa en los críticos literarios, unos maestros en formación, en formación de una cultura que genera expectativas. Si los docentes fueran por lo menos en un 50% críticos de su especialidad al mejor tono kantiano, a lo mejor el proceso de formación que tanto reclama con ahínco Mora Mora y de cuya gradación somos corifeos, estuviera mejor enfocado. La rutina esta liquidando el proceso de formación integral que tanto reclama la constitución nacional .

Desde luego que Mora Mora advirtió que la formación como proceso no perdía el conjunto y las partes del acervo cultural ¹ Mora Mora óp. cit, pp. 2.

pero en ese proceso hay una compleja pluralidad de creaciones sociales como el mismo lo admite que no es un sistema ya sino un magma, aquel modo de coexistencia sui generis con una organización que contiene fragmentos múltiples de organizaciones lógicas como representación colectiva de una sociedad. La formación presenta una dificultad para establecer su objeto cual es la integralidad del ser humano, en tal sentido se tiene que

pensarla –y en eso estamos identificados casi que plenamente- no en términos de una lógica convencional sino mas bien con una racionalidad adecuada. La magnitud del proceso de formación se empieza a sentir cuando se enfrentan los responsables de la elaboración de una política educativa porque ella plantea la necesidad de promover saberes plurales para la vida, convivencia, trabajo que permitan construir conocimiento y competencias para captar la multi causalidad de las relaciones inter subjetivas en el proceso de construcción del conocimiento. Es ahí donde ingresa la importancia del currículo.

Enfoques y teorías curriculares. La enseñanza y el currículo, como la propia educación son problemáticos, son opciones que se toman en un momento dado y prácticas que se realizan como resultado de misceláneos confluencias no siempre explicitas. Esa problemática requiere de una discusión y de un consenso dentro de la I.E para su realización. Documento: Marta Lucia Peñalosa en: Enfoques y teorías curriculares, Santiago de Cali, 2008, pp. 2.

Mora Mora dijo que la crónica de la teorización curricular “está marcada por una progresión a raves de distintos paradigmas de pensamiento. El catalizador para los cambios de paradigmas en la teoría curricular es la disonancia entre la teoría y la realidad y eso debe cambiar cuando se agotan los marcos conceptuales...”¹ Mora Mora , óp. cit, pp. 32.

Es preciso asido de la mano de Mora Mora citar el conjunto de teorías al respecto para finalmente ligarse con la que mejor ofrezca contenidos críticos. Hay una teoría Técnica que busca racionalizar al máximo sus fundamentos y apoyarse mejor fuera de la pedagogía, en otras ciencias, hay otra la crítica, que indica la importancia del currículo como factor de cambio social desde la dialéctica, la emancipación y la transformación. Hallándose inscrita la I.E dentro del horizonte pedagógico socio critico ,muy cerca de la escuela de Frankfurt, sería una necedad no inscribimos en esa corriente porque :canaliza el mundo de la vida como conjunto de prácticas sociales ritual izadas, eso producto del acervo cultural de larga duración y en ese sentido el currículo es una reflexión sobre la naturaleza de ese mundo. Desde luego que eso no es óbice para descartar la pertinencia de la teoría crítica cultural porque toca problemas relevantes a la formación integral de manera relevantes-en forma subsidiaria se podía acoger sin rubor alguno- pero en todo caso el debate debe

centrarse en : el currículo como practica social, la diferencia entre currículo formal, el vivido y el oculto, la función social del currículo en cuanto a la transmisión del saber y su reproducción cultural y la importancia de llevar las investigaciones hacia ópticas de análisis centrados en la vida cotidiana . (Véase Mora Mora óp. cit, pp. 49 y ss.)

Estas tres teorías no son todas las que circulan en el ámbito académico, pero por lo menos permiten inferir con meridana claridad que:

-La evolución del saber sobre la educación requiere ya de un tono científico.

-El saber sobre esa educación carece de procedimiento alguno –como el quirúrgico-y por eso es menester ir a la ejecución del mismo sin mucho prejuicio y deducir mecanismos unilaterales de reforma en un caso dado.

-El currículo es un ámbito de conflictos porque se confrontan propuestas burocráticas-oficiales-institucionales-académicas y en donde por lo general el autentico beneficiario del mismo, es un simple convidado de piedra. Eso debería cambiar.

Colofón:

Responsabilidad e inteligibilidad van parejas en el manejo del currículo y de la formación con una cierta concepción critica para alcanzar el convencimiento de en que el ámbito de la educación todo es posible para el bienestar del hombre, destinatario final de la propuesta.

