19

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

ARAGON

"LA EVALUACION DESDE LA PEDAGOGIA DIALOGICA. UNA ESTRATEGIA DIDACTICA PARA LA CONSTRUCCION DEL PROYECTO DE VIDA DEL EDUCANDO"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

Q U E P R E S E N T A N :

GARCIA AGUILAR MARTHA CECILIA

OLIVARES CERVANTES CECILIA

28 7257

ENEP ARAGON

ASESOR DE TESIS LIC. MARIA EUGENIA HERNANDEZ BALTAZAR

SAN JUAN DE ARAGON 2000

Universidad Nacional Autónoma de México
UNAM
Biblioteca Central
Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN. 1

CAPITULO UNO: INTRODUCCION A LA PROBLEMATICA DE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS DISTINTOS DISCURSOS DIDACTICOS.....5

1.1 Distintos enfoques educativos, pedagógicos y didácticos.
1.2 La práctica educativa vista desde distintas corrientes didácticas.
1.3 El surgimiento de nuevas corrientes didácticas.
1.4 La problemática "de" y "en" la evaluación del aprendizaje.

CAPITULO DOS: LA PEDAGOGÍA DIALOGICA Y LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.....40

2.1 Freire y la pedagogía dialógica.
2.1.1 La educación "bancaria".
2.1.2 El diálogo.
2.2 Los lenguajes en el aula.
2.3 El diálogo en la educación.
2.4 La evaluación como proceso dialógico.

CAPITULO TRES: EL ADOLESCENTE Y SU EL PROYECTO DE VIDA.....63

3.1 El proyecto de vida.
3.2 El adolescente. En busca de identidad.
3.3 La elección vocacional en la adolescencia.
3.4 El diálogo en los adolescentes y su medio escolar. (Referente empírico).
3.4.1 Objetivos de observación

3.4.2 Relaciones de campo
3.4.3 La evaluación y su relación con el proyecto de vida.

CAPITULO CUATRO: EVALUACION DIALOGICA Y EL PROYECTO DE VIDA 112

4.1 Reconceptualización de los ejes de análisis.
4.2 La evaluación dialógica.
4.3 Evaluación, diálogo y proyecto de vida.
4.4 Un ejercicio de evaluación dialógica.

CONCLUSIONES 124

BIBLIOGRAFÍA 129

A TODOS AQUELLOS QUE PUEDAN ENCONTRAR EN ESTE TRABAJO UN CAMINO HACIA MEJORES EXPERIENCIAS.

A MARIA EUGENIA HERNÁNDEZ BALTAZAR POR SU DEDICACIÓN Y APOYO COMO PROFESIONAL Y AMIGA.

GRACIAS

INTRODUCCIÓN

El problema de la evaluación del aprendizaje ha sido abordado desde diferentes posturas y existen otras para las cuales no representa un problema mayor más que a nivel técnico o instrumental. Por otro lado, los resultados de algunos análisis han coincidido en promover la necesidad de una nueva visión evaluación que retome la práctica educativa en aras de las exigencias sociales, desde su particular punto de vista.

Este trabajo por su parte, además de retomar lo ya trabajado en este campo, intenta orientar a la evaluación del aprendizaje hacia el aspecto fundamental de la pedagogía que es: el futuro del hombre.

En este sentido en el Capítulo uno, hacemos una reflexión sobre el papel que han jugado las distintas formas de concebir a la educación, la pedagogía y la didáctica con relación a las prácticas de evaluación del aprendizaje y con ello, referirnos a la escuela como la institución potencialmente formadora de hombres y no simplemente como reproductora de ideologías. Este carácter constructor de la escuela requiere de ser replanteado en los discursos educativos y ser llevado a la práctica.

La intención principal de este trabajo es acercarnos a la realidad donde se desarrollan prácticas de evaluación del aprendizaje para conocer la relación entre lo que se dice en el discurso teórico educativo y sus nuevos aportes, con lo que se vive en las aulas; sus repercusiones sociales, políticas y económicas en el ámbito personal.

Este acercamiento, requiere necesariamente de utilizar una postura teórica que nos sirva de comparación para comprender el fenómeno educativo, pero al mismo tiempo nos ayude a construir el hecho, considerando que las realidades son muchas y muy variadas. Al respecto hemos retomado la teoría dialógica que se desprende de la propuesta pedagógica de Paulo Freire ya que nos pareció una visión abarcativa sobre el asunto de la educación, la cual retoma el contexto social y político.

En el Capítulo dos, retomamos la propuesta de Paulo Freire sobre su construcción teórica en el ámbito de la educación a partir de una problemática social como el trabajo en el campo y el analfabetismo, llegando a identificar aspectos políticos, culturales, económicos y afectivos que involucran al hombre con su entorno a través de su participación directa, lo que él llama "estar con el mundo". Para Freire este acercamiento al mundo sólo se logra a través de un diálogo con él, un diálogo problematizador, crítico, de apertura.

Un elemento tan importante como el diálogo, entendido desde la filosofía freiriana, no puede ser ajeno a los procesos educativos que construyen y transforman al hombre. Los nuevos objetivos de la educación deben dirigirse a responder a las necesidades reales de los hombres y de sus estructuras sociales. Aunque resultaría importante definir primero que nada, cuáles son realmente esas necesidades, para quienes son necesidades y para quienes no, cómo satisfacerlas y que valores les atribuimos. Independientemente de los fines de la educación, lo que queremos abarcar en este trabajo es rescatar de las prácticas de evaluación, la posibilidad de entablar un diálogo que consecuentemente propicie una reflexión sobre estos fines.

Una de las problemáticas sociales en educación, en términos de necesidades, está representada por falta de oportunidades educativas para los jóvenes mexicanos. Aunado a esto, existe una problemática cultural emanada de la crisis de la educación al respecto de la toma de decisiones de los estudiantes respecto a su futuro académico y por ende, personal.

Es por ello que hemos retomado la problemática del adolescente respecto a su forma de elegir y decidir sobre sí mismo y sobre su futuro. Esta idea ya ha sido retomada por algunos teóricos con relación a la orientación vocacional; sin embargo, nuestra visión de proyecto de vida está encaminada no sólo a la elección de una profesión u oficio, sino a la vida misma del educando y su construcción particular de la realidad que le rodea. Es decir, una elección tomada a partir del diálogo hecho con su mundo y con él mismo para conocerse y conocer sus potencialidades.

Retomando la evaluación del aprendizaje como un canal de comunicación entre el estudiante y su entorno, entre el maestro y el proceso enseñanza-aprendizaje, entre la escuela y los fines de la educación, etc. creemos que es posible el descubrimiento de los factores que impiden el desarrollo adecuado a las necesidades personales, institucionales o sociales y el entendimiento de el papel que jugamos en ellas.

El conocimiento de uno mismo, de sus limitaciones y sus capacidades como resultado del diálogo franco y directo, intrapersonal e interpersonal, así como un diálogo con el mundo, puede surgir al formar parte de un proceso evaluativo que rompa con las concepciones reduccionstas y tecnócratas de la evaluación del aprendizaje. Ideas como medir, comparar, etiquetar, jerarquizar, etc. con relación a la evaluación, no rescatan a los alumnos de su problemática existencial, sino al contrario, los hunde más y los hace menos capaces de elegir libremente lo que quieren, saber con que están o no de acuerdo, de entender su entorno o lo que los demás quieren para ellos.

En el Capítulo tres, nos referimos a la problemática de los adolescentes respecto a la búsqueda de su identidad y la falta de un proyecto de vida que les permita saberse capaces de construir su futuro y ser dueños de su historia para transformarla, a través de la reflexión de su estar con el mundo. Una parte de ese mundo la viven en la escuela, donde más que clarificar sus expectativas, muchas veces lo confunden más.

Para ver más de cerca esta problemática de los adolescentes, nos integramos a dos grupos de educación media-superior para obtener un panorama real de lo que sucede en esta etapa y la relación que tiene la escuela sobre la agudización de esta crisis de identidad bajo un enfoque etnográfico para propiciar un diálogo con los estudiantes y su entorno. De esta manera, con un método cualitativo, la observación nos permitió incluir en la problemática de la evaluación del aprendizaje la visión de los estudiantes, de sus aspiraciones y el principio de construcción del proyecto de vida.

Esta investigación cualitativa se llevó a cabo a través de entrevistas y cuestionarios sin estandarizar con elementos etnográficos y la observación participante, estos métodos nos permitieron acercarnos a los alumnos y conocer más a fondo sus expectativas y la manera en cómo perciben la escuela y todo lo relacionado con ella. Lo más interesante para este trabajo fue poder relacionar los criterios personales de los sujetos con cuestiones normativas y académicas que forman parte del currículum.

Por todo esto, hemos trabajado tres categorías que nos sirvieron de análisis en las observaciones a los adolescentes que estudian el nivel medio-superior; Estas categorías son: la evaluación del aprendizaje, el diálogo y el proyecto de vida, mismas que nos permitieron construir el término evaluación dialógica y poderla poner en práctica a través de un ejercicio con los alumnos y su profesor en la escuela donde se llevó a cabo la observación etnográfica.

Los eventos de la historia de la educación que por el momento nos interesan son aquellos que se refieren a las posturas educativas, pedagógicas y didácticas en momentos específicos de la historia de la humanidad. En este recorrido histórico, analizamos los distintos enfoques que se le dan al término educación que sustentan las prácticas educativas formales para darle intención a la didáctica y sus elementos como la evaluación del aprendizaje.

En la historia general de la pedagogía, al realizar un análisis sobre las prácticas educativas y su producto, se nota la existencia de ciertas teorías que tratan de imponer una ideología, es así que resulta necesario considerar que la educación, en su contenido y estructura, está siendo afectada, y en algunos casos determinada por el sistema político y económico en el que se desarrolla. De esta manera hemos elaborado un cuadro que resumiría en pocas líneas a la educación desde sus diferentes ángulos: el educativo, el pedagógico y el didáctico pero vistos como parte de un mismo fenómeno; considerando que los tres forman el conjunto de la educación formal. Sin embargo en este cuadro se hace esta separación para analizar en su particularidad sus propiedades y lo que aportan a la educación como un proceso social que abarca interpretaciones, conocimientos y reflexiones —que comprenden a la pedagogía—, además de técnicas y estrategias para el adecuado desarrollo del proceso de la educación formal —que comprendería a la didáctica—. De esta forma, al considerar a la didáctica parte de la educación formal y ésta a su vez del estudio de la pedagogía, se cree que ante cualquier intento de análisis no pueden verse desvinculadas.

La didáctica como muchas otras disciplinas requiere de la renovación conceptual a partir de un estudio científico y/o epistemológico que le permita irse adecuando a las nuevas formas de entender la educación; sea pues que desde su origen ha sufrido modificaciones en su definición o explicaciones más amplias: como por ejemplo, etimológicamente didáctica es una palabra derivada del griego *didaskein* (enseñar) y *tékne* (arte). Si nos quedásemos con esta definición tan reduccionista creeríamos que la didáctica solo se ocupa de quien enseña, lo que traería a colación cualquier debate teórico en torno a la priorización de una parte de la relación enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, las definiciones más amplias al respecto también pueden darnos una idea de lo que ofrecen a la educación y nos sirve de partida para comprender mejor su papel en el proceso educativo y por ende en la evaluación del aprendizaje como parte importante del proceso didáctico. De este modo tenemos las siguientes definiciones tomadas de Imídeo Giuseppe Nérici en "Hacia una didáctica general dinámica" (1984):

1. "La didáctica hace más eficiente la enseñanza ajustándose a la naturaleza y posibilidades del educando y de la sociedad"
2. "Conjunto de técnicas destinadas a dirigir la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas para que el aprendizaje de las mismas se lleve con mayor eficiencia"
3. "La didáctica se interesa no tanto por lo que va a ser enseñado, sino cómo va a ser enseñado"
4. "Disciplina orientada hacia la práctica, toda vez que su objetivo primordial es orientar la enseñanza"
5. "Es la dirección del aprendizaje"

A partir de estas definiciones podemos ir rescatando elementos que nos permitan conformar lo que en este trabajo se entiende por didáctica. En la primera definición vemos claramente una preferencia a la enseñanza, de manera unidireccional donde quien enseña tiene el poder y la autoridad para "dar" a otros lo que se cree necesario tanto para el que aprende como para la sociedad en general; se olvida que mucho de lo que se enseña es por mandato social y no al revés.

La segunda definición incluye al aprendizaje pero como un producto moldeable a través de la aplicación de técnicas y procedimientos, dando preferencia al contenido de las disciplinas y su fácil acceso. Esta definición complementada por la tercera con la idea de que la Didáctica responde al cómo no al qué, dan preferencia la técnica.

Finalmente las dos últimas definiciones aterrizan en la idea de que la didáctica dirige el aprendizaje como si este no tuviera que desviarse. Al respecto el tema de los fines de la educación asume que la didáctica es el medio más importante para la depuración del camino que lleva directamente al que aprende a una meta establecida anteriormente.

Todas estas definiciones pueden resultar valiosas en la medida en que definan abiertamente los términos que usan y las expectativas que tienen respecto a: sociedad, educación, maestro, alumnos, conocimiento, enseñanza y aprendizaje, de lo contrario, no responderían a necesidades reales de todos aquellos que participan en el proceso educativo.

Para nosotras la didáctica como parte de la educación formal, responde a fundamentos teórico-metodológicos que sustentan sus prácticas, asumiendo una postura determinada. Más adelante señalaremos nuestra postura acerca del discurso educativo en el que basaremos dichas relaciones que consideramos deben acercar tanto al que enseña como al que aprende a la construcción de nuevos conocimientos a partir de otros anteriores.

El siguiente cuadro da muestra de cómo han existido distintas formas de visualizar a la didáctica para cumplir fines educativos determinados.

CUADRO 1.1 BREVE RECORRIDO HISTORICO SOBRE EDUCACION Y SUS DIFERENTES POSTURAS

MOMENTOS HISTORICOS DE LA EDUCACIÓN	UBICA-CIÓN HISTÓRICA	POSTURA EDUCATIVA	POSTURA PEDAGÓGICA	POSTURA DIDÁCTICA
TRADICIONA-LISMO PEDAGÓGICO	En las sociedades primitivas	La educación es la manifestación de la influencia consciente del adulto sobre el niño. Es de carácter impersonal, general y espontáneo Se aprende de la observación y la imitación	En los inicios de las sociedades no se encontraba una intención educativa, no existía una postura pedagógica como tal	No existe como tal porque no hay una educación formal
	En las sociedades divididas en clases.	Cuando aparece la división de las clases sociales se comienza a tomar conciencia de la importancia y el valor de la educación para la conservación de los valores, costumbres e ideales	Al valorar el acto educativo se comienza a visualizar una intención pedagógica que consistía en dirigir el acto educativo hacia los intereses de grupo	Basada en la memorización y la imitación donde se ubica al educador en un nivel superior al educando.
LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO CLASICO	Grecia	El objetivo principal de la educación era lograr el máximo desarrollo de las potencialidades tanto del cuerpo como del alma.	Buscar la perfección del hombre	Entre algunas de las más importantes se encuentra la Mayeútica Socrática de la cual se puede rescatar el diálogo.
	Roma	El ideal educativo es vivir conforme a la razón, el dominio de las pasiones, la aspiración a la	Se educa para resaltar los valores del ser humano.	La preparación física resultaba ser el medio más apropiado para lograr el

MOMENTOS HISTORICOS DE LA EDUCACIÓN	UBICA-CIÓN HISTÓRICA	POSTURA EDUCATIVA	POSTURA PEDAGÓGICA	POSTURA DIDÁCTICA
		sabiduría, la elegancia en el decir, actuar y pensar; apoyado de un comportamiento moral y virtuoso		bienestar del cuerpo El dominio del conocimiento a través del cumplimiento y ejecución de reglas permitía el logro de sus objetivos
LA PEDADOGIA DEL CRISTIANISMO	A principios del cristianismo	La educación era considerada como el medio para alcanzar la perfección y que ha de lograrse con trabajo, buscando la integridad del hombre.	Alcanzar el estado de gracia con relación a Cristo	Uso de métodos basados en el dogmatismo, autoritarismo, de la exposición y de la imitación. El método más empleado es del castigo y recompensa.
LA EDAD MEDIEVAL	A principios del feudalismo y hasta la segunda mitad de la Edad Media	Imitar la conducta y moral de Cristo como ejemplo de lo que se debe hacer para alcanzar la perfección	Mantener como ideal de hombre a Cristo.	La imitación y memorización para mantener los preceptos de Cristo.
	Aparición de la escolástica	Una educación encaminada a la búsqueda del conocimiento científico	Vincular la fe con la razón.	Utilizar el método deductivo silogístico.
	Aparición de la Universidad			En la Universidad se emplea el método de lectura

MOMENTOS HISTORICOS DE LA EDUCACIÓN	UBICA-CIÓN HISTÓRICA	POSTURA EDUCATIVA	POSTURA PEDAGÓGICA	POSTURA DIDÁCTICA
				de texto acompañado de la explicación y comentario para desentrañar el sentido del texto y fijar la doctrina del autor. La *Disputatium* o la interrogación sobre problemas nuevos que no se mencionaban o que no estaban resueltos en el texto para luego dividir opiniones y establecer una disputa como forma de evaluación.
HUMANISMO PEDAGOGICO	A principios del Siglo XIV	Se manifiesta de la misma forma que en el Mundo Clásico	Volver los ojos a la cultura Clásica para rescatar lo humano.	Exaltar la observación directa del mundo y de las cosas Se trataba de que la educación fuera más activa.
REALISMO PEDAGOGICO	A principios del Siglo XVII	Los conocimientos que s e aprenden deben estar basados en la experiencia, y ser útiles y aplicables	Se aprende de lo que se tienen contacto (Intuicionismo Sensible)	El método más utilizado es exponer a eventos o circunstancias al alumno para deducir los conocimientos
PEDAGOGIA EUROPEA DEL SIGLO XVIII	Siglo XVIII o de las luces	Es una continuación del Realismo Pedagógico. Se divide en.	Fomentar el uso de la razón.	La observación y la experimentación imperaban en los métodos de

MOMENTOS HISTORICOS DE LA EDUCACIÓN	UBICA-CIÓN HISTÓRICA	POSTURA EDUCATIVA	POSTURA PEDAGÓGICA	POSTURA DIDÁCTICA
		Empirismo Aprender de la experiencia a partir del contacto con la naturaleza Racionalismo: Aprender a utilizar la razón sobre los hechos reales.		enseñanza-aprendizaje. Todos aquellos métodos que permiten el uso del razonamiento Se le da importancia al estudio de la lógica y al método hipotético-deductivo
PEDAGOGIA DEL SIGLO XIX	Inicia con la Revolución Francesa	La educación comprende la integración a una sociedad más compleja con estructuras diferentes (adaptación). Se integran los conocimientos de Sociología y Psicología para comprender el fenómeno educativo.	Dirigir los nuevos conocimientos del ambiente de la sociedad, así como la comprensión de la evolución y organización de sus nuevos miembros.	Se emplea el método científico de la misma forma que en las Ciencias Naturales que en las Ciencias Sociales. Se incorpora el uso del test de medición para comprender la conducta y las capacidades de los alumnos.