5. PRINCIPIO DE LA PROPUESTA Y SU IMPLEMENTACION EN EL CURRÍCULO

Principios constitucionales y legales: C.N. LEY 115. LEY30, PEI.

Principios Antropológicos: De conformidad con el artículo 68 de la constitución nacional para los fines de la educación, en el sentido de generar espacios para que el sujeto logre un proceso de formación integral.

Desarrollar la capacidad crítica, reflexiva y analítica del estudiante.

Principios Sociológicos: La participación ,que es un principio rector del estado social de derecho, planteo que solo la vida en democracia participativa, permite un crecimiento humano que potencia las facultades del individuo.

Principios Filosóficos: Pasadas más de tres décadas de producción de abogados de la USB y conociendo los resultados de las practicas de los egresados.

Principios pedagógicos y didácticos: Este argumento expuesto por el Dr. Meisel, retomando los planteamientos de John Dewey compromete hoy la definición de los conceptos de formación y de educación; que según Humberto Quinceno en su documento “La Formación como transformación de uno mismo”, profesor de la Universidad del Valle- IEP y miembro del grupo de investigación GHPP, 2008, lo define bajo la concepción de libertad; al igual que la enseñanza como modelo de formación en donde el trabajo era el eje dinamizador de la pedagogía; todo esto en contraposición a lo manifestado en la época de la colonia, regida por la posición cristiana y la escuela nueva o la pedagogía activa que aparece en contraposición de esos conceptos actuales. Lo que se quiso manifestar en la investigación bajo estas posiciones de autores es que se requiere la innovación, los cambios curriculares y epistemológicos para lograr una mayor reflexión jurídica en la formación de los abogados de la USB.

Principio Histórico socio cultural: Porque irrumpe la evaluación, responde a la dinámica fundamental de la USB, pero a una evaluación critica que dimana de la misión fundacional.

6. EVALUACION DE LA PROPUESTA.

6.1. DECALOGO PARA ASUMIR LA EVALUACION CRITICA

- 6.1.1 La evaluación como opción critica, lleva a una transformación en la cual los procesos curriculares son transformados en la medida en que una Institución Educativa logre ampliar y modificar las determinaciones de su actuar,

transformación que no puede darse sin que la Institución misma transforme su marco conceptual de todo lo que significa formar para enriquecer sus estructuras académicas y organizativas.

- 6.1.2. La evaluación permite recuperar las virtudes presentes en la misionalidad de las instituciones educativas.
- 6.1.3. La piedra angular de esta misión la representa el concepto de evaluación, como el concepto de evaluación se convierte en si mismo en una pieza pedagógica para pensar la enseñabilidad en relación con la aprendibilidad en la transformación de una realidad de un contexto desde una profesión o nivel educativo.
- 6.1.4. Evaluar, es un proceso de construcción, de integración del saber desempeñar con la realidad. Es un proceso en el cual el enriquecimiento de estudiantes y docentes se logra en cuanto concurren en esa interacción la necesidad de transformar el objeto de una evaluación: como evaluar los docentes de la facultad de derecho.
- 6.1.6. Una propuesta de evaluación a través del concepto de formación invita a que ella se oriente mediante una planeación curricular integrada, interdisciplinaria y globalizada, para buscar la unificación de las funciones consustanciales de la Instituciones educativas desde la integración de las áreas del conocimiento con el mundo de la vida cotidiana, que contribuye a tejer la textura formativa que ofrece una institución educativa. Pero, tal integración no será una situación circunstancial, sino que deberá ser una consecuencia de la elección de problemáticas asumidas por el currículo escolar.
- 6.1.7. De este modo, docencia, investigación, proyección social (difusión de la cultura) y la internacionalización ya no serán funciones autónomas sino partes de un todo pensando la evaluación.
- 6.1.8. Esencial en este proceso de integralidad, es la concepción que se construya o se tenga de un currículo crítico, de una evaluación crítica, de una pedagogía crítica, de una investigación crítica y de una gestión crítica, como elementos actuantes en el ser crítico del docente, del estudiante, del investigador y del directivo que orienten la transformación crítica de la realidad. Surge de lo anterior la importancia que se le

debe asignar en esta integralidad crítica a las condiciones de autonomía de los docentes-investigadores y estudiantes. Una autonomía crítica es el correlato de la misionalidad de la Institución educativa, lo que lleva implícito el abordaje epistemológico de esta integralidad a partir de las funcionales consustanciales de la formación de las instituciones.