La intención de realizar de manera breve el recorrido histórico a través de algunas posturas educativas, es analizar las concepciones que se han tenido sobre educación y de la intención educativa para poder así recuperar la idea de hombre y de sociedad a la que se ha aludido; posteriormente, entender sus implicaciones sociales e individuales dentro de la problemática actual de la evaluación del aprendizaje.

A partir de este cuadro, se concluye que la educación ha tenido como tarea principal la conservación como un acto de transmisión y mantenimiento de las condiciones sociales, sin permitir llegar a una transformación a fondo. Esta concepción de educación se refleja en la definición que hace mucho tiempo diera Durkheim[1] al señalar que "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social...", reafirma la función reproductora del sistema escolar por parte de quienes han vivido estas experiencias, pero sin tomar en cuenta los cambios sociales, económicos y culturales de las nuevas generaciones, y continúa diciendo que "... tiene por objeto, suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige de él la sociedad política en su conjunto y el medio social al que está particularmente destinado".

En este concepto sociológico de educación se habla de proyectar un código de valores y costumbres que se consideran importantes para el grupo social al que se pertenece. No se puede negar o dejar de lado esta parte de la educación que se refiere a la transmisión como conducto de aprendizaje de la historia del grupo social y del sujeto mismo. Sin embargo, el concepto de educación debe ir más allá de la transmisión; a la vez, debe enseñar a no aceptar todo, de que hay cosas del pasado que se pueden modificar tomando conciencia de la situación, aprender a tomar decisiones y convertirse en agente de cambio, porque de otra manera, la educación se vuelve reduccionista, limitada por lo sucesos del pasado y los errores de otros.

En cambio, a través del conocimiento crítico y reflexivo del pasado, producto de una educación direccionada hacia el cambio, se tendría un conocimiento de

[1] DURKHEIM, Emilio. *Educación y sociología*. Leega, México, 1990, p. 76.

uno mismo, de su pasado, un conocimiento del transcurso histórico y la participación dentro de la historia para cambiar las circunstancias y conducir la vida hacia donde se quiera ir.

A partir de ello, reconocemos que no basta con el conocimiento teórico de la historia, porque la historia de uno mismo se construye a partir de haberla vivido, de haber sido partícipe de una vida, de haber estado allí y haber reproducido un diálogo con los demás. Pero un diálogo claro y permanente capaz de generar reflexión.

Una educación basada en el diálogo, permite al educando tener la opción de buscar la razón de ser de los programas educativos, comprometerse con ellos y replantear aquellos puntos que no están suficientemente claros o que presentan incoherencias desde su posición personal, éste diálogo podría generar nuevas actitudes y un sentido crítico frente al plano que considera como su realidad.

En este orden de ideas, cabe resaltar la labor de Paulo Freire, considerada por muchos como una pedagogía humanista, liberadora, contestataria, conscientizadora, o como la pedagogía de la pregunta; basada en el diálogo, que se contrapone a cualquier modelo tradicional de educación, para poner el punto central en la configuración como sujeto activo, de acción, pero cuya acción implica un pensar serio y una reflexión crítica sobre ésta. Coincidimos con Freire al señalar que el hombre como ser consciente de su acción se compromete con la existencia y busca que el ser humano aprenda a ejercer su libertad para hacer uso de su voz, para apropiarse de su propio pensamiento, para decir su palabra, para leer su historia; recuperando y reconstruyendo su propia historia. Si esto se contemplara en los procesos educativos a través de la didáctica, se podría pensar en un mejor fin de la educación y se evitarían muchos fracasos escolares que parten de un silencio de los estudiantes sobre ellos y el mundo que los rodea.

La intención de analizar las prácticas docentes y en este caso particular, del proceso de evaluación del aprendizaje, está encaminada hacia una constante reflexión que debe hacerse de ella para la conformación de nuevas teorías

educativas acordes a una sociedad y un momento específico, pero con ideologías propias de quienes se benefician de ellas y no para responder a las clases dominantes. Esto es posible de lograr si en la práctica docente se reconoce la importancia de trabajar con bases sólidas y con pleno conocimiento de lo qué se hace y no se hace, de a quién se beneficia con estas prácticas, etc. y no respondiendo mecánicamente a lo que la institución propone. Al respecto Margarita Pansza señala:

> "Con mucha frecuencia, el trabajo docente es ejercido con una actitud dogmática que condiciona la forma de relación que establece el docente tanto con el conocimiento como con el alumno Este acondicionamiento se manifiesta en una rigidez que paulatinamente frena la capacidad de criticar la práctica docente y de aprender partiendo de la reflexión sobre la misma Si el docente logra romper con los preconceptos, con las falsas nociones, los problemas mal planteados, etc podrá entonces abordar su trabajo en una dimensión crítica y lograr un proceso permanente de aprendizaje a partir de su propia práctica, así como de orientar a su vez a los alumnos para que estos asuman una actitud crítica "[2]

A partir del análisis pedagógico que se hace sobre las prácticas educativas, es como se han conformado distintos discursos didácticos con diferentes enfoques: algunos tratarán de explicar lo que sucede en el aula, otros se preocuparán por hacer más eficiente el proceso educativo, mientras que otros intentarán comprender el fenómeno de la educación más allá de lo que sucede en la escuela con el objetivo de trascender las prácticas cotidianas que se han estancado.

Creemos que la mayor responsabilidad que pudieran tener los maestros respecto a estos discursos didácticos, es el conocimiento acerca de ellos para valorarlos, analizarlos y proponer otros nuevos, acordes con la realidad que cambia constantemente y que requiere de su participación para seguirse transformando.

1.2El surgimiento de nuevas corrientes didácticas.

[2] PANSZA, González, Margarita, et. all. *Fundamentación de la didáctica*. Gernika, México, 1992, p. 48.

Actualmente se pueden observar un sin fin de prácticas educativas que tienen sus orígenes en viejos discursos didácticos , éstas no promuevan los cambios necesarios para satisfacer la demanda de necesidades educativas vigentes debido a que no han percibido la complejidad del hecho educativo. La crisis educativa para Juan Manuel Moreno ha dado origen a "reformas educativas precipitadas, poco estructuradas e ineficaces para resolver los problemas; el creciente distanciamiento entre escuela y sociedad, la agudización de los problemas generacionales, el alarmante aumento de estudiantes "contestatarios"; el desempleo y el rechazo por parte de la sociedad de un gran número de productos ofrecidos por la educación institucionalizada al no responder a sus necesidades y exigencias. Teniendo como factores: la explosión escolar, la escasez de recursos, el aumento de los costos, la inadaptación de los productos, la ineficacia de los sistemas educativos en el momento de ofrecer una enseñanza de calidad"[3]

Esta crisis educativa es producto de la desvinculación entre la escuela y la sociedad, en la medida en que la escuela ya no responde a las necesidades de los alumnos y de su familia. Esto se enfatiza cuando las escuelas no reflejan la realidad que vive una sociedad, no se maneja la complejidad de lo que sucede en el país y los enfoques que ésta hace de los problemas están determinados por los intereses de la clase en el poder. Es así como se crean mitos en la educación, como por ejemplo, cuando se espera recibir de la escuela las oportunidades para alcanzar niveles económicos y sociales por arriba de los que se tenían. Los alumnos al incorporarse a estas escuelas, esperan resolver parte de su problemática como individuo, pero por el contrario, no reciben una adecuada orientación educativa y vocacional gracias al ocultamiento de la realidad que vive su sociedad.

A veces, los alumnos se incorporan a las escuelas, no para cumplir sus expectativas, porque a veces las desconocen, sino las de su familia o de su entorno. Su estancia en ellas se vuelve pretexto para retardar su incorporación al mercado de trabajo como sucede en el nivel medio-superior en donde la demanda es más fuerte y donde se empieza a hacer una clasificación de alumnos a través de una evaluación que los ubicará en distintos tipos de escuela

[3] MORENO, Juan Manuel, et. all. *Historia de la educación* Paraninfo, España, 1986, p. 512.

con características educativas diferentes entre sí y que determinan quienes pueden aspirar a ingresar al nivel superior. Las aspiraciones de los estudiantes se pierden y su interés en el proceso educativo también.

A través de los distintos planteamientos didácticos que se han generado en la historia de la educación, se ha buscado superar la crisis educativa o simplemente responder a una necesidad de educación que tenía que ver con intereses políticos, económicos, sociales, culturales, etc, de una época y tiempo determinado, sin embargo, muchos de estos planteamientos didácticos, han permanecido a pesar de que ya no responden a exigencias actuales de educación y son cuestionados por nuevas explicaciones del fenómeno educativo

A continuación, presentaremos algunas características de discursos didácticos e iremos rescatando el sentido que hacen al proceso de evaluación del aprendizaje y la relación que éste guarda con los principios educativos en los que están fundamentados. De esta manera, intentamos establecer un diálogo con los elementos de la evaluación del aprendizaje que nos permitan hacer un análisis de por qué existen pocos avances al respecto de la problemática de la evaluación cuando existen discursos didácticos más propositivos.

Didáctica Tradicional

La didáctica desde la Escuela Tradicional surge en el siglo XVII coincidiendo con la transición del feudalismo al capitalismo, de esta manera el encuadre histórico propicia la aparición de nuevos discursos en todos los ámbitos. Así que en el terreno educativo se perciben nuevos y distintos proyectos políticos.

La didáctica tradicional tiene como principales consignas, el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que se encarga de organizar el tiempo, espacio y actividad. La autoridad se deja en manos de los maestros considerados como únicos dueños del conocimiento y del método que garantiza

el dominio y control de las instituciones a través de la disciplina ya que se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente establecidos.

De tal manera, se cree que este tipo de discursos, resultan muy representativos de los tiempos en que surgen, sin embargo, en la actualidad se pueden apreciar prácticas educativas, cargadas de esta ideología. La escuela tradicional presenta rasgos distintivos como son: "verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina. Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarlas."[4]

La Escuela Tradicional asigna a la didáctica el papel regulador que funciona como un sistema de autoridad, quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones que resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales, y el alumno, que es el que está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder

Con estas características sobre la didáctica tradicional, no es difícil inferir la forma de evaluación del aprendizaje que imperaba, se le emplea como un medio de control y principio de autoridad que el sistema, a través del docente, ejerce al grado de convertir a la evaluación en una acto represivo y excluyente.

El examen de conocimientos que se aplica regularmente en la escuela de corte tradicional imprime en la mente de los alumnos la superioridad del profesor y establece jerarquía entre ellos con etiquetas estigmatizantes. Es por ello que imperaban las pruebas escritas y orales en donde el alumno solo repite mecánicamente los contenidos que el profesor les había dictado.

Las pruebas que apoyan este discurso de educación, evalúan sólo resultados de memorización, orden, obediencia y conocimientos tangibles, triviales y fáciles

[4] PANSZA, González, Margarita, et.all *Fundamentación didáctica* Ediciones Gernika, México, 1992, p 53.

de medir y no los más importantes como son la compresión genuina, la originalidad, la capacidad para resolver problemas, la de pensar independientemente, la de recuperar información, la de sintetizar conocimientos, etcétera.

La tarea del maestro se centraba en transmitir los conocimientos (escribiendo en el pizarrón o de manera verbal) y en verificar a través de técnicas de repetición de los contenidos, esto a través de repetir, imitar, exponer, retener, copiar, etc.

Por lo tanto, se encuentra en la didáctica tradicional que la evaluación se haya inmersa en las relaciones de poder y dominación que se establecen en la sociedad, llamadas así por considerar que en ella se instituyen jerarquías, represiones, opresiones, etc. En general la evaluación en las escuelas se ha hecho exclusiva para los alumnos. Solo son ellos evaluados. Esta es una realidad reveladora, ya que el alumno jerárquicamente es la última pieza en el escalafón del poder, entonces no es causal que sea el único evaluado. Ese carácter descendente de la evaluación descubre que en esta práctica se esconden fenómenos de poder, privilegio y dominio.

En la relación maestro-alumno, la evaluación reconoce para el maestro su don de mando, su rol de instructor, el poseedor del conocimiento, el papel de juez que emite un juicio respecto al desempeño del educando. Pero no un juicio como el de la educación antigua, apoyado por la tribu, sino que ahora se convierte en un juicio personal.

Al respecto Margarita Pansza señala que: "El saber, elemento de poder para la clase dominante que lo regula, se convierte en un medio para manejar arbitrariamente la realidad que puede ser conocida y modificada y a las personas que aspiran a obtenerlo... el modelo de relación que se establece en la escuela tradicional entre las personas que interactúan en torno al conocimiento, origina un vínculo alienante (enajenante) entre ella".[5]

[5] Op. cit p 99

Respecto al problema general que se estudia, se podría decir que tradicionalmente se ha concebido y practicado a la evaluación como una actividad terminal del proceso enseñanza-aprendizaje. Se le ha adjudicado una posición estática e intranscendente en el proceso didáctico, se le ha conferido una actividad mecánica, consistente en aplicar exámenes o asignar calificaciones al final del curso, se le ha utilizado además como arma de intimidación y represión que algunos profesores suelen esgrimir en contra de los alumnos. En una palabra, la evaluación dentro de los preceptos de la escuela tradicional, ha cumplido preponderantemente un papel auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas.

La didáctica en la Escuela Nueva

La Escuela Nueva aparece en contraposición de los discursos tradicionales sobre educación y se cree que se ve influenciada por la ciencia moderna a fin del siglo XIX. Su principal característica es sin duda un la gran influencia que tienen de algunas disciplinas de las ciencias humanas, principalmente la psicología.

A partir de esto se comienzan a ver asociaciones, escuelas o sociedades doctas bajo el signo de educación científica cimentada sobre la ciencia psicológica. En la medida en que se impone la obligación de tener una imagen justa del niño, se crea la de estudiarlo en todas las formas posibles.

En esta escuela, el papel del maestro cambia considerablemente, se le define a veces como *entrenador* o a veces hasta *acompañante*, debido a que pasa a ocupar otro plano distinto al que estaba acostumbrado en la escuela tradicional, ahora el alumno es más importante.

Sobre la escuela nueva, Robert Ginger refiere:

"La adhesión al proceso de autoeducación conduce a una pedagogía basada en el interés que excluye toda idea de programa impuesto El educador ya no se dirige al niño con los brazos cargados de esos tesoros acumulados con las artes, las técnicas, las normas morales. Sé ve en esta empresa una solución fácil, capaz de hacer perder a la humanidad la energía que según aseguran le ha suministrado la educación tradicional. Lo que quieren además los maestros de la escuela nueva es hacer penetrar la escuela plenamente a la vida La finalidad ultima de la escuela nueva es la inserción en la civilidad En este sentido es eminentemente social, fraternal, comunitaria Pretende además desarrollar las facultades creadoras del niño

La imagen del ideal de hombre que respalda la escuela nueva es: un ser libre, librado de las ataduras de toda ideología, pero capaz de adherirse a un ideal, y por lo menos tolerante y respetuoso de las opiniones ajenas, un ser de paz, no por inercia sino por voluntad de concordia, un ser inteligente, abierto, inventivo, un ser social, bien dispuesto a la colaboración con el prójimo por razones que conciernen a la moral y a la ciencia, un ser expansivo porque habrá sabido extraer lo mejor de si mismo[6]

Por lo tanto la evaluación del aprendizaje en la escuela nueva también toma otro giro, rechaza toda idea de evaluación tradicional apoyada en pruebas ya que considera que condiciona y coarta la libertad del alumno. Su propuesta de evaluación va más allá de la aplicación de exámenes como medio de intimidación y represión que deja ir por la borda los logros alcanzados en contra de la educación tradicional. Sin embargo, las criticas que sè hacen a la escuela nueva están centradas en dudar de la incapacidad que se pueda tener para trabajar con los verdaderos intereses de los niños y olvida que éstos se encuentran condicionados por el medio social.

La didáctica desde la Tecnología Educativa.

La Tecnología Educativa surge a partir de la Escuela tecnocrática que aparece como propuesta de las necesidades de modernización que a partir de los años cincuenta, caracteriza la educación en América Latina, producto de la influencia de proyectos de desarrollo económico en muchos países. Todos los problemas pretenden ser solucionados a partir de la lógica y de la ciencia. La educación se ve fuertemente influenciada por la psicología conductista que pone su énfasis en la importancia de la objetividad que se alcanza con el rigor de trabajar solo sobre la conducta observable.

---

[6] GILBERT, Roger *Las ideas actuales en pedagogía* Grijalbo, México, 1987, pp. 83-112.

Todas las disciplina que dan cuanta del proceso de enseñanza-aprendizaje se apoyan en el carácter instrumental de la didáctica y sugieren al profesor como el controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos. De esta manera, cuando el profesor se centra en lo que puede ser controlado, medido y observado, favorece los nuevos discursos de la ciencia. Ahora la psicología y la pedagogía encontrarán en la didáctica, el medio que de cuenta de lo objetivo y lo concreto ; lo subjetivo no forma parte de lo científico.

Al respecto, Vasconi se refiere a la Escuela Tecnocrática:

> "La Tecnología Educativa es una corriente adoptada, como aspiración o como realidad, en diferentes ámbitos y niveles; por los ingenieros de la conducta, que se especializan en la planeación de sistemas educativos, por los profesores quienes consideran que a través de la sistematización de su enseñanza van a elevar el nivel académico de sus alumnos y por los propios alumnos, quienes mediante una serie de técnicas-recetas sobre como estudiar, van a superar sus carencias" [7]

El conductismo y la Gestalt fueron corrientes pioneras en la aportación de teorías del aprendizaje; más tarde, las teorías cognitivas y el psicoanálisis incrementaron y profundizaron estos conocimientos. Específicamente las teorías del aprendizaje en sus inicios lo circunscriben a enfoques psicológicos meramente individuales, como fue el caso en la escuela nueva, después bajo la influencia de otras disciplinas, se le considera como un fenómeno psicosocial en donde los grupos son determinantes debido al crecimiento de las matrículas en las escuelas. Sin embargo, el peso de los avances científicos recayó en la búsqueda y elaboración de técnicas que basadas en teorías y métodos de las ciencias de la educación permitieran un control de la planeación, realización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje; se constituyó así la Tecnología Educativa con fundamentos eminentemente conductistas.

---

[7] VASCONI, T. *"Sobre algunas tendencias de la modernización de la Universidad Latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales". Coloquio Nacional sobre la Universidad y Sociedad* Aguascalientes Núm I. 1978,

Debido a esto, se da importancia a la formulación de objetivos conductuales de aprendizaje en los programas escolares, la evaluación es vista como sinónimo de medición y la aplicación de pruebas objetivas como elementos determinantes del proceso de evaluación.

Los objetivos conductuales se refieren a conductas observables, descriptibles y por ende medibles. Surgen de esta manera, manuales para la construcción de objetivos cuyas características, demandan el empleo de verbos acerca de acciones que puedan ser percibidas por quienes ejercen la evaluación. De esta manera se entiende a la evaluación como acto de medición en comparación con dichos objetivos; dejando a un lado, aquellas acciones o actitudes que no son tan expresas pero que ocurrieron durante el proceso educativo.

Entre los instrumentos que apoyan esta tendencia de la evaluación, se encuentran las pruebas objetivas cuya selección de respuestas "eliminan la subjetividad" ya que cualquier persona que las califique no podrá modificar sus resultados ni influir en ellos.

La organización y realización de los programas educativos, llevan supuestamente al logro del aprendizaje. De esta forma, la planeación del trabajo docente pretende eliminar situaciones de improvisación y espontaneidad (medios a través de los cuales se puede rescatar la labor pedagógica en las escuelas) debido a que resultan un problema de tiempo y de control. El exceso de estos planteamientos llevó a la organización del trabajo docente en las llamadas "cartas descriptivas" en las cuales se señalaba con rigurosidad, los objetivos, las formas de lograrlos, los tiempos, los materiales, los recursos didácticos, las formas de evaluación y otras actividades.

El problema que se genera en este enfoque técnico es la reducción del término evaluación a la elaboración de instrumentos y métodos de medición. La tendencia es simplificar en lugar de aceptar la gran complejidad del proceso. Por ejemplo, bajo la tecnología educativa se rescatan los procedimientos empleados en la elaboración de los tests de inteligencia y se aprovechan para la confección de pruebas pedagógicas, en reactivos o preguntas, formas de

calificación, etc. con ello se pretende garantizar la confiabilidad de los instrumentos de evaluación. De esta forma, el estudiante pasa a ser un objeto que comprueba las bondades de los instrumentos y las técnicas y no en un sujeto que desarrolla sus procesos cognitivos y emocionales bajo una situación cultural.

La Tecnología Educativa se dirige a la búsqueda de eficiencia, calidad y economía influyó en el aparato administrativo de la educación para el diagnóstico y la toma de decisiones. Sin embargo, es conveniente señalar que un resultado detectado no implica conocer sus causas.

Esta postura tecnicista de la evaluación se refiere a que la selección o clasificación que hace con respecto al rendimiento escolar, constituye en la práctica una selección o clasificación social natural, en donde la supervivencia escolar del más "apto" está determinada por factores extraescolares (económicos, biológicos, culturales, familiares y psicológicos). En esta concepción se involucran actitudes discriminatorias que se adoptan inconscientemente por la fuerza de la costumbre.

Las características del proceso enseñanza-aprendizaje del cual deriva este enfoque de la evaluación se sustenta en métodos, procedimientos e instrumentos más que en consideraciones reflexivas. Se podría decir que este tipo de evaluación es de resultados, de rendimiento, de memorización, pero no de aprendizaje.
Así, la evaluación en estos términos es empleada como sinónimo de acreditación y al respecto, Carrión señala que:

> "Acreditar significa dar pruebas de un hecho En términos educativos, la acreditación denota el proceso al que se someten los alumnos para la comprobación de la adquisición de conocimiento. En instituciones educativas la acreditación tiene como resultado la "certificación" que finalmente tiene como propósito avalar las capacidades adquiridas y demostradas por los educandos. El proceso de acreditación consiste en la aplicación de instrumentos de medición para determinar niveles de rendimiento escolar Una vez hecha

> La medición el maestro-institución tiene prerrogativa de otorgar una calificación, y al final de los ciclos escolares, el diploma respectivo" [8]

Esta idea de evaluación-acreditación que ha sido desarrollada a partir de las concepciones de la tecnología educativa, generalmente forma parte de una educación enciclopédica, funcionalista y centrada en la competencia individual de los estudiantes.

En la Tecnología Educativa la evaluación se entiende como una forma de comprobación de la adecuación de métodos y procedimientos de enseñanza. Estos conceptos tienen un efecto racionalizador en la acreditación. La responsabilidad de tal aprendizaje se traslada del estudiante al profesor y de éste a la institución. La educación y el aprendizaje se despersonalizan con la idea de que una institución proporciona todos los medios adecuados para la enseñanza, los índices de acreditación tienen que ser muy altos. En este marco, se elimina la noción de la adquisición significativa del conocimiento, la acreditación institucional es lo esencial.

La Didáctica Crítica.

A mediados del siglo XX, surge una pedagogía que cuestiona en forma radical tanto los principios de la Escuela Nueva como los de la Escuela Tradicional y la Tecnología Educativa, pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que los atañen, como un precedente indispensable para la toma de decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permanece oculto, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir su ideología[9]

---

[8] CARRION, Carranza *Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional* En Perfiles Educativos (S/F), CISE UNAM México, pp. 43-48.

[9] LAPASSEDE, G. *Grupos, organización e instituciones La transformación de la democracia* en Fundamentación Didáctica Margarita Pansza, Gernika , México, 1992 p.

Esta corriente aplica una reflexión crítica; toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la Didáctica Crítica, en la institución escolar, el examen del problema del poder propicia un tema de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones pedagógicas, económicas y políticas. Este análisis es el que rescata el verdadero poder que, con clases institucionales, tienen profesores y alumnos. El análisis del poder lleva al docente al cuestionamiento de su propia autoridad y conduce a alguna forma de autogestión que se enfrenta al tradicional autoritarismo pedagógico. Dentro de esta corriente se considera que el único elemento real de maduración psicológica y de progreso social consiste en el pleno ejercicio, por parte de los hombres, del poder que le pertenece por su actividad y su trabajo, ese poder cotidiano que comenzando logra por las instituciones en que transcurre su vida.

Las instituciones son algo que crean los hombres y en el poder colectivo que crean está el germen de su propia transformación. Esto implica un pronunciamiento contra las posturas mecanicistas de la educación, que quitan al hombre la posibilidad de transformación de sus instituciones de trabajo. Las instituciones se manifiestan por los comportamientos y modos de pensamiento que asumen los individuos que las integran. Estos comportamientos y modos de pensar no son, como lo sostiene la escuela Nueva, fruto de la psique individual, pues son impersonales colectivos. Para la pedagogía crítica, el análisis institucional es muy importante, ya que permite sacar a la luz "la dimensión oculta no canalizada y sin embargo determinante del hecho educativo".
Se conoce a la escuela como una institución social regida por normas, mismas que intervienen en la relación pedagógica del docente, ya que éste se pone en contacto con los alumnos en un marco institucional. Esta estructura puede cambiar tanto en su organización como en las técnicas de la enseñanza que utilizan el docente y los alumnos para lograr los aprendizajes.

La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realiza en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma si dicha transformación deja de lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currícula y formas de relación.

En dicha renovación, profesores y alumnos tendrán que asumir papeles diferentes de los que tradicionalmente estaban acostumbrados, recuperar por ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto siempre presente en el acto educativo. La acción y la reflexión de docentes y alumnos deberán recuperar el valor de la afectividad que hasta hace relativamente poco tiempo fue considerada como un obstáculo o que no fue bien valorada en su real dimensión, para el desarrollo de profesores y alumnos.

La necesaria renovación en la enseñanza implica un proceso de concientización de profesores, alumnos e instituciones en diversos niveles. [10]

Los elementos de la Didáctica Crítica que resultan valiosos para este trabajo son:

La reflexión. Que permita a maestros y alumnos vincular los procesos educativos con los sociales, políticos y económicos que se encuentran fuera de la escuela. Sobre la reflexión interna de cómo viven su formación y sobre su proyecto de vida.

El diálogo. Como una necesidad existencial en tanto el hombre es un ser de relaciones que busca expresar a los otros quién es (diálogo interpersonal) y al mismo tiempo le permita conocerse a si mismo (diálogo intrapersonal).

[10] PANSZA, González, Margarita. op cit, pp 60-62

La concientización. Puede llegar a ser un proceso de transformación clara y concreta de lo que el sujeto realmente quiere ya que a partir de la toma de conciencia real de las condicionantes históricas, sociales, políticas, etc, se puede alcanzar la toma de decisiones.

La formación didáctica. A través de la reelaboración junto con la reflexión, el diálogo y la concientización de la práctica educativa.

La normatividad institucional. Congruente con el trabajo docente y de los alumnos en un intento de mejorar las condiciones educativas que lleven a los sujetos a encontrar respuesta a sus intereses.

Cuando se plantea el sentido de la reflexión y el diálogo como ejes articuladores para la transformación de la labor docente, a través del análisis del proceso educativo no solo individual sino grupal, cuestionar el sentido que se le da a la evaluación y aprovechar ésta para mejorar la práctica educativa. Otro aspecto importante a considerar en la Didáctica Crítica es el cuestionamiento que hace del poder y que resulta interesante incluirlo en el tema de la evaluación del aprendizaje, para plantear la posibilidad de que los alumnos puedan tener la oportunidad de tomar decisiones que coadyuven a su propio proceso formativo.

Así como la Didáctica Crítica existen otras corrientes pedagógicas que han aportado elementos que rescatan la importancia de considerar a la educación como un proceso formativo, que surja de las necesidades reales de los sujetos, para favorecer el desarrollo personal, político, social y cultural. Por ejemplo, la Pedagogía Liberadora que parte del supuesto de que educar es dejar que actúen y se manifiesten las potencialidades y facultades internas del educando. Pretende que éste sea capaz de transformar su mundo. Dentro de esta corriente se encuentran tres movimientos Pedagógicos que son: uno estrictamente psicológico, llamado Pedagogía de la No Directividad de Carl Rogers. El segundo de carácter psicoanalítico, la Pedagogía No Represiva de Neill (escuela de Summerhill). Y la tercera, marcadamente política, la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire.

Se ha mencionado que las nuevas corrientes pedagógicas, aparecen a partir del surgimiento de un problema, el cual como anteriormente se señala, éste puede ser político, psicológico, social, económico, etc. Creemos que el aspecto político es un factor fuertemente arraigado en los procesos educativos, por lo tanto, la evaluación se ve marcada por este carácter político y que para resolver su problemática es necesario partir de este ámbito. Esto quiere decir, reestructurar la normatividad escolar y las cuestiones académicas que han viciado las prácticas evaluativas.

Este trabajo apoya la solución del problema de la evaluación en el sentido político de la educación, ya que se piensa que dentro del ámbito político se desarrollan todos los demás. Así, G. Mosca entiende por política precisamente a la ciencia de la sociedad humana. Estudio de las tendencias expresadas o sea, de las leyes o tendencias psicológicas constantes, a las cuales obedecen los fenómenos sociales. En este sentido la política es aquella que expresa las relaciones sociales y que en un momento determinado crea las condiciones necesarias para el cambio. Retomando este concepto pretendemos analizar la problemática de la evaluación desde su aspecto político.

1.3 La problemática "de" y "en" la evaluación del aprendizaje.

Para iniciar, diremos que la evaluación del aprendizaje, como un proceso de construcción del conocimiento, tiene como tarea, más que el simple proceso de medición del avance escolar y la justificación para certificar o no a los alumnos, dirigir al alumno a una toma de conciencia de su propia existencia, a una valoración de sus capacidades y limitaciones para conformar su realidad y visualizar su futuro. Por lo tanto, los resultados de la evaluación del aprendizaje deberían influir en la toma de decisiones sobre su elección académica por un lado, y para la construcción de su proyecto de vida por otro.

Para comprender mejor la problemática de la evaluación del aprendizaje creemos necesario trabajar antes que nada, la noción de lo que se entiende por un problema y cómo se gesta en el proceso educativo y así analizar el problema que en este trabajo se ha planteado acerca de la evaluación. De tal manera, la evaluación del aprendizaje debe rescatarse de esta problemática educativa como una estrategia pedagógica que permita ubicar a los estudiantes en los diferentes niveles de conocimiento sobre su vida.

Al respecto cabe aclarar que un primer nivel de conocimiento nos llevaría a aprehender las capacidades, potencialidades, habilidades y posibles soluciones tanto de manera individual como de los organismos involucrados. En el campo educativo, por lo general, muchas veces, quien asume el reto es la institución, ya que en ella se genera el desequilibrio y no toma en cuenta a los otros participantes del proceso educativo, cuando lo ideal sería que todos los que intervienen (maestros, alumnos, padres de familia, sociedad) compartieran sus problemas y asumieran un mismo reto a través de un diálogo directo y franco, de que los sujetos reconozcan en el primer nivel de conocimiento sus capacidades y limitaciones que los irá conduciendo hacia el descubrimiento de su realidad.

El segundo nivel de conocimiento es cuando el problema puede ser superado, cuando se reconoce el proceso de transformación y a través de qué se efectuó el cambio.

Consideramos que un problema inicia con la manifestación de ciertos datos que nos indican que las cosas no suceden como se habían previsto, provocando así, un desequilibrio en el proceso, acción y/o pensamiento de un campo determinado.
Un problema, propicia la toma de decisiones, que pueden ser, una: enfrentar el problema y dos: evitarlo. En el primer caso, al enfrentar el problema lo que se intenta es transformarlo en reto, abriendo la pauta para establecer los niveles de conocimiento que anteriormente se explicaron.

La otra decisión es evitar el problema por cuestiones como: desinterés, miedo, comodidad o por satisfacer intereses externos a él, lo que conduce al proceso, acción y pensamiento a un estancamiento o a la generación de vicios y dependencias.

Así, en la acción didáctica, cuando los que intervienen en ella tratan de evitar un problema, que además es distinto para cada uno, se fomentan vicios que impiden el desarrollo de las capacidades por miedo a los cambios de patrones establecidos. Este conjunto de problemas aislados, que afectan un contexto, se convierte en una problemática del mismo. La problemática educativa que nos interesa abordar en este trabajo, tiene que ver con la evaluación de los aprendizajes. La problemática "de" la evaluación; como resultado de la diversificación del término evaluación, y la problemática "en" la evaluación a partir de lo que se genera en su aplicación práctica.

Tal como lo señalan De Alba, Díaz Barriga y Viesca, "el empleo del término evaluación, nos abre una serie de problemas respecto a los significados que se esconden detrás del mismo. Los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto, no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación —de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones— A esta situación le hemos denominado empleo polisémico del término. De hecho, frente a un conjunto de polisemias en las que puede ser utilizado el término evaluación, va diluyendo su significado. Esto nos conduce hacia dos problema: a) en el empleo del término, existe una implicación "ideológica" cuando no existe claridad conceptual de lo que significa y b) existe una situación social que permite la "manga ancha" en el manejo de esta palabra"[11].
A lo que se refieren con lo anterior es que al término evaluación se le ha atribuido una gran cantidad de significados que a su vez describen otros procesos, lo cual ocasiona confusión. Algunos autores consideran a la evaluación como una actividad fundamentalmente técnica que debe ser realizada por un personal experto en el tema; otros, equiparan a la evaluación

[11] ALBA Alicia de, Díaz Barriga y Viesca, *"Evaluación Análisis de una noción"*. en Revista Mexicana de Sociología, p 179

con la calificación, otros más, como una propuesta de programación didáctica que convierte a la evaluación en una medición, algunos, como fase final del proceso educativo con relación al proceso de acreditación-certificación que demandan las necesidades administrativas de la institución para convertirlo en cifras y formar con ellas estadísticas. Sin embargo hay otros quienes creen que la evaluación es mucho más compleja y amplia que someter a los alumnos a exámenes o asignar calificaciones y para quienes la evaluación no se inicia cuando termina el curso, sino que justamente comienza desde que inicia el proceso educativo propiciando una educación participativa, totalizadora, que integre a todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, que se analicen en conjunto las experiencias de aprendizaje, la manera cómo se relacionan entre ellos, viendo a la evaluación como un proceso de investigación que permite a los participantes encontrarse y encontrar su camino de manera consciente a partir de aprehender su realidad.

Esta última noción de evaluación se considera apropiada para este trabajo debido a que representa un reto donde los miembros aprenden a reconocerse como sujetos partícipes de su educación, dueños de su aprendizaje, de su formación, esto, como estrategia didáctica que posibilita vislumbrar su futuro con más certeza, tomando conciencia de que cada sujeto es quien va construyendo, no solo la historia, sino su propia historia personal.

Además, esta noción de evaluación permite ver claramente un fin educativo que puede incluso ser discutido por los mismos actores del proceso educativo en un afán de ir reflexionando y transformando las prácticas educativas. Mientras que las otras nociones de evaluación evitan los problemas y crean vicios como el creer que una calificación es espejo fiel de las capacidades del alumno. Se puede perder de vista al servicio de quien se pone la evaluación o creer que ésta responde a un procedimiento científico por el hecho de emplear técnicas e instrumentos de comparación experimental, disminuyendo la capacidad crítica por considerar a la evaluación científica o neutra.

Una de las explicaciones acerca de este problema es que el término evaluación ha traspasado barreras teóricas, metodológicas y prácticas para emplearse en casi cualquier actividad de la vida humana. El problema se enfatiza cuando

estas distintas formas de ver a la evaluación son aplicadas a una sola área del conocimiento o actividad social. Como es en el caso de la evaluación del aprendizaje. Y así, quienes participan en ella no saben que tipo de educación están favoreciendo.

Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, como lo señala Alba, Díaz Barriga y Viesca[12], aparecen tantas formas de emplear el término evaluación como formas de visualizar a la educación. Por lo tanto, la evaluación como parte indisoluble del proceso educativo, evoluciona a la par. Ampliándose y adecuándose, una conforme a la otra. Así, estudiar a la evaluación, implica la necesaria reflexión de los cambios que ha sufrido el fenómeno educativo.

Hablar de educación y del fin de la educación, implica hablar de los elementos que la conforman como son: la idea de hombre que se pretende formar, el lugar que ocupa en la sociedad, su trascendentalidad, la idea de sociedad, conocimiento, aprendizaje y de cómo evaluar los alcances de la acción educativa. De tal manera, para poder hablar y analizar cualquier concepción de educación y dar cuenta de la evaluación del aprendizaje, se requiere de ubicar primero que nada la teoría o discurso educativo que se cree, contiene las ideas más acercadas a la nueva realidad en la que nos encontramos sin intentar proponerla como la única y verdadera explicación del hecho educativo.

Es por ello que para ubicarnos en este trabajo, el siguiente capítulo se refiere a la teoría pedagógica de Paulo Freire. Partimos de un análisis conceptual para encontrar los elementos que podrán conducir a la evaluación del aprendizaje hacia una intención formativa que ayude al educando a conformar su proyecto de vida.

Existen además de la evaluación del aprendizaje, otros elementos de la didáctica como la planeación, tendientes a dirigir las circunstancias de los estudiantes hacia diferentes caminos que no son lo que se han fijado o a

---

[12] Op. Cit p 12

mostrar a través de un curriculum oculto[13], limitaciones sociales o económicas para visualizar un futuro acorde a los intereses o expectativas de otros y que tienen mucho que ver con otros procesos didácticos como la evaluación.

En la mayoría de los modelos de educación se considera a la planeación educativa como el producto de las demandas sociales y económicas sobre profesiones necesarias para el desarrollo de un país y esto se puede apreciar en algunas reflexiones como la de Coombs que señala:

> La planeación educativa en cualquiera de sus enfoques, deberá responder en los próximos lustros a los siguientes problemas que enfrentarán prácticamente todos los países del mundo, especialmente los subdesarrollados
> -Rapido crecimiento de las necesidades humanas de aprender
> -Limitación de recursos dedicados a la educación, especialmente financieros
> -Deterioro del mercado de empleo
> -Cambio de las estructuras educativas y persistencia de las desigualdades sociales
> -Ampliación de la brecha entre países desarrollados y subdesarrollados
> -Coexistencia de la planeación, burocracia y la política
> -Crisis de la educación superior [14]

Cuando se planea a la educación a partir de estos problemas, muchas veces se deja de lado la participación y los intereses de los alumnos; no se les hace partícipes de la toma de decisiones respecto a los cambios curriculares que intentan solucionar las problemáticas económicas, políticas y sociales que también afectarán sus decisiones personales. Será necesario por lo tanto, comenzar por transformar, desde el salón de clases, algunas prácticas educativas que limitan el intercambio de puntos de vista al respecto de lo que sucede en el mundo, cómo lo visualiza cada sujeto y la relación de éste con la escuela; como son el abuso del poder y de la técnica que han limitado el

---

[13] El curriculum implica ciertos elementos entre los que se encuentran. Propósitos, tecnología (metodología), distribución temporal (orden) y evaluación que surge, como el curriculum mismo, de los sistemas normativos y del poder de la sociedad. La escuela, entre otras funciones, cumple con un papel central en las acciones de legitimación y reproducción del sistema de valores de la dominación cultural y el control social a través de "ocultos mensajes" orientados a la inculcación de valores, socialización política, entrenamiento para la docilidad y obediencia, perpetuación de la estructura de clases Estas funciones que se presentan en forma encubierta resultan mejor cumplidas que las que corresponden a las experiencias en el currículum formal Tales funciones veladas, conforman lo que se ha llamado currículum oculto.

[14] COOMBS, P.H *"The World Educational Crisis", en Algunos enfoques teóricos de la planeación. Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, Grijalbo, México, 1984, p. 51

quehacer de la pedagogía[15] y que frecuentemente evitan la participación consciente y activa de quienes son protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es difícil conocer lo que piensa un alumno respecto a su futuro, para qué estudia y hacia dónde va, es decir, cómo planea su vida. El *ser*[16] no está dado, se crea y se trasforma en la media de lo que se hace para lograrlo. Pero a veces lo que se realiza es impuesto, la educación es un ejemplo de cómo los demás determinan éste hacer. Aún dentro de la educación, el hombre puede reconocerse libre y capaz de elegir su destino, siempre y cuando sepa reconocer la diferencia entre lo que hace influenciado por los otros y lo que hace por elección propia.

En este orden de ideas, Ortega y Gasset señala: "El hombre es el único y casi inconcebible ente que existe sin tener un ser prefijado, que no es desde luego y ya lo que es, sino que por fuerza, necesita elegirse él su propio ser... el factor más importante de la condición humana es el proyecto de vida que inspira y dirige nuestros actos".[17]

---

[15] Consideramos que, el quehacer de la pedagogía no se limita al estudio del fenómeno educativo sino que tiende a problematizar la realidad educativa y su propio desempeño para abrir caminos de análisis y reflexión en quienes participan en la educación y trascender a nuevas realidades

[16] Entendemos el *ser* como la experiencia básica de estar vivo. Ahora bien, no se entiende por existencia lo mismo que por *ser*. Las plantas y los animales también *son*, pero no tienen que preocuparse por lo que esto significa El hombre es el único ser vivo consciente de su propia existencia. Sartre dice que las cosas físicas solamente son "en ellas mismas", pero el ser humano también es "para él mismo"; ser persona es diferente a ser cosa Para Sartre lo más importante del hombre es su *existencia*, con ella, un hombre se fabrica su propia *esencia*. Por *esencia* entendemos la naturaleza de una cosa, pero según Sartre, el hombre no tiene una naturaleza innata, por lo tanto el hombre tiene que crearse a sí mismo, tiene que crear su propia naturaleza o "esencia" porque esto no es algo que venga dado de antemano.
Mientras que el *ser* es lo absolutamente ilimitado, la *existencia* humana es la participación del ser que toma conciencia de dicha ilimitación, y que a su vez es objetiva y determina en el tiempo una serie de características esenciales con las cuales se expresa y se manifiesta de un modo sensible e inteligente Así la *esencia* es la biografía particular de cada persona y la *existencia* es su indeterminación actual, que es una nada, una libertad, un hueco o conciencia pura, que surge en cada momento y produce su propia determinación y deja atrás así, su propia biografía. GUTIERREZ, Saenz, Raúl, *Introducción a la pedagogía existencial*, Esfinge, 3ra ed, México, 1994

[17] ORTEGA Y GASSET, *"Una educación para la vida"*. Antología preparada por Esteban Inciarte, Ediciones Caballito. México, 1986, (Biblioteca Pedagógica), p 32

Pero ¿qué es el proyecto de vida?, ¿ En qué etapa de la vida se planea el futuro?, ¿El verdadero fin de la educación será determinar lo que se quiere ser?. Estas son algunas de las preguntas que guiarán este trabajo con el objetivo de analizar la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación de aprendizaje y los elementos que sus resultados pueden brindar para la construcción de sus proyectos de vida.

EL PROYECTO DE VIDA

Algunas teorías hablan acerca de la imposibilidad que tienen los estudiantes para reflexionar sobre su vida futura, puesto que para ellas, la escuela reproduce las condiciones sociales y económicas que han de vivirse fuera del aula asegurando así las relaciones de producción a través de fomentar conductas como la disciplina, la sumisión, la jerarquía, etc., conductas destinadas a mantener el orden social establecido. La teoría de la correspondencia desarrollada por Bowles y Gintis al respecto dice:

> " El sistema educativo ayuda a integrar a la juventud al sistema económico, pensamos, a través de una correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y sus relaciones de producción. La estructura de las relaciones sociales en la educación, no sólo habitúan al estudiante a la disciplina de su lugar de trabajo, sino que desarrolla los tipos de conducta personal, modos de autopresentación, de autoimagen e identificación de clase social siendo éstos ingredientes esenciales para adecuarse al empleo. Específicamente, las relaciones sociales en la educación — entre administradores y maestros, entre maestros y alumnos y entre alumnos y trabajo— repiten la división y jerarquía del trabajo"[18]

De acuerdo con esto, las relaciones de reproducción y correspondencia, enfatizan uno de los problemas de la educación cuando se emplea esta ideología tanto en las prácticas educativas como en la evaluación del aprendizaje, al clasificar a los estudiantes por rango o por aptitudes, haciendo distribuciones de los alumnos en clase.

La teoría de la correspondencia, así como el concepto de hegemonía desarrollado por Gramsci, hablan de un control ideológico sobre las personas,

[18] BOWLES, S. y Gintis. *La institución escolar en la América capitalista* Siglo XXI, México, 1981, p. 23.

de sus creencias, valores y prácticas sociales que son reproducidas a través de la escuela, la familia, los medios de comunicación, etc. Es así como la influencia de la educación debe analizarse a través de todos sus ámbitos, formal e informal e integrarlos para comprender mejor el fenómeno educativo.

Sociológicamente, la elección de una profesión puede estar determinada por las condiciones socio-políticas y económicas, o por lo menos se puede ver influenciada por las oportunidades que la escuela ofrece mezclando los valores de éxito social con el prestigio cultural. Las actitudes hacia la escuela como son sus valores o normas, tienen que ver con las expectativas para obtener éxito y escalar socialmente, a esto Bourdieu llama: "esperanzas subjetivas (compartidas por todos los individuos definidos por el mismo futuro objetivo y reforzado por la presión de conformidad del grupo) las cuales no son más que oportunidades objetivas intuitivamente percibidas y gradualmente interiorizadas; oportunidades objetivas que se convierten en esperanzas subjetivas o en falta de esperanza"[19]. En otras palabras Bourdieu quiere decir que lo que el alumno espera de la escuela, lo que él llama esperanza subjetiva, no es más que el resultado de su realidad objetiva, producto de estar y vivir en permanente contacto social y reafirmado por el grupo al que pertenece. De esta manera, la carrera que pudiera haber elegido no fue tanto por su gusto o por la orientación vocacional que pudo haber tenido, sino influenciado por su circunstancia.

Giroux propone la recuperación de la realidad cotidiana de maestros y alumnos en la escuela a través del análisis de las prácticas educativas para ver así, cómo éstos se *resisten* a los modelos institucionalizados de dominación ideológica y material. Señala que: "al no analizar cómo las escuelas sostienen y producen significados, la teoría de la correspondencia no se preocupa de cómo los autores humanos producen conocimientos en estos contextos. Al carecer de una teoría ideológica bien pensada, nos encontramos sin

[19] BOURDIEU, Pierre *"La escuela como fuerza conservadora desigualdades escolares y culturales"*. En la Nueva Sociología de la Educación Antología preparada por Patricia de Leonardo Ediciones Caballito, México, 1986, (Biblioteca Pedagógica), p 109.

herramientas conceptuales para aclarar cómo el conocimiento se produce y se consume en el escenario escolar".[20]

Históricamente, la educación ha servido siempre a ciertos intereses sociales, económicos o políticos, sin embargo, en la actualidad, ya no basta con ofrecer prestigio o ascenso económico para elegir o estudiar una carrera, sino que ahora se busca "vender" la idea del progreso a través del desarrollo de las ciencias y la técnica. De tal manera se han elaborado muchas propuestas políticas respecto a la educación que como mayor defecto tienen el no coincidir en nada con las propuestas pedagógicas que aparecen tras el análisis de intelectuales de la educación. Un ejemplo de esto lo enuncia Adriana Puiggrós al hablar sobre la educación en América Latina:

> "El deterioro de la calidad de la educación que reciben los latinoamericanos se nota en todos los espacios educativos, en las relaciones entre dirigentes y dirigidos, entre alumnos y maestros, entre padres e hijos, entre géneros y generaciones, entre grupos étnicos y culturales, entre clases sociales y entre naciones. Los discursos educacionales son inadecuados a la nueva realidad, no poseen capacidad de contener las complejas demandas culturales actuales, no pueden responder a las diferencias histórico-culturales de los sujetos sociales, no contemplan la posibilidad de convivencia en América Latina de cosmovisiones, símbolos, rituales, costumbres, creencias, tecnologías, explicaciones de la salud y de la enfermedad, concepciones de la vida sexual, etc , culturalmente diversas y/o pertenecientes a etapas de desarrollo muy distintas. La educación formal Latinoamericana aún es enciclopédica, memorística y muy renuente a incluir el concepto de trabajo, tanto como valor cuanto como simple capacitación laboral. Como resultado, el discurso pedagógico escolar, obliga al estudiante a disociarse del medio social, económico, tecnológico y cultural real y contribuye a discapacitarlo para que pueda establecer una equilibrada relación con su medio social [21]

En este orden de ideas, intentamos recuperar de la evaluación del aprendizaje a partir de una teoría dialógica, la integración del mundo real al mundo interno del sujeto que le permita comprender mejor su realidad y establecer un diálogo con ella a través del análisis y la reflexión de su propio proceso educativo.

---

[20] GIROUX, Henry A. *'Mas allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación escolar"* en La Nueva Sociología de la educación, Antología preparada por Patricia de Leonardo Ediciones Caballito, México, 1986, (Biblioteca Pedagógica), p. 38

[21] PUIGGROS, Adriana. *Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina*, Paidos, México, 1994. pp 23 - 24

CAPÍTULO DOS

LA PEDAGOGÍA DIALÓGICA Y LA EVALUACIÓN

2.1 Freire y la pedagogía dialógica.

La propuesta pedagógica de Paulo Freire contempla una concepción de educación que resulta antagónica a la tradicional, la cual es denominada por él: "bancaria", y dice: "La educación (desde esta postura) es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos"[22] . Esta concepción de educación, opina Freire, absolutiza la ignorancia. De tal suerte, el educando será siempre considerado como quien nada sabe, mientras que el educador el que lo sabe todo. Así que en esta idea, el educando por ser el que ignora, no le queda otro camino más que esperar a que el maestro llene su conciencia vacía con los conocimientos que él posee. El conocimiento se convierte en simple narración, en comunicados que el educando debe repetir mecánicamente.

La educación basada en los principios tradicionales y condicionada a intereses ajenos a la propia práctica educativa, va tomando formas o características específicas, que para los participantes se convierten en obvias y únicas dejando de lado otras posibilidades de educación, asumiendo ésta como la verdadera o más factible forma de educación, ya que es la única que conocen.

2.1.1 La educación "bancaria"

Para Freire la educación bancaria presenta las siguientes características:[23]

---

[22] FREIRE, Paulo. *La Pedagogía del oprimido* Siglo XXI, México, 1993, pp. 73-74.
[23] *Idem*, p. 74.

- El educador es siempre quien educa; el educando es el educado.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educandos son los disciplinados.
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la acción del educador.
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
- Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

Esta concepción de la educación, hace del educando un sujeto pasivo, el hombre es sólo un depósito de saberes; se cree que el educando tiene una conciencia vacía, la cual deberá ser llenada con los conocimientos que son propiedad del educador y, que en un aparente acto de "generosidad" transmitirá a quienes no saben nada.

Esta concepción tradicionalista ha imperado en casi todas las épocas con el firme propósito de continuar la opresión, la enajenación[24] y la dominación de

[24] Este concepto puramente especulativo es adoptado por Marx en sus escritos juveniles para describir la situación del trabajador en el régimen capitalista. Según Marx, Hegel ha cometido el error de confundir la *objetivación*, que es el proceso por el cual el hombre se convierte en cosa, esto es, se expresa o se exterioriza en la naturaleza por medio del trabajo, con la enajenación, que es el proceso por el cual el hombre resulta *extraño a sí mismo* hasta el punto de no reconocerse. En tanto la objetivación no es un mal o una condena por cuanto constituye la única ruta por la que el hombre puede realizar su unidad con la naturaleza, la enajenación es, en cambio, el daño o la condena mayor de la sociedad capitalista. La propiedad privada produce la enajenación del trabajo ya sea porque escinde la relación del obrero con el producto de su trabajo

una clase social sobre otra. Se constituye en un instrumento de opresión en tanto se encuentra destinada a minimizar la creatividad del hombre y estimular su ingenuidad; no fomenta la crítica a la cual teme por ser una amenaza para el orden establecido por los opresores. Así, el hombre que forma se convierte en un ser masificado y sin fe, domesticado y acomodado, deja de ser sujeto para convertirse en objeto.

Al cosificarse el hombre deja de participar en las decisiones las cuales son tomadas por sus opresores quienes adoptan una actitud paternalista y se "responsabilizan" de los oprimidos a través de sus discursos sugiriendo que desean "integrar" a los marginados a la sociedad. Sin embargo los opresores imponen su voz a los oprimidos sin tomar en cuenta sus inquietudes, sus necesidades e intereses manteniéndolos al margen de las decisiones que toman por ellos.

De lo anterior se desprende que la educación bancaria a la que se refiere Freire, está fundamentada en la teoría antidialógica la cual tiene como principal característica la invasión cultural y al respecto señala: "toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade el espacio histórico-cultural de otros a quienes les da su visión del mundo, imponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores"[25].

Lo que realmente pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos, no para liberarlos de la situación de opresión, sino para lograr una

---

(que pertenece al capitalista), ya sea porque el trabajo resulta externo al trabajador, no pertenece a su personalidad, " en consecuencia, no se realiza en su trabajo sino que se niega, experimenta una sensación de malestar. sólo se siente a sus anchas, pues, en sus horas de ocio, mientras que en el trabajo se siente incómodo". En la sociedad capitalista el trabajo no es voluntario, sino constreñido porque no es la satisfacción de un deseo, sino solamente un medio para satisfacer otros deseos. "El trabajo externo, el trabajo en que el hombre se enajena, es un trabajo que implica sacrificio y mortificación" (*Manuscritos económico-filosóficos 1844*, I, p. 22; trad esp. en E Fromm, *Marx y su concepto del hombre*, F.C.E. México, 1962.) Trasladando este concepto de enajenación al ámbito educativo, se entiende que los sujetos se sienten ajenos al propio proceso de formación del que forman parte, estando incómodos, molestos al permanecer en la escuela ya que no se sienten libres de actuar, pensar o hacer lo que realmente quieren ya que están a las ordenes de otros como el maestro, las autoridades escolares, el curriculum, etcétera; reprimiendo cualquier manifestación de creatividad.

[25] FREIRE, Paulo *¿Extensión o comunicación?*. Siglo XXI, México, 1987, p. 44

mejor adaptación a la opresión.[26] Así, los oprimidos son vistos como algo *fuera de* o *al margen de*. Esto es, representan la patología de la sociedad "sana", y la mejor solución para resolver este problema es que los marginados se adapten o se *incorporen* a esa sociedad.

Para que la invasión cultural sea efectiva, es necesario que el invasor quite significado a la cultura invadida, que rompa sus características; para este propósito se vale de los *depósitos*, de los *mitos*, de la *propaganda* para persuadir a los invadidos de que deben ser presas dóciles de su conquista, que deben ser objetos de su acción.

Una condición básica para el éxito de la invasión cultural, radica en que los invadidos sean convencidos de su inferioridad frente al invasor, en la medida en que reconocen la superioridad del invasor comienza a ver la realidad desde la óptica de éste. Los valores de los invasores pasan a ser la pauta de comportamiento de los invadidos, además, cuando más se acentúa la invasión más significado pierde la cultura de los invadidos y mayor es el deseo de éstos por parecerse a aquellos.

Así la invasión se manifiesta no sólo físicamente sino que en muchas ocasiones se disfraza y el invasor se presenta como un amigo que desea ayudar, explotando el aspecto emocional de los invadidos y dejándoles creer que son ellos quienes actúan en lugar de sus manipuladores, entonces en la conquista, el conquistador se impone, no sólo económicamente sino también culturalmente robando al oprimido su palabra, su expresividad, su creatividad, su cultura y hasta su historia ya que siempre son los vencedores quienes escriben e interpretan el proceso histórico de un pueblo.

---

[26] Freire ha argumentado que la dominación no puede reducirse únicamente a una forma de dominación de clase. Definitivamente rechaza la idea de que exista una forma universalizada de opresión. Por el contrario, identifica dentro de los diferentes campos sociales formas de sufrimiento que hablan de modos particulares de opresión y, consecuentemente, diversas formas de lucha y resistencia por parte de los grupos sociales que debaten las condiciones ideológicas y materiales de discriminación cultural, racial, sexual, de edad, etc.

En la acción de conquista, el mundo es presentado por los conquistadores como algo ya dado, estático, al cual los hombres deben ajustarse. Con ello, los opresores intentan convertir a los oprimidos en meros espectadores, en seres pasivos y enajenados, a través de la conquista los conquistadores se esfuerzan por impedir que los hombres desarrollen su condición de admiradores del mundo y cuando no lo consiguen del todo, se impone la necesidad de mitificar el mundo. Entre los mitos de mayor importancia se encuentra el modelo de sociedad que los opresores hacen de sí mismos y que presentan a los oprimidos como su única posibilidad de ascenso, siempre y cuando acepten los preceptos impuestos por los invasores y que acepten integrarse a ese modelo de sociedad.

Así la manipulación y la conquista son expresiones de la invasión cultural pero a la vez son instrumentos para mantenerla, por lo tanto se convierten en caminos de domesticación, en donde el hombre deja de ser sujeto para convertirse en objeto, en un ser pasivo, incapaz de enfrentarse a los desafíos que se presentan en el mundo, dejando que otros hablen, actúan y tomen decisiones por él, viviendo en una cultura del silencio, acatando lo que otros ordenan, permitiendo que otros sean actores de la historia y de su historia ya que son otros quienes escriben por él y son otros quienes hacen una lectura de lo que pasa en la realidad.

Freire supera la concepción "bancaria" de la educación y propone a ésta como una práctica de la libertad, esto es, la educación verdadera tendría que ser " praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". En este sentido, la educación liberadora ya no se centra en el acto de depositar conocimientos, deja de ser narrativa para entablar una verdadera comunicación. Pero, para que la educación esté fundamentada en la comunicación, tiene que romper con la idea del educador del educando, ya que éstos se educan en común con la mediación del mundo.

Cuando la educación está basada en la teoría dialógica, los educandos son llamados a conocer. El objeto de conocimiento se convierte en un mediador entre los hombres quienes generan un diálogo y debaten en torno a la realidad que están descubriendo. Así, el conocimiento deja de ser un depósito que más

tarde se repite mecánicamente para convertirlo en un aprendizaje significativo, lo cual implica no sólo ampliar el acervo de conocimientos académicos sino en asimilar un contenido o hábito; de tal manera que se incremente el *ser* del sujeto en la medida que integre los nuevos conocimientos con los anteriores y que le permita cierta proyección al futuro de acuerdo con la orientación básica de la intencionalidad ontológica del sujeto.

Aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad, concepto o procedimiento que pretendemos aprender. En cierta manera, podríamos decir que con nuestros significados nos acercamos a un nuevo aspecto de la realidad, que a veces es sólo es nuevo en apariencia, porque en realidad podremos interpretar con los conocimientos que ya poseíamos, en otras ocasiones, sin embargo, nos planteará un desafío, un auténtico reto, cuya resolución nos obligará a modificar algunos aspectos de nuestro conocimiento previo, de forma que podamos dar cabida al nuevo concepto, fenómeno o situación. En este proceso no sólo ya modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de formar peculiar de manera que podemos integrarlo y hacerlo nuestro.

Cuando se da ese proceso, podemos afirmar, que estamos aprendiendo significativamente, construyendo un significado propio y personal para un objeto de conocimiento que preexiste a la apropiación que de él efectuamos. Se trata de un proceso que conduce ala integración, modificación, establecimiento de relaciones y coordinación entre esquemas de conocimiento que ya poseíamos- dotados de una cierta estructura y organización que varía, en nudos y relaciones, a cada aprendizaje que realizamos-, provocada por la necesidad de incorporar nuevos significados.

El aprendizaje significativo exige una cierta disponibilidad, una tendencia a establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se presenta como nuevo, a "ir a fondo", a desentrañar los significados y a interpretarlos con profundidad.

De lo anterior, se desprende que el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje es incuestionable. Es él quien debe identificar un contenido como

algo que no sabe, e interesarse por aprehenderlo, él quien debe esforzarse por activar los conocimientos previos relevantes para construir el nuevo significado; quien debe establecer relaciones pertinentes y no arbitrarias entre lo uno y lo otro; en definitiva, es él quien aprende y quien debe estar atento a su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, aunque el alumno es el protagonista de su proceso de aprendizaje, que éste sea más o menos significativo depende en buena parte de las ayudas que recibe de su maestro, tendientes no solo a facilitar el aprendizaje, si no hacerlo más profundo y amplio posible a través del diálogo. Los procesos cognitivos y emocionales implicados en el aprendizaje del educando no pueden desligarse ni de los contenidos a los que se refiere ni a la intervención del maestro, pues es ella en buena parte de la que hace que estos sean más o menos complejos y gratificantes, la que permite que los significados que construye el alumno sean más o menos profundos y relevantes.

Se entiende entonces, que la dialogicidad es la esencia de la educación ya que a través del diálogo, a partir de que el hombre enuncie su palabra, de expresar y compartir a otros sus pensamientos y sus experiencias, comenzará a tomar distancia entre él y el mundo. Esto posibilita que el hombre reflexione en torno a su mundo, sin embargo, el sujeto necesita la participación de otros para pensar la existencia, para responder a los desafíos; sólo que esta coparticipación debe generarse a través de la comunicación franca y honesta.

Freire otorga especial importancia a la comunicación, ya que la acción educativa debe estar basada en ésta, si es que se quiere llegar al hombre como ser concreto, insertado en una realidad histórica. Por lo tanto, la comunicación real, o de calidad debe estar basada en el diálogo, pero visto de la forma en que Freire lo define. "El diálogo nace de una matriz crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica, y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación."[27]

[27] FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad* Siglo XXI, México, 1987, p. 104.

El diálogo esencialmente es palabra, que incluye a la vez reflexión y acción si no se quiere caer en la deformación del verbalismo, o en su contraria el activismo. "Los hombres no se hacen en silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión".[28] Entonces, dialogar no significa charlar informalmente, sino que implica un proceso sumamente profundo, ya que a través del diálogo se transita del sentido común (la doxa) a la reflexión crítica y a la construcción del conocimiento.

2.1.2 El diálogo.

El diálogo para ser auténtico debe cumplir ciertas condiciones:

1. *Escuchar.* El diálogo supone como primera condición el escuchar, es decir, el sujeto se muestra atento y activo hacia el mundo personal de otro sujeto. Es la cualidad básica del auténtico diálogo.

2. *La humildad.* Es reconocer que no somos autosuficientes que necesitamos de los otros para pronunciar el mundo, que requerimos encontrarnos con otros hombres librándonos de prejuicios, orgullo y soberbia para que realmente exista un encuentro en donde no haya ni sabios absolutos ni hombres que no puedan aportar algo a los otros sobre del conocimiento que tenían del mundo. Es importante también, que el hombre esté consciente de que no sólo los conocimientos teóricos ayudan a resolver todos los problemas humanos.

3. *La fe en el hombre.* Es una condición a priori del diálogo, el hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a ellos, su fe no es ingenua en tanto está convencido de la capacidad del hombre para hacer y rehacer, para crear y recrear, de la vocación del hombre por ser más, la cual, no es privilegio de algunos sino derecho de todos los hombres.

---

[28] FREIRE, Paulo *Pedagogía del oprimido* Siglo XXI, México, 1993, p 100

Cuando en ciertas circunstancias al sujeto le es negado este derecho, el hombre con su trabajo, puede luchar por su liberación y constituirse nuevamente como un sujeto, transformando al mundo y transformándose a sí mismo.

4. *La confianza.* La confianza en el pueblo, en sus valores, en sus tradiciones, en sus luchas, en su protagonismo. La confianza se instaura en el diálogo, logra que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo más compañeros en su pronunciación del mundo en tanto implica el testimonio que el sujeto da a otro de sus experiencias, de sus intenciones, de sus planes y proyectos, la confianza sólo puede establecerse si la palabra coincide con los actos.

5. *El amor.* El amor como realidad que posibilita todo lo anterior, en tanto rechaza toda actitud de sometimiento o de dominación. El amor es un fundamento del diálogo, en tanto es un acto de valentía, un compromiso con los hombres en el proceso de su liberación y su autoconformación como sujetos, capaces de transformar al mundo y enfrentar los retos que se presentan; si no amamos el mundo, a la vida y a los hombres, no es posible entablar un auténtico diálogo.

6. *La esperanza.* Tiene su raíz en la inconclusión de los hombres es decir, la esperanza nace de la toma de conciencia de nuestras carencias, en el sentido de que sólo cuando reflexionamos sobre nuestro ser inacabado estamos siendo llamados a actuar, por lo tanto, la esperanza no es optimismo ni ilusión ya que ésta debe iniciar su lucha aceptando el desafío de las críticas, pero mostrando cómo ella misma nace de un proceso de superación de éstas, de tal suerte, la esperanza, no huye de los obstáculos sino que afronta los problemas reconociendo al hombre como un ser inacabado y por lo tanto, capaz de ir perfeccionándose. Entonces, la esperanza es la garantía de lo posible; vivir es posible con la condición de que el hombre acepte el riesgo de comprometerse y de mirar hacia adelante, que esté en la búsqueda permanente de superarse y no limitarse nunca al momento presente y a sus satisfacciones.

El objetivo último del diálogo consiste en la comprensión del mundo. Supone un conocimiento sobre él, a través de un pensar crítico que visualice a la

realidad como algo dinámico, en constante transformación, y a los hombres como seres iguales.

Por lo tanto, el diálogo implica responsabilidad, dirección, determinación y disciplina. Quienes intervienen en una práctica dialógica se comprometen a pensar la existencia, se comprometen con la vida y enfrentan el desafío de rescatarse como sujetos que se autoconfiguran responsablemente, en tanto se descubren y conquistan reflexivamente como sujetos de su propia historia.

Sin duda, la historicidad es una cualidad constitutiva del ser humano, gracias a su facultad de saberse hoy distinto de ayer el hombre puede evolucionar. Esta cualidad se da en dos niveles: en el individual, en tanto cada hombre construye su historia personal, según va realizando su vida, por los riesgos que corre. En el ámbito colectivo, la humanidad va superando etapas de desarrollo y progreso, también, los grupos sociales se arriesgan a ir por nuevos caminos, se comprometen con ciertas luchas y llegan a superar logros anteriores.

Por tanto, la acción dialógica de la educación es fundamentalmente problematizadora. Con el diálogo se pretende hacer una problematización del propio conocimiento. Esta problematización responde a que el hombre es un ser de relaciones, usando las palabras de Freire, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo, el cual es independiente de él, por lo tanto, el mundo es una realidad objetiva posible de ser conocida sólo a partir de negar las verdades absolutas y saber que la realidad es infinita y compleja. De esta manera el conocimiento del mundo, se integra en una totalidad concreta y coherente cuyos elementos establecen múltiples interacciones.

El acto de conocer, de aprender, exige que el hombre asuma su postura impaciente, inquieta, que se pregunte, que busque respuestas a los desafíos que la realidad le presenta. Es importante tomar en cuenta que el hombre es un ser social en tanto es el producto del desarrollo histórico de una etapa determinada, que forma parte de una clase social y que por ello se encuentra determinado por ciertos intereses presentados ante él a través de subjetividades. Entonces, la subjetividad es un elemento que se encuentra

siempre presente en el proceso del conocimiento, la subjetividad permite al sujeto cognoscente interpretar los hechos, lo ayuda a percibir y describir la realidad, por lo tanto el hombre no es un ser pasivo, por el contrario, desempeña un papel activo en la construcción del conocimiento y cuando comparte con otros el conocimiento individual que tiene del mundo toma distancia del objeto de conocimiento, llega a objetivarlo, discute y debate sus teorías o posibles hipótesis con otros hombres, ese conocimiento se transforma en un conocimiento social, llega a la comprensión de que su trabajo y el de otros hombres, transforma y modifica al mundo llegando a conocimientos que se dan a diferentes niveles como son la *doxa*, la *magia* y el *logo*.

A través del diálogo, el hombre puede generar un conocimiento crítico, el cual, es el resultado de un proceso activo y práctico que se produce en el marco de su praxis social, en donde el sujeto percibe al objeto en y por su actividad y ese conocimiento permite transformar la realidad aprendida. Además, la realidad que se estudia es siempre infinita, debido a la cantidad de relaciones múltiples de cada objeto con los restantes, es decir, el conocimiento es un proceso infinito el cual se va enriqueciendo constantemente, tratando de que éste se acerque al límite de lo completo, el total al que nunca llegamos. Para Ana Hirsch Adler: "el conocimiento tiende a la verdad absoluta a través de la acumulación de verdades relativas, el conocimiento es por lo tanto incompleto y variable".[29]

Como conclusión, el mundo humano es un mundo de comunicación a través del cual se comparte el conocimiento del mundo. El hombre actúa, piensa y habla sobre la realidad, la cual es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan. La comunicación implica una reciprocidad. "Comunicar es comunicarse en torno al significado significante, de esa forma, en la comunicación, no hay sujetos pasivos. Los sujetos, cointencionados al objeto de su pensar, se comunican su contenido".[30]
La pedagogía dialógica de Freire se contrapone al modelo tradicional de educación basado en la transmisión de conocimientos; para poner el punto

---

[29] HIRSCH ADLER, Ana. *"Concepción de hombre, realidad y conocimiento en Adam Shaf y algunas implicaciones educativas"* en Antología de Iniciación a la Investigación Pedagógica I. UNAM, ENEP Aragón, p. 16

[30] FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación?* . Siglo XXI, México, 1987, p. 75

central en la configuración del hombre como un sujeto activo, de acción. Pero, esto implica un serio pensar y reflexionar sobre ella, es decir, el hombre como un ser consciente de su acción lo lleva a comprometerse con la existencia y busca que el hombre aprenda a ejercer su libertad y hacer uso de su voz, esto es, el hombre al apropiarse de su voz, de su pensamiento, construye su propia historia a través de un proyecto de vida.

2.2 Los lenguajes en el aula.

La educación puede convertirse tanto en un ideal como en un referente del cambio, al servicio de una nueva clase de sociedad. En tanto ideal, la educación cita a una forma de política cultural que trasciende los límites de una doctrina política específica, al tiempo que vincula la teoría y la práctica social a los aspectos más profundos de la liberación.
La educación incluye y rebasa la noción de escolaridad ya que la escuela representa sólo uno de los importantes centros en los que se concentra la educación, en donde los hombres producen y son producto de las relaciones sociales y pedagógicas específicas, para Henry A. Giroux: "la educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar, señalar y luchar por una forma concreta de vida futura"[31]

La filosofía de esperanza y lucha que Freire nos descubre en sus textos están arraigadas en el lenguaje de la posibilidad, en la fe absoluta del hombre por cumplir con su vocación ontológica, la de ser sujeto. En otras palabras, cuando el hombre dialoga con otros hombres se da cuenta de sus carencias, se descubre como un ser temporal, como un ser preocupado por satisfacer sus necesidades, (biológicas, psíquicas, emocionales, espirituales) entonces la espera se convierte en un valor, ya que en ella ve una posibilidad de cambiar lo que es, para ser más en el sentido ontológico, es decir, ser mas hombre, encontrarse con su esencia humana, vivir una existencia auténtica. La esperanza

[31] GIROUX, Henrry A, *Introducción en la naturaleza política de la educación*, Paidos-MEC, España, 1990, p. 15

por lo tanto, habla de un ser hambriento que tiene vacíos y que nunca logra llenarlos. La esperanza es la manifestación de que el hombre busca perfeccionarse en todos los aspectos de su vida posible, la esperanza tiene sus raíces en la aceptación radical de nuestra propia existencia y en la cual se descubre que lo que está en juego es nuestra vida, por ello se convierte en la promesa de dar un significado a la existencia. La esperanza obliga al hombre a buscar la manera de transformar su mundo y transformarse. La esperanza se convierte en una manera de vivir la vida, en una manera de ser en el mundo. Cuando el hombre toma conciencia de que es un ser temporal, descubre al mismo tiempo el valor de la espera.

Por lo tanto, el lenguaje crítico, que propone Freire, es una práctica crítica en la cual, la posibilidad de la vida pública democrática se convierte en un referente de la crítica y de la posibilidad. Esto, implica comprender la escolarización como un complejo cultural, como una actividad política, por lo que es indispensable reconocer la naturaleza social del lenguaje y de sus relaciones con el poder a través de la prohibición. Como lo señala Foucault al hablar del poder en la escuela:

> "La noción del *amor al maestro* plantea, pienso yo, otros problemas Es una cierta forma de no plantearse el problema del poder o mejor de plantearlo de manera que no pueda ser analizado. Y esto por la inconsistencia de la noción del maestro, poblada por los fantasmas varios del maestro con su esclavo, del maestro con su discípulo, del maestro con su obrero, del maestro que dice la ley y dice la verdad, del maestro que censura y prohibe
> A esta reducción de la instancia del poder en la figura del maestro, está ligada otra. la reducción de los procedimientos de poder en la ley de prohibición Esta reducción de la ley juega tres papeles importantes
> - Permite valorar un esquema de poder que es homogéneo a cualquier nivel en el que uno se sitúe y a cualquier dominio familia, Estado, relación de educación o de producción,
> - Permite pensar el poder solamente en términos negativos, rechazo, delimitación, barrera, censura El poder es, aquello que dice no Y el enfrentamiento con el poder así concebido no aparece más que como transgresión,
> - Permite pensar la operación fundamental de poder como un acto de palabras enunciación de la ley, discurso de la prohibición La manifestación del poder reviste la forma pura del «no debes»."[32]

Por lo tanto, es importante reconocer los lenguajes de poder que se emplean a través de la prohibición para entablar un diálogo que elimine a éste y abra la

[32] FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder. Genealogía del poder.* Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1992, pp. 168-169

posibilidad de comenzar una relación basada en un acto de libertad de conocer y transformar la realidad a partir del enfrentamiento social del poder. En este sentido, el lenguaje constituye a la realidad, en tanto el hombre construye socialmente su conocimiento de lo real a través de una red de significados sociales. El conocimiento, desde este punto de vista es una construcción social que significa que el mundo en el que habitamos, es simbólicamente construido por la mente a través de la interacción social.

El lenguaje produce modos particulares de ver el mundo; significados particulares. El lenguaje siempre estará situado dentro de la ideología y de las relaciones de poder-conocimiento que regulan los accesos de particulares comunidades interpretativas, hacia específicas prácticas del lenguaje.
El lenguaje siempre se localiza en discursos o grupos de ideas, cuyo alcance siempre es limitado "selectivo" desde que la cultura dominante legitima y hace disponibles ciertos discursos, mientras desacredita y margina otros.

Un ejemplo concreto es manejado por Bourdieu cuando habla del autoritarismo pedagógico que tiene que ver con la legitimidad del poder en el aula, cuando los alumnos aceptan la intimidación, el silencio y la obediencia como parte del proceso educativo. El poder significa para los alumnos, conocimiento y dominio; quien sabe más, domina más, le atribuye al maestro el poder en el aula. "Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas".[33]

El significado es un espacio colonizado por los códigos culturales y por el más amplio ámbito de lo político, lo económico y de las relaciones sociales. Por lo tanto, el lenguaje puede ser utilizado para crear y legitimar diferentes lecturas del mundo.
Al utilizar el lenguaje, nos incorporamos a los procesos culturales que están siendo escritos en nosotros y en cómo nosotros a su vez escribimos y

[33] BOURDIEU, P. y Passeron J C. *"La reproducción"*. en La cuestión escolar, Palacios, Jesús, Laila, Barcelona, 1981, p. 437.

producimos nuestras propias escrituras para nombrar la realidad. El lenguaje que empleamos para leer la realidad determina que nosotros pensamos y actuamos *en* y *sobre* el mundo.

Vivimos en un mundo social saturado de discursos sostenidos por intereses materiales y de dominio social, es entonces, a través del lenguaje que el hombre se produce como sujeto. Por consiguiente, se puede decir que el lenguaje ayuda a construir la subjetividad y enfatiza la identidad, la cual sugiere un sujeto auto-construido por su experiencia personal y su historia individual. Sin embargo el sujeto es inevitablemente un producto de los determinantes sociales, culturales, históricos, políticos y lingüísticos.
Con base en lo anterior se considera que los lenguajes empleados en el aula deben ser analizados por quienes los pronuncian, ya que si bien responden a discursos del poder éstos deben ser estudiados y rebasados en beneficio de la construcción de nuevos conocimientos que impriman en los sujetos la necesidad de pensar en su propia existencia para planear su vida futura, pero eliminando los vicios que pudieran darse en cualquier relación dialógica.

2.3 El diálogo en la educación.

La educación está presente en la familia, en la escuela, en la iglesia, en el partido político, en el sindicato, en una fiesta, en un evento deportivo, en la emisión radiofónica, en la pantalla de televisión, en la calle, etc. Para fines de este trabajo, nos enfocaremos a analizar la educación formal y los procesos que tienen lugar en la escuela, a diferencia de la educación informal donde intervienen solo procesos de socialización que se llevan a cabo en otras instituciones sociales.

Sin embargo, la distinción entre educación formal e informal, es solo un recurso analítico, ya que entre ambas se dan articulaciones, que participan en un mismo proceso formativo. Sin embargo, para este estudio se delimitará la educación formal a partir de la didáctica y específicamente del proceso de evaluación del aprendizaje.

A lo largo de la historia de la pedagogía, algunos pensadores han considerado que la única función que cumple la educación, es la mera reproducción de los intereses, valores y conocimientos de la clase en el poder. De tal suerte para éstos, la educación no es más que un reflejo mecánico de una forma de dominación.

Sin embargo, hay otros puntos de vista más optimistas, que ven a la educación como agente de cambio, capaz de solucionar las contradicciones que se dan en la sociedad; Sara Finkel señala: "no se discute el carácter reproductor de la educación, se niega que éste sea su único carácter. El carácter de la educación como mera reproductora es válido en tanto nos ocupemos de un modo de producción puro. En una función social concreta, la educación no sólo reproduce, sino que puede generar contradicciones que constituyen elementos de ruptura. Si la educación solamente reproduce las condiciones del colonialismo y dependencia, el que trabaja en el sistema educativo debe renunciar a hacerlo so pena de convertirse en cómplice".[34]

Sin embargo, las dos funciones básicas de la educación, conservación y transformación están en un juego dialéctico permanente. De lo anterior se desprende que la educación puede experimentarse como instancia enajenante y como posibilidad liberadora. De ahí la importancia que tiene el considerar la práctica docente ante todo como una práctica social que va más allá de lo que sucede en el aula y cuya transformación implica rescatar para ella una dimensión más amplia que la del salón de clases.

Esto nos remite al análisis del concepto de sociedad y la relación que hay entre ésta y la educación. La sociedad representa el conjunto de relaciones humanas, mediante las cuales se busca, la supervivencia, el desarrollo y crecimiento de nuestras potencialidades, el sentimiento de pertenencia a un grupo, la seguridad y protección que éste nos puede brindar condicionados a aceptar y acatar reglas y conductas que el propio grupo ha establecido para su

[34] FINKEL, Sara. *"Hegemonía y Educación"*, en Revista de Ciencias de la Educación Buenos Aires, Ed Axis, Año 5 No. 13-14 enero-septiembre ,1975, p. 35

permanencia. La educación como un proceso eminentemente social, permite interiorizar estas normas que van conformando la cultura. En la medida en que estas normas son modificadas, la cultura sufre también un cambio.

La educación está vinculada con la cultura[35] y con el proceso de culturalización, en donde la palabra representa el proceso de mediación. Toda la educación se conduce a través del lenguaje. La información colectiva afianza la identidad social. Por lo tanto, la cultura no la heredamos, sino que la aprendemos, y el lenguaje lo posibilita. La transmisión cultural no se realiza espontáneamente, sino valiéndose de instituciones sociales que permiten a los adultos transmitir esa información a las generaciones jóvenes.

Freire señala que la educación verdadera (desde su concepción de lo que debe ser la educación) es *praxis, reflexión* y *acción* del hombre sobre el mundo para transformarlo. En este sentido, el hombre como un ser de *relaciones,* está no sólo en el mundo sino con el mundo, se relaciona con él, con la vida, con otros hombres, va respondiendo a desafíos, se enfrenta a nuevos retos, se transforma con las respuestas que da, va probando sus capacidades y conociendo sus limitaciones, va afirmándose como un ser con el mundo, se percata que no es un simple espectador; por el contrario, es un sujeto que constantemente crea y recrea su contexto, integrándose a él, para crear el mundo de la historia y de la cultura.

Cuando los hombres luchan juntos y toman conciencia de sus conflictos inmersos en una realidad concreta, reconocen las limitaciones y expectativas que les impone la vida social en un momento histórico determinado y con base en ellas, se proponen nuevas formas de relaciones sociales.
Esto llevado al campo educativo, requiere que tanto profesores como alumnos tomen conciencia de la situación que viven en un momento dado, lo cual requiere de un cuestionamiento crítico de las prácticas educativas que se llevan

[35] Por cultura no entendemos una serie de datos aprendidos de memoria. El término cultura implica una realidad más amplia: es la manera de entender, asumir y transformar la vida por parte de una comunidad. La cultura cita a un conjunto de ideas, representaciones, prácticas comunitarias, disciplinas y costumbres que constituyen su marco de referencia. Cada grupo social tiene una manera particular de entender y transformar la realidad, de ello se desprende que no existe una cultura única, universal; sino diferentes culturas y ninguna es superior o inferior, simplemente son distintas.

a cabo; las que se generan en medio de contradicciones y conflictos que constituyen el motor del cambio para encontrar nuevas formas de vinculación entre profesores y alumnos, y de éstos con la institución educativa.

Tanto el profesor como el educando no sólo deberían pensar ideas, sino fundamentalmente pensar la existencia, comprometerse con la vida, comprendiendo que ellos son sujetos que deben autoconfigurarse responsablemente, que son ellos quienes deben escribir su historia personal y quienes se descubren como sujetos.

El lenguaje humano, tal y como lo señalaron los griegos, deviene de logos, palabra y razón a la vez. Es a través de la palabra como el hombre aprende originalmente el mundo y se apropia de él. El diálogo esencialmente, es palabra, que incluye a la vez reflexión y acción. Una educación basada en el diálogo, necesita de un proceso de apropiación del lenguaje por parte del educando, proceso que no significa solamente recuperar la voz, sino poder utilizarla.

Freire está totalmente convencido de que el hombre fue creado para comunicarse con otros hombres. Pero el diálogo sólo será posible en la medida en que acabemos de una vez por todas con el verbalismo, con las mentiras, la manipulación, el engaño; así Freire concluye que: "ser dialógico, para el humanismo verdadero, no es llamarse sin compromiso alguno, dialógico; es vivenciar el diálogo. Ser dialógico es empeñarse en la transformación constante de la realidad. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en *seres para otro* por hombres que son falsos *seres para sí*. El diálogo no puede iniciar una relación antagónica".[36]

La pedagogía dialógica, no postula modelos de adaptación, de transformación ni de "modernidad" de nuestras sociedades. Promueve modelos de ruptura, de cambio de transformación total; busca que el hombre tome conciencia de su

[36] FREIRE, Paulo. *¿Extensión o comunicación?*. Siglo XXI, México, 1987, p. 45

situación real; abre el camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales, primero, y comunitarias más tarde.

Por lo tanto, la educación está ligada con el diálogo, en tanto posibilita al hombre la discusión valiente de su problemática, educación que lo coloque en el diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, que lo alerte de los peligros, que lo concientize sobre su situación, que se comprometa a la transformación de su mundo, que luche por aquello que considere justo, que emprenda la tarea de rescatarse como sujeto, dueño de su palabra, de su voz, de su historia.

El diálogo y la problematización concientizan. En la dialogicidad, en la problematización, educador-educando y educando-educador desarrollan ambos una postura crítica, de la cual resulta la percepción de que el conocimiento se encuentra en interacción. Al problematizar su realidad, se adopta el primer nivel de conocimiento que se refiere, primero; a enfrentar el problema y a conocer sus limitaciones y posibilidades.

La comunicación abre la puerta al diálogo, implica una reciprocidad que no puede romperse. Así Freire señala que: "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida que no es la transferencia del saber sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados".[37]

2. 4 La evaluación como proceso dialógico.

Creemos que la mejor forma de evaluación supone una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados. El diálogo tiene una doble finalidad: por una parte intenta generar la comprensión del programa y por otra, mejorar la calidad del mismo.

[37] Op Cit. p. 77

Cuando se lleva a cabo un proceso dialógico y precisamente porque se realiza el diálogo, se produce la comprensión. El diálogo implica la discusión y reflexión compartida de todas aquellos que están implicados en el proceso de evaluación, en torno al juicio de valor en el que este se basa, en la importancia que se le asigna a un programa de estudios, los significados y exigencias de las prácticas educativas y el valor educativo que éstas encierran.

El diálogo tendría que realizarse en condiciones que garanticen la libertad de expresión y en la seguridad de que la información va ser tenida en cuenta. El diálogo sería el camino por el que los distintos participantes en el proceso de evaluación emprendan la tarea de buscar la verdad y el valor de un programa.

La evaluación entendida como un proceso de diálogo se basa en la concepción democrática de la acción social, los destinatarios del programa se preguntan por el sentido y el valor de las prácticas educativas, cuestionan el sentido de la evaluación, la naturaleza de sus fines, debaten sus puntos de vista, exponen sus pensamientos, los confrontan y llegan a acuerdos.

Los evaluadores han de facilitar el diálogo con actitudes francas, abiertas, honestas, tolerantes y comprensivas. Para ello, tienen que buscar las condiciones (tiempo, espacio, garantías, etc.) en que ese diálogo pueda realizarse adecuadamente y han de estar atentos a que se garantice el respeto a las personas, que se escuchen y discutan las opiniones divergentes, para que puedan los miembros de un proceso de evaluación educativa negociar sus diferencias. La evaluación como proceso de diálogo impide que la evaluación se cierre sobre sí misma. Busca la mejora no sólo de los resultados, sino principalmente de las prácticas educativas. La evaluación permite mejorar las prácticas educativas al preguntar e indagar sobre el valor educativo de un programa, al provocar la reflexión y el debate de los implicados.
Por lo tanto, se concluye que la evaluación es un proceso eminentemente didáctico, en tanto permite orientar, vigilar y mejorar la práctica pedagógica e inevitablemente dialógico porque de otra manera se obstaculiza el proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de recuperar a la evaluación como una totalidad que integre el proceso educativo basado en el diálogo que permita descomponer sus elementos sustantivos para acercarse a su esencia,

tomando en cuenta las dimensiones histórico-sociales en las que se ha desarrollado el aprendizaje grupal, que permita realizar una interpretación de las prácticas educativas en las que se han participado produciendo conocimientos y transformar éstos con el propósito de encontrar los elementos que posibilitarían la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

No podemos dejar de lado la dimensión operativa de la didáctica, puesto que le da al proceso enseñanza-aprendizaje el sentido de una acción intencional y sistemática, que trata de organizar las condiciones que facilitan el aprendizaje, sin embargo, esta dimensión instrumental no puede verse separada de las demás dimensiones que conforman el contexto educativo. Un enfoque multidimensional, es decir que contemple los ámbitos económico, político, social, cultural, familiar, etcétera de la educación, encontraría en la evaluación del aprendizaje elementos para el análisis de la práctica pedagógica concreta y de sus determinantes, este análisis servirá más que a nadie al propio estudiante ya que le brindará elementos de su proceso en el ámbito de la educación formal.

Al respecto, Vera María Candau, señala: "La didáctica debe ser un modo crítico de desarrollar una práctica educativa forjadora de un proyecto histórico que no será hecha tan solo por el educando sino para el educando conjuntamente con otros miembros de los diversos sectores de la sociedad. La didáctica sólo encontrará *en el núcleo de la cuestión* si sirve como mecanismo de traducción práctica en el ejercicio educativo, de decisiones filosóficas, políticas y epistemológicas de un proyecto histórico de desarrollo de un pueblo"[38].

Hay quienes consideran que la didáctica tiene la posibilidad de emitir enunciados que podrían ser universalmente válidos acerca de la enseñanza y piensan que si siguen al pie de la letra sus preceptos, lograrán el éxito pedagógico. Pero olvidan que en toda relación entre maestro y alumno, intervienen una serie de factores individuales y subjetivos, los cuales pueden codeterminar el éxito o el fracaso de la educación. Por lo tanto, no es posible

---

[38] CANDAU, Vera María. *La didáctica en cuestión Investigación y enseñanza* Narcea, Madrid, 1987, p. 24

reducir a reglas generales esos factores, no existen métodos didácticos universales ya que cada individuo responde de diferente manera ante un estímulo, además, debe tomarse en cuenta la relación que existe entre maestro y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la personalidad del docente, el medio geográfico, económico, social, cultural, etc.

Por lo tanto, debe entenderse a las normas didácticas no como leyes universales, sino como puntos de vista que nos ofrecen un gran número de posibilidades y que nos orientan en nuestro trabajo o práctica profesional; sin perder de vista que su aplicación no garantiza el éxito de la labor pedagógica; entendida ésta como se ha señalado en el capitulo uno.

La evaluación como elemento de la didáctica tendría necesariamente que servirse de ella de la misma forma como ésta sea abordada. La evaluación en la mayoría de los centros educativos, no suele ser formativa, no repercute en la mejora del proceso, se cierra sobre sí misma, constituye el punto final del proceso docente. Así, el mundo educativo está lleno de situaciones en las que no se aprovecha la riqueza potencial que lleva el interior del proceso de evaluación, rara vez se abren espacios para reflexionar sobre las experiencias que se ha tenido en un curso, analizar la coherencia de un programa y la eficacia del mismo, cómo se han producido los conocimientos, etc. para impulsar el cambio y mejorar la práctica pedagógica.

Además es importe recuperar el aspecto procesal de la evaluación, porque por medio de él se puede conocer lo que sucede e ir mejorándolo respecto a los fines generales de educación que guíen el trabajo pedagógico. Cuando se realiza la evaluación al final del proceso educativo como mero trámite administrativo, pierde la capacidad de generar la comprensión de lo que realmente va sucediendo. La evaluación que se propone en este trabajo, busca comprender cuál es el funcionamiento del programa en su contexto, por ello cuestiona la racionalidad, el sentido de la educación, las intenciones educativas que lo han puesto en marcha y sobre los efectos que esté generando. Por lo tanto, la comprensión no puede originarse a través de la simplificación de números, si bien, se pueden utilizar mediciones y procedimientos estadísticos en la evaluación, es necesario que todos los resultados sean analizados por el

contraste con otros medios de exploración, que se interpreten los resultados y que se trabaje en la búsqueda de instrumentos capaces de captar las valoraciones, aspiraciones, motivaciones, intereses, inquietudes, etc. de los protagonistas.

A partir de lo anteriormente expuesto, resulta necesario el conocimiento de las condiciones actuales de las prácticas educativas y su contexto real, que permita el análisis de los aspectos personales y sociales que conducen a los alumnos a la elección de experiencias educativas que muchas veces no coinciden con sus verdaderos deseos o que no corresponden a sus proyectos de vida futura, aunque también es importante considerar si es que realmente cuentan con un proyecto de vida.

Así que antes de contar con una referencia empírica acerca del proceso enseñanza-aprendizaje es conveniente acercarnos a los aspectos propios de los estudiantes, a descubrir en lo teórico lo que se dice de ellos, cómo eligen su carrera, si planean o no su futuro, que pretenden de una educación formal, etc. Esto con el fin de acercar el discurso didáctico que proponemos a partir de la pedagogía de Freire al ámbito de los procesos de evaluación del aprendizaje como una estrategia que permita a los educandos el planteamiento de un posible proyecto de vida.

Es menester antes de conocer en la práctica, lo relacionado con la evaluación del aprendizaje y su posible aspecto formativo, poner en claro lo que significa para nosotras el proyecto de vida como algo que se construye de manera individual y que puede ser el producto de un trabajo pedagógico a partir de la un proceso didáctico.

CAPITULO TRES

EL ADOLESCENTE Y SU PROYECTO DE VIDA

3.1 El proyecto de vida.

Cuando se ve a la educación como un proceso de formación que hace a un sujeto libre, creemos en la posibilidad que el ser humano tiene que encontrarse a sí mismo en un proceso educativo.

Muchos de nosotros que hemos formado parte de distintos procesos educativos formales, nos hemos preguntado seguramente, ¿para qué sirve lo que aprendemos?, ¿Cómo integramos a nuestra vida los nuevos conocimientos? y nos resulta difícil hallar las respuestas. De alguna manera, al iniciar la vida escolar, no estamos acostumbrados a reflexionar sobre lo que nos enseñan; si lo hiciéramos, nos percataríamos de que siempre hacen falta conocimientos para entender mejor el mundo que nos rodea.

En el primer capítulo, hablábamos acerca de los distintos enfoques que existen del término educación, producto social que proclama ciertos fines educativos pretendiendo cubrir necesidades sociales, económicas y humanas y que el sujeto debe considerar para conformar su proyecto de vida. Ese proyecto de vida del que tanto oímos hablar desde pequeños a nuestros padres y maestros refiriéndose a nuestro futuro, pero que de alguna manera no nos enseñan a planear. Entonces, la educación tendría que estar interesada en lo que es la vida para que la escuela forme a los sujetos como personas más no como moldes

que se tengan que imitar, porque se estaría limitando la vida misma, suponiendo que ésta debe ser igual para todos los hombres.

En las sociedades actuales, la planificación de las actividades como parte del gran trabajo administrativo cobra importancia al tratar de hacer más eficiente el proceso productivo. Todo debe planearse para evitar desajustes o errores irreparables. Se planea la economía, la organización social, la formación de una familia, la procreación de los hijos, la vida escolar. Ante estas circunstancias, el hombre como individuo tienen que aprender a hacer elecciones, tomar decisiones y conformar su vida para el futuro, en una palabra, planear su vida.

La planificación de la vida no es algo que se tenga pensado hacer. Desde que nacemos, nos dirigimos por el descubrimiento de necesidades que vamos satisfaciendo conforme a circunstancias favorables o desfavorables, que permean nuestro actuar en la vida; por un lado, muchas de nuestras acciones son el producto de una estrategia pensada con anterioridad, pero por otro lado, dejamos al azar las cosas que podemos ir determinando como: dónde vamos a vivir, qué vamos a estudiar, en qué queremos trabajar, etc. nos olvidamos de hacer elecciones o tal vez no sabemos hacerlas.

El proyecto de vida que quizá tengamos pensado para nosotros muchas veces no corresponde con nuestros verdaderos objetivos, influyen en estas elecciones factores externos e internos que impiden hacer una evaluación de lo que realmente quiero y puedo ser en el futuro (conciencia real y conciencia posible)

Muchas veces creemos que al elegir una carrera, tenemos asegurado nuestro futuro, o que este hecho significa la determinación de lo que quiero ser, sin embargo, dejamos de lado los factores sociales o económicos que limitan mi elección.

Ante todo esto, se requiere de una educación que tenga como principal objetivo enseñar a tomar decisiones, utilizar nuestros recursos y potencialidades a partir de una reflexión y análisis de nosotros mismos y distinguir lo que quiero y

potencialidades a partir de una reflexión y análisis de nosotros mismos y distinguir lo que quiero y necesito. Una educación fundamentalmente formadora de hombres libres y capaces de elegir.
La escuela tendría que asumir que la educación formal no es la única herramienta que prepara al sujeto para la vida, sino que existen otras instancias donde la educación puede llegar a ser más formadora que la propia escuela. La educación toda es parte de la vida, por lo tanto los educadores deben propiciar en los sujetos la reflexión sobre temas vitales como lo es el propio proyecto de vida, el compromiso de construirte como persona, etc.

En este orden de ideas, Ortega y Gasset señala que: "la *realidad radical* es la vida". Al respecto Ezequiel Ander-Egg plantea que no es la vida en abstracto, sino la vida de cada uno; tu vida, mi vida. Esa vida que hemos de hacernos nosotros, cada uno de nosotros, porque cada uno tiene el pincel y los colores de la vida. Por tanto; nuestra vida será como la pintemos, es decir, como la hagamos. Esto significa e implica ser protagonistas de esta tarea que es la más importante e insoslayable de todas: la de ser personas. Y tenemos que hacerla de manera creativa y responsable. Creativa, porque uno es quien la hace, y responsable, porque nadie está solo en el mundo. Tenemos que hacerla, permitiendo y ayudando a que otros la hagan.[39]

La construcción de la vida, implica, primero que nada, el conocimiento de uno mismo, el saber que es lo que realmente necesitamos. Muchas veces lo que somos es el resultado de la enajenación y la influencia externa; los medios de comunicación, los amigos, la familia, las normas sociales, etc. sin embargo, dejamos que los demás impriman en nosotros lo que quieren que seamos y nunca llegamos a descubrir nuestra verdadera identidad.

Se ha hablado mucho de la identidad como parte del proceso de construcción del "yo" del sujeto teniendo su origen en la adolescencia, sin embargo, se puede llegar a la edad adulta careciendo de ella. Por lo tanto, creemos que el

---

39 ANDER-EGG, Ezequiel. *Un puente entre la escuela y la vida.* Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1995, p. 20

descubrimiento de la identidad hace que un sujeto comience a conocerse y comprenderse a sí mismo haciéndolo capaz de tomar sus propias decisiones.

La infancia fue una época de "dependencia activa" en la que estábamos a merced de los demás, ya que nos encontrábamos desprovistos de medios de defensa propios y necesitamos de la ayuda de los adultos para conocer el mundo y aprender a manejarlo. Pero también durante la infancia adquirimos conciencia de nuestra dependencia y luchamos por liberarnos. Como cuando éramos niños no teníamos una identidad real, llegamos a la adolescencia sin ese concepto del "yo" al cual asirnos. Así que al asumir la lucha por encontrar el "yo" no solamente nos convertimos en un problema para los demás, sino también para nosotros mismos. Teníamos que descubrir símbolos nuevos y más personales. Por necesidad tuvimos que proyectarnos más adentro de nuestro futuro.

No es extraño que un de los principales problemas del adolescente es sentir que nadie lo comprende y que lo juzgan mal. La adolescencia es una época para la introspección para ensayar y probar, para desarrollar la suficiente autonomía que permitan llegar a los juicios que determinarán el primer contacto con el concepto del "yo". De hecho, esta desarticulación personal es quizá la fuerza más importante que puede impulsar al adolescente a auto-realizarse. En esta etapa encontrará el espacio necesario para explorar, experimentar e intentar tomar muchas de las decisiones importantes de la vida. Decisiones respecto al trabajo que desea desempeñar, decisiones respecto al matrimonio y a los hijos, y decisiones respecto al estilo de vida que quiere llevar. Tendrá que explorar entre las diversas opciones que tiene ante sí y aceptarlas o desacatarlas de acuerdo con sus necesidades personales si quiere independizarse de su hogar y de sus padres y llegar a ser una persona separada y diferente.

Cada uno de nosotros es una persona individual y diferente. Quiénes somos y qué somos, es algo que determinó nuestra herencia, nuestra sociedad, nuestra educación, nuestra familia y amigos. Todos ellos ayudaron a hacer nuestra vida más emocionante, pero también trajeron consigo complicaciones, frustraciones y contradicciones, que nos han hecho severas demandas de energía mental y emocional, en tanto existe la necesidad de aprobación. Esto

no lleva a adaptarnos a las normas imperantes del grupo social al que pertenecemos. A lo largo de nuestra vida, los padres, los maestros, los familiares, los amigos, los jefes, prueban o desaprueban nuestras acciones.

Sin embargo, tenemos derecho a ser lo que somos, inclusive si lo que somos no es compatible con lo que hemos aprendido a ser. Tenemos el derecho a sentir lo que sentimos, aunque esos sentimientos sean desaprobados por los demás. Esto no significa que tenemos el derecho de imponernos a los demás, más de lo que deseamos que los demás se nos impongan. Significa que tenemos el derecho de decidir, de desarrollarnos y de vivir congruentemente con nosotros mismos y de compartir sin justificación.

En verdad no podemos vivir para los demás ni usarlos para nuestra autoafirmación. No podemos ser siempre lo que los demás quieren que seamos, porque puede ser que lo que ellos quieren no es lo que nosotros somos. A menudo es más fácil para nosotros ser lo que los otros desean, pero al hacerlo, renunciamos a nuestros anhelos, traicionamos nuestros ideales, abandonamos nuestras esperanzas y hacemos caso omiso de nuestras necesidades. Por lo tanto tenemos que abandonarnos y aceptarnos tal y como somos para asumir la responsabilidad de nuestra propia auto- creación.

3.2 El adolescente. En busca de una identidad.

La adolescencia tal como la conocemos, es un fenómeno relativamente reciente; antes del siglo XX no se le consideraba como un estadio del desarrollo humano. Es a partir de la década de los 50´s que los adolescentes comienzan a existir como críticos, como rebeldes y como problema. La sociedad de los adultos se presentaba como un modelo que el joven tenía que seguir; un estilo de vida conformista y conservador en el cual no se reconoce. Entonces, el adolescente al no identificarse con el adulto comienza a preguntarse en forma obsesiva quién es y qué es. Cuestiona los pilares básicos de la sociedad, como son el trabajo rutinario, la familia y la religión, duda que pueda creer en algo pues la vida le parece un absurdo.

Ahora, sin embargo, el periodo entre la pubertad y la adultez es más largo y ha adquirido un carácter propio. Es más prolongado dada la razón sociológica de que la sociedad actual, es cada vez más compleja y la adolescencia permite detener la entrada a cientos de hombres y mujeres a la competencia social, por lo que el periodo de educación se ha alargado y la dependencia económica se ha prolongado.

Por lo que es muy difícil delimitar el final de la adolescencia, en algunas sociedades termina en la pubertad. Sociológicamente se llega a la edad adulta cuando un individuo se sostiene a sí mismo, cuando ha elegido una carrera o profesión, se ha casado o constituye una familia. Desde el punto de vista legal, la edad adulta llega cuando se puede votar. Intelectualmente, la madurez se logra cuando una persona es capaz de un pensamiento abstracto, mientras que la edad adulta psicológica se alcanza cuando se descubre la propia identidad, se adquiere la independencia de los padres, cuando se ha desarrollado un sistema de valores propios y capacidad para establecer relaciones maduras de amistad y amor. Algunas personas no salen nunca de la adolescencia, sin importar la edad cronológica que tengan.

El pensamiento del adolescente aún no es completamente adulto en cuanto a su naturaleza, debido a su prolongado egocentrismo. Al no ser ya niño se da cuenta que los otros tienen también su propia forma de pensar. Pero como está demasiado preocupado consigo mismo cree que los pensamientos de las personas que lo rodean invariablemente se centran en él. Con el tiempo, el adolescente se da cuenta de que los otros no sólo están preocupados por él sino que tienen otras preocupaciones; con esta toma de conciencia supera el pensamiento egocéntrico. El adolescente al hablar de sus propias teorías personales y escuchar las de otras personas jóvenes más pronto llega al nivel maduro del pensamiento, en la medida en que maduren sus procesos de pensamiento, el adolescente será capaz de reflexionar sobre su propia identidad para establecer relaciones adultas con otras personas y determinar cómo y dónde se ubica en la sociedad a la que pertenece.

Por ello resulta importante retomar algunas opiniones de quienes han dado explicaciones sobre la adolescencia, sobre todo cuando hablan de la identidad. Es importante comenzar por conceptualizar el término "identidad " ya que para definirla se han considerado todos aquellos elementos que un hombre va tomando para formar su ser, o para ser lo que los demás no son, algo que lo identifique como alguien distinto a otros, aunque muchas veces se quisiera ser igual a los demás. Literalmente una identificación hace alusión a lo que se conoce de una persona, que lo individualiza: su nombre, sus apellidos, su edad, fecha de nacimiento, etc. pero estos datos no hablan de quién es realmente este sujeto, nos dice donde vive, que edad y sexo tiene, etc., pero no habla de lo que sabe, lo que piensa, lo que opina, lo que le gusta o le disgusta, por lo que sufre, lo que imagina o fantasea; todos esos datos que un hombre no da cuando se le pide que se identifique. Por otro lado identificarse en este caso, se convierte quizá en un juego de palabras, porque cuando alguien no puede manejar estos datos sobre su persona, hace referencia a otra que parece o le gustaría ser. Es decir, se identifica en otros o con otros.