El concepto de evaluación como objeto de transformación resulta entonces, ser un concepto central en el desarrollo real de las instituciones educativas, conceptos que debe ser curricularizado en el aula de clase mediante la práctica pedagógica del docente. Y es que, en efecto, a través de esta curricularización se implementan concepciones de: currículo, práctica pedagógica, investigación, proyección social, entre otras. Además permite apuntar una interpretación particular, de la institución, en cuanto a sus procesos formativos, lo que hace concebible una cierta definición de las relaciones entre institución y sociedad. Por último, también favorece el diálogo de los diferentes componentes del Proyecto Educativo pensando la transformación de la sociedad con un hondo sentido humano.

7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Se muestra a continuación las conclusiones más pertinentes que se derivan de la presente investigación, relacionadas con la necesidad de fomentar una forma de evaluación crítica en la Universidad Simón Bolívar de la Ciudad de Barranquilla, inspirada en el llamado Horizonte Pedagógico Socio crítico, que se convierte en un referente significativo para la promoción de una educación donde se de una mayor interpretación de la normatividad jurídica, una mejor comprensión y esencialmente la implementación de conocimientos idóneos que permitan la formación de abogados, críticos y competentes en cuanto a sus saberes jurídicos.

1.- El paradigma que en la actualidad existe en el programa de derecho no responde a una perspectiva crítica, los profesores siguen siendo repetitivo, memorísticos, mecanicista y pocos dado a la reflexión, al análisis y al hecho esencial de dar la palabra al estudiante para que el sea el artífice de la construcción de su saber con la guía del especialista en el área jurídica, el cual debe convertirse en un educador competente dentro de una perspectiva crítica. Se sabe que esta es una labor ardua y compleja. Pero el profesor debe preocuparse por él en su formación como docente, pues al mejorar en la forma de presentar sus saberes y de evaluarlos concomitantemente mejoraran sus estudiantes, pero para tal fin la autora de este proyecto recomienda a los profesores:

- Una mentalidad abierta a la realidad
- Una mentalidad abierta a las respuestas inesperadas
- Una mentalidad selectiva
- Una mentalidad libre.

2.- Los grandes temas tratados en la documentación analizadas están conectados con el método de enseñar y el de formar así como las instituciones y sujetos con ellos relacionados. Pero insisto el obstáculo mayor que ha existido para que esa pila documental acierte casi en su totalidad en su visión, misión proviene de la separación real de la relación teoría practica, de la disociación que ha existido a nivel superior en la formación de docentes entre el discurso teórico, su verdadera profesión-abogado- su profesión ideal-

pedagogo- y la pericia débilmente implementada y dejada a la contingencia. Por el lado de los alumnos el asunto es peor. Hace falta por tanto una investigación a fondo teórica, experimental y lógica para que se puede inferir o deducir el decurso histórico de los escolares, exponiendo y comprendiendo la fundamentación de su evolución biológica e intelectual, recuperar en el campo la practica pedagógica sus manifestaciones vitales y desde la óptica de la lógica-o filosófica- urdir su epistemología.

3.- Se hace necesario romper con el esquema tradicionalista en la presentación de los saberes, para tal fin: Los docentes deben preocuparse por aceptar y llevar a la practica el horizonte pedagógico Socio Critico, que propone la Universidad Simón Bolívar y específicamente el programa de Derecho. Si es posible que el docente de derecho sea crítico porque el conocimiento debe entenderse como una construcción. No es lo mismo memorizar y mecanizar que asimilar hermenéutica y críticamente el saber, son dos hechos muy opuestos, pero sin embargo si el profesor no se preocupa por cambiar sus formas de evaluación, leer por ejemplo esta propuesta en la que se recomienda que prevea el tipo de evaluación que va a realiza, que discuta con sus estudiantes como ellos quieran ser evaluados y pensar que evaluar no es calificar, sino dar la posibilidad a generar afectos así el saber deseo por la investigación, interpretación hermenéutica de la realidad y un espíritu investigativo en los estudiantes dentro de un marco de libertad y respeto por los contenidos curriculares que se verán como parte de la realidad socio jurídica en la cual está ubicado el estudiante de derecho.

BIBLIOGRAFIA.

ABBAGNANO, VISAL BERG, A. Historia de la Pedagogía Historia de la pedagogía.

-AVILA PENAGOS; Rafael. La educación y el proyecto de la modernidad. Bogotá. Colección pedagógica S XXI.1994. Pag.20

BENNET, N,(1979,Estilos de la enseñanza y progresos de los alumnos, Madrid: Mota.

-BONILLA Y RODRIGUEZ (1.995) más allá del dilema de los métodos. Bogotá Presencia

-BRIONES (1.998) Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicada a la educación.