En términos psicológicos, la formación de la identidad, emplea un proceso de reflexión y observación simultáneas que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental. Según este proceso, el individuo se juzga así mismo a la luz de lo que percibe de como los demás lo juzgan a él, comparándose con ellos y en los términos de una tipología significativa para estos últimos, por otra parte, juzga la manera en que es juzgado a la luz del modo en que se percibe en comparación con otros y en relación con tipos que han llegado a ser importantes para él. Por suerte este proceso es necesariamente en su mayor parte inconsciente, excepto donde se combinan condiciones interiores y circunstancias exteriores para agravar una "conciencia de identidad" dolorosa o exaltada.[40]

Erikson se refiere a la identidad como el resultado de una necesaria relación con otros, es decir, a partir de las relaciones que se guardan con otros hombres, un hombre va conformando su identidad, aceptándose cuando es aceptado, o rechazándose cuando lo rechazan. Por tal motivo él manifiesta

[40] ERIKSON Erik H. "*Identidad, juventud y crisis*". Paidos, Buenos Aires, 1968, p. 19

que la identidad es relativa en contraste con otra persona o grupo y que puede llegarse a una identidad firme cuando el sujeto logra liberarse de la opinión de ese grupo, lo que significa alcanzar una identidad propia respecto a una identidad grupal.
La pregunta más importante que el adolescente se hace es ¿quién soy yo?. La adolescencia se caracteriza por la búsqueda de identidad, que es el reconocimiento de sí mismo y la conciencia de lo que se es frente a los demás, durante la adolescencia se conoce a la persona más interesante que existe en el mundo: uno mismo. Pero esto que se dice fácil es complicado pues conlleva a procesos que provocan con frecuencia conflicto, ya que el adolescente al mismo tiempo que necesita de la compañía también se aísla.

En un primer momento, el adolescente busca identificarse con la autoridad paterna, pero casi siempre se generan luchas en contra del mismo padre por parte del joven como una forma de afirmación personal, como una expresión de la nueva identidad. El adolescente constantemente está en conflicto entre su deseo por ser independiente de sus padres y la toma de conciencia de la forma en que realmente depende de ellos. Buscando su propia identidad el adolescente rechaza las opiniones de sus progenitores y las tacha de "pasadas de moda", conservadoras, etc. Por ello el adolescente busca el apoyo emocional que necesita entre sus amigos, pues éstos sí lo entienden y comprenden, "la amistad de la adolescencia se constituye cuando la pérdida de un fuerte sentido de límite del yo permite llegar a ser profundamente emocional y expresar en forma intensa la propia identidad a otras que, teniendo vulnerabilidades semejantes, no pueden considerarse agentes de un mundo hostil."[41]

El descubrimiento del "yo" surge a partir de la reflexión que el adolescente realiza en torno a quien es él, el porqué de su existencia, en dónde está su valor como persona, este diálogo interno posibilita que el adolescente se conozca y reconozca como:

[41] PAPALIA, Diane., *Desarrollo Humano*. 2ª ed, McGraw Hill, Colombia, 1990, p. 422

- Una persona única en el universo, ya que no existe otra con la misma historia, con las mismas cualidades o con la misma percepción del mundo que le rodea.
- Una persona en proceso, en cambio continuo, que se genera en función de su realidad familiar y social, pero fundamentalmente en función de sus decisiones vitales.
- Una persona libre y responsable, capaz de tomar decisiones y afrontar retos.
- Una persona limitada, en tanto vive en un mundo limitado.

Por otra parte, cuando el adolescente comparte con otras personas sus pensamientos y sentimientos, él muestra su propia identidad, la cual es reflejada en las otras personas y eso le permite clarificar su yo. Así, la identidad es la relación entre el yo interno y la historia social; a partir de la adolescencia su participación en las distintas esferas de la vida social se amplía, se inicia la propia reflexión, la propia formación de sociedades, la colaboración activa en la cultura, la cual despierta en el adolescente la conciencia de pertenecer a un país, a una sociedad, a una clase social, a un grupo, etc.

Por otro lado, pertenecer a un grupo resulta difícil para el adolescente ya que muchas veces, a pesar de que a través de él, compartiendo diálogos con sus integrantes puede llegar a descubrir su propia identidad, también se ve rechazado cuando no comparte los mismos intereses o la misma ideología, por lo que su único camino es ocultar su verdadero ser y tratar de comportarse como se lo piden para que de esta manera se sienta parte de ese grupo.

Si hablamos del grupo escolar, el adolescente muchas veces se ve obligado a formar parte de un grupo con quien no comparte intereses, pensamientos, y en algunas ocasiones se ve obligado a fingir, ser como el resto para ser aceptado; resultado de vivir en una sociedad donde se privilegia la doble moral, donde se envían dobles mensajes, donde la verdad se oculta o se omite, donde se manipula la información. En este sentido, la elección de una escuela o una profesión puede estar influenciada por esta forma de vida que hace que cientos y miles de adolescentes no se hallen en los lugares deseados, que

vivan una identidad enajenada por no liberarse de las opiniones de los otros y no afrontar la responsabilidad de decidir vivir su vida bajo su propia escala de valores. Si bien las decisiones que se tomen estarán influenciadas por condicionantes económicas, políticas, sociales, familiares siempre habrá una pequeña parcela de libertad donde el hombre pueda elegir entre algunas opciones el rumbo que dará a su existencia, pues finalmente él es el único responsable de sus actos.

Por esta razón, los grupos escolares deben ser tratados a partir de esta consideración ya que si los profesores evaluaran los verdaderos motivos por los que los adolescentes se encuentran estudiando en sus grupos, encontrarían la explicación a muchos fracasos escolares. Por otro lado, si quisieran hallar la solución a la problemática del fracaso escolar, tendrían que comenzar por conocer a sus alumnos a partir de lo que verdaderamente son y quieren ser en el futuro. Al respecto creemos que una vía para lograrlo es el diálogo con las características que la pedagogía dialógica propone, es decir, estar dispuesto a dialogar de manera franca y honesta, lo que implica, escuchar con atención y respeto las experiencias y pensamientos de los otros, compartir con ellos sus vivencias y conocimientos para reflexionar sobre su existencia, permitir que se conozcan más a ellos mismo y a los demás, comprender la forma en que se relacionan con los otros, enriquecer con el conocimiento de los otros la percepción del mundo, que se ubiquen como seres activos, capaces de crear y recrear su historia personal, asumiendo la responsabilidad de su propia existencia, afrontando retos y tomando decisiones vitales para la construcción de lo que quieren y pueden ser en el futuro.

3.3 La elección vocacional en la adolescencia.

Como anteriormente habíamos señalado Erikson identificó a la adolescencia como una *crisis de identidad* en oposición a la *confusión del rol*. El rápido crecimiento del cuerpo y la maduración genital evidencian ante los adolescentes su inminente adultez, entonces comienzan a interrogarse acerca de sus roles en la sociedad adulta. De ahí que una de las tareas más importantes de la adolescencia sea descubrir "quién soy".

Además, la búsqueda de identidad adolescente está estrechamente relacionada con las aspiraciones vocacionales, la pregunta ¿quién seré yo? está muy relacionada con ¿qué haré? y es una preocupación fundamental en esta etapa de la vida. La elección vocacional es tal vez una de las primeras decisiones que tiene que tomar el adolescente y que involucra su futuro, ya que al elegir una ocupación está decidiendo el campo de conocimiento que estudiará, el tipo de trabajo que más tarde podría desempeñar, el lugar donde trabajará, etc., el lugar que ocuparía en la sociedad.

Durante la moratoria psicosocial (concepto de Erikson) que proporciona la adolescencia, el adolescente aun en medio de esta crisis tan intensa que atraviesa tiene la posibilidad de elegir quien quiere ser y llevar a cabo tareas tan importantes como: la de definir su identidad ideológica, religiosa, ética, sexual y ocupacional.

Al adolescente le preocupa lo que puede llegar a ser, para él definir su futuro no es sólo definir qué hacer, sino fundamentalmente definir quién ser. El futuro del adolescente implica roles adultos por lo que es necesario que el adolescente haga ajustes en el área de estudio y de trabajo, entendidos como medio y forma de acceder a roles sociales adultos. Cuando el adolescente realiza ese ajuste en el plano psicológico, se dice que el sujeto ha alcanzado su identidad ocupacional.

Muchos factores afectan la búsqueda de un trabajo significativo por parte de una persona, estos pueden ser; el nivel socioeconómico, las ambiciones y sugerencias de los padres, la escolaridad, la habilidad, la personalidad del sujeto, el sexo y el accidente de las experiencias particulares de la vida de cada persona.

El hombre por ser libre tiene la capacidad de elegir o escoger; dicha libertad o el acto de elegir se realiza en función del proyecto fundamental del sujeto. Cada uno tiene un proyecto inicial debido al cual se realizan ciertas

elecciones. Cuando un sujeto elige, siente el peso de la responsabilidad, está consiste en saberse autor de un acto. Así es que ser responsable significa asumir el mundo y considerarse la causa de la propia conducta.

Pero la responsabilidad genera angustia. El sujeto tiene miedo ante el peso que significa saberse autor de un acto, ya que en ese momento la persona está sola, no tiene apoyo, él es el único responsable de su existencia y de lo que haga o no con ella. En la mayoría de los casos, el sujeto no soporta esa soledad y la carga de la responsabilidad, por tal motivo, recurre a una variedad de excusas, pretextos, motivos etc., que le proporcionan cierto alivio a la angustia de su libertad. Pero, lo auténtico del hombre consiste en realizarse a sí mismo, libremente, responsablemente, creadoramente aun en medio de la angustia que esto genera.

El adolescente al elegir quién quiere ser no sólo busca el nombre de una carrera, esta búsqueda tiene que ver con su realización personal, su felicidad y bienestar futuros. Así que al elegir una ocupación comienza a construir un proyecto de vida, pues está decidiendo quien quiere ser en el futuro y vislumbrar lo que puede ser y hacer con su vida en el futuro; tal como lo señala Bohoslavsky:

"El que elige, no está eligiendo sólo una carrera. Está eligiendo con qué trabajar, está definiendo para qué hacerlo, está pensando en un sentido para su vida, está eligiendo un cómo, delimitando un cuándo y en dónde, es decir está eligiendo internarse en un área específica de la realidad ocupacional"[42]

La carrera incluye los estudios o preparación académica que integra las capacidades laborales, los nuevos aprendizajes, los cambios personales sobre la propia imagen, las metas y valores. Así, la elección de una carrera debería tener con una actitud de apertura y creatividad al propio camino existencial, con la autorrealización. Al elegir una carrera, el adolescente podría elegir el sentido que quiere darle a su nueva vida, una manera de crecer en

[42] BOHOSLAVSKY, Rodolfo. *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*, Buenos Aires, 1992, p. 71

conocimientos, habilidades y responsabilidades sobre su propia vida, ya que la carrera que elija le impondrá un continuo reto existencial, pues día con día tendrá que decidir entre las opciones que se le presentan.

Al referirnos a la elección de una carrera, no queremos reducir la construcción del proyecto de vida al aspecto académico o vocacional ya que la vida implica otras facetas más allá de lo ocupacional, como el proyecto de familia, pareja, etc. Sin embargo, como esta elección implica el reconocimiento de las potencialidades o limitaciones que se tienen como una persona distinta a los demás, puede considerarse el inicio de un conjunto de elecciones que conforma el proyecto general de vida.

En la adolescencia esta primera elección es difícil en la medida en que los sujetos no está suficientemente clarificada su identidad y se ven influenciados por su entorno. La adolescencia es la etapa en la que un individuo se comienza a preocupar por lo que los demás piensan de él, por lo que comienza a buscar relacionarse con aquellos que le dan esa información o en quienes cree se puede confiar para contar algo sobre su persona. Buscan a sus pares porque se asemejan a él y verbalmente o no, le imprimen su opinión: de cómo se viste, de cómo actúa y piensa, es decir, si sus amigos hablan y son de cierta manera, esperan que él también lo haga.

Los medios de comunicación forman parte de los recursos del adolescente para conocer la opinión de la sociedad sobre sí mismo. Así, saben que ropa deben usar, que estilo de vida llevar, cómo hablar, caminar y relacionarse. El adolescente podría entonces conformar una identidad enajenada si se va perdiendo entre muchas opiniones de lo qué es él y hasta de lo que debería ser. A este respecto, la elección de una carrera tendría mucho que ver con la información que el adolescente va interiorizando para constituir su personalidad. Es así, que muchos jóvenes van eligiendo sus valores a partir de un proceso de educación informal relacionado con el status y el progreso social que el adolescente busca con el fin de "encajar" en una sociedad que le proporciona constantemente lo que él quiere escuchar de su persona.

Volviendo a los factores que determinan en muchos casos la vida de un individuo, la relación que guardan entre sí mismos y con el hombre en cuestión, conforman lo que se conoce como la cultura, elemento que se encontrará presente en la elección que hace un adolescente de su futuro, cómo lo percibe y cómo se siente ahora respecto a él, es decir, cuando un hombre se haya inmerso en un ámbito social, su comportamiento estará determinado por el comportamiento de los demás en demanda de una cultura que le es propia. La cultura viene a confirmar la formación de un hombre social y su identificación con un grupo.

Cuando la elección de una profesión tiene que ver mucho con la identificación que el adolescente hace de un modo de vida, tenderá a elegirlo a partir de la aceptación de los demás. Es muy difícil que un adolescente que no ha alcanzado el pleno conocimiento de sí mismo haga una planeación de vida ya que sus expectativas estarán basadas sobre la información que recopila de los aspectos que los demás aceptan o rechazan de él. El conocimiento de si mismo como lo señala David Cásares tiene que ver con:

> " el conocimiento de mí mismo como persona vital en proceso de realización, tiende a ser un conocimiento objetivo y realista en el cual me percibo como soy y no como quisiera ser, en donde la imagen que tengo de mí mismo es fruto de una percepción real, y no fruto de mis sueños, fantasías o deseos y sentimientos de grandeza o inferioridad Es una aceptación cariñosa de mis fuerzas y limitaciones a partir de las cuales puedo ir construyendo mayores posibilidades de crecimiento, de creatividad y gozo para mí mismo y para los que me rodean, quizá el problema fundamental de aceptación de mí mismo sea la conjugación dinámica entre lo que actualmente somos y tenemos y lo que queremos y podemos llegar a ser. Una aceptación pasiva total lleva a la muerte psicológica, un exagerado desear ser distinto al que soy, lleva al stress y a la angustia por no alcanzar los objetivos que me he planteado"[43]

Carl Rogers expresa claramente este crecimiento dinámico y aceptación de la persona al hablar de la distancia entre el Yo Real y el Yo Ideal. Para Cásares, "antiguamente, la elección profesional y el escoger un trabajo, dependían principalmente de la familia. En la sociedad agrícola, el hijo nacía con la obligación de ayudar al padre en las labores del campo al igual que hicieron sus abuelos y harían sus nietos. Con el surgimiento de los distintos oficios, la transmisión de conocimientos y habilidades siguió determinando el trabajo de los hijos. El cambiar a otro distinto al de la tradición familiar implicaba salir

[43] Cásares David et. al. *Planeación de vida y carrera.* Limusa, Argentina, 1988, p. 22.

prácticamente del hogar; vivir con el maestro del nuevo oficio y dejar de pertenecer a la familia de origen"[44].

Con el paso del tiempo, las Universidades y diferentes centros de educación profesional, se postulaban como las principales generadoras de las diferentes profesiones; sin embargo, el auge tecnológico y el desarrollo científico han fragmentado tanto el conocimiento de las distintas disciplinas y ciencias, que se han hecho incontables las profesiones y oficios que pueden ser aprendidos a través de un curriculum. Las nuevas carreras empiezan a competir con las antiguas tratando de ganarles el status que habían alcanzado por años ya sea por su complejidad o por su impacto en la sociedad como la medicina, la abogacía, la arquitectura, la filosofía, etc. y tratando de convertirse en indispensables para la convivencia humana y el desarrollo económico.

Las carreras, en la actualidad son ubicadas en diferentes jerarquías con base a criterios socialmente establecidos. Pero ¿ qué entendemos por carrera?. Para Cásares, "la carrera es un cambio personal donde los conocimientos, las herramientas técnicas y científicas y las estrategias de trabajo son instrumentos en la formación del propio camino personal"[45]. En este orden de ideas, una carrera debe impulsar a la persona a visualizar su futuro, a autovalorarse y autoconocerse para guiar su desarrollo personal, una carrera vista de esta manera no sólo compromete una parte de nosotros como lo es el intelecto, también compromete nuestro razonamiento, nuestras ilusiones, valores, capacidades y limitaciones, pero no puede elegirse si no nos conocemos a nosotros mismos.

Encontramos en Cásares, elementos que giran en torno a la idea central de que, quien elige una profesión, está cumpliendo no sólo con los intereses de la sociedad o con otros intereses ajenos a la persona, está involucrando su ser y por lo tanto el resultado de una elección vocacional necesariamente tiene que llevar a un autoconocimiento de uno mismo, y a un aprendizaje nuevo de lo que es el mundo y cómo nos relacionamos con él.

[44] Op cit, p. 37.
[45] Op cit p 38.

Uno de los factores externos a los adolescentes, que por lo general no se contemplan al elegir una carrera, es la problemática laboral, que impide muchas veces el desarrollo de las profesiones y por ende la frustración de lo jóvenes sobre su proyecto de vida.

La educación pública, ha sentado sus bases en los principios políticos vigentes a su desarrollo, esto quiere decir por ejemplo que en la actualidad se presentan los programas educativos con una perspectiva neoliberal que permea las necesidades del mercado ocupacional. La problemática del empleo/desempleo, por lo tanto, se presenta como una consecuencia del deteriorado sistema educativo y se estimula por lo tanto a la planeación de formación profesional para el empleo. A partir de ello se elaboran programas de corte pragmático, los cuales priorizan las ejecuciones de los estudiantes a través de objetivos de aprendizaje.

Desde la economía