-BUSTOS. Félix. Modelo de asesoramiento y evaluación psicoeducativa. Bogotá 2002.

-BRUNER, Jerome. La educación puerto de la cultura. Madrid. Visor 1.997

CARR,W (1996) Una teoría para la educación Hacia una investigación educativa critica. Madrid: Morata

-CONSUEGRA, J, (2007) Desde mi columna, Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Cinco volúmenes.

-DE ZUBIRIA SAMPER, Julián. Los modelos Pedagógicos. Fundación Alberto Merani. Bogotá, Decimoquinta reimpresión 2.001.

DIAZ VILLA, M (1990) Pedagogía, discurso y poder .Bogotá. Coprodic.

DE ALBA, Alicia(1991) Evaluación curricular Conformación conceptual del campo: Universidad Nacional Autónoma de México.

-FREIRE, PAULO, La educación como práctica de libertad. Medellín: Pepe, sf, pag. 19-20

-FLOREZ OCHOA, Rafael, Evaluación pedagógica y cognición. Mcgrawhill Interamericana S.A., Santa fe de Bogotá Colombia,2000.

-GOYES MORENO, Isabel, USCATEGUI DE JIMENEZ, Mireya y otros. Elementos teóricos de un currículo universitario. Compilación Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Universidad Mariana de Pasto. 1994.

-GONZALEZ CASANOVA, P.(2004)Las nuevas ciencias y las humanidades, Barcelona: Anthropos.

-EGGEN D Paul, KAICHACK Donald. Modelos Educativos Pedagógicas y didácticos. Volumen II. Compilación. Ediciones SEM Bogotá, 2.003.

-GUZMAN, MARIA DOLORES et. Al. La escuela del siglo XXI y otras revoluciones pendientes: Una pedagogía de lo imposible 2da edición. Hulva España: Heregué, 2002.

HELG, A (1989) La educación en Colombia: 1946-1957, Bogotá: Planeta.

-IAFRANCESCO V, Giovanni. La Gestión Curricular: Problemáticas y perspectivas. Editorial Libros & Libros S.a. Santafe de Bogotá 2002.

IBARRA RUSSI, Oscar Armando etc. Al. Formación de profesores de la educación superior: programa nacional. Bogotá: ICFES

DELGADO SANTA GADEA, Keneth. Evaluación y calidad de la educación.

MARDONES, JM (1991) Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Barcelona: Anthropos

-MORA, MORA, R, y otros. (2006) Epistemología y pedagoga de los saberes en la sociedad del conocimiento/ tomo 1.Barranquilla: Editorial Universidad Simón Bolívar.

-MORA MORA, Reynaldo (2008) Reflexiones educativas y pedagógicas, Barranquilla: Editorial Universidad Simón Bolívar. Dos tomos.

-MORA MORA, R,(2006) Practicas curriculares, cultura y procesos de formación, Barranquilla: editorial Mejoras.

-OSPINA BEJARANO, A, (2008) Régimen jurídico de la educación en Colombia, Bogotá: Leyer.

-QUICENO, H (2003) Crónicas históricas de la educación en Colombia, Bogotá: Universidad pedagógica nacional.

- VILLARINE, Ángel (1.997) Teoría y Práctica del pensamiento sistemático y crítico biblioteca del pensamiento crítico.

-PEREZ GOMEZ, A.I, MACDONAD.B, GIMENO Sacristán (1993) La evaluación: Su teoría y su práctica. Segunda edición. Editorial Cooperativa Laboratorio Educativo, Caracas Venezuela.

- ZAMBRANO, A (2002) Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica. Santiago de Cali: Nueva biblioteca pedagógica.

-ZEA, L(1976) El pensamiento latinoamericano, Buenos Aires: Ariel.

REVISTAS:

-Mora, Mora, R (1999) Docencia e investigación a propósito del decreto 272 de 1998.- Revista encuentro bolivariano. Barranquilla: Corporación Educativa mayor del desarrollo Simón Bolívar. Instituto de Posgrados.

-Mora Mora R, Currículo y condiciones mínimas en la educación superior. Un lectura al Decreto 2566 de 2003.Revista Justicia, Numero 11,diciembre 2006. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

DOCUMENTOS INSTITUCIONALES.

-Corporación educativa mayor del desarrollo Simón Bolívar (2003) Documento acreditación previa de la facultad de derecho. Barranquilla.

-Corporación educativa mayor del desarrollo Simón Bolívar. (2003) Documento contentivo del PEI.-Barranquilla.-

- Revista Educación Médica Superior. *Lic. Miriam González Pérez*. La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica * Cuba

Internet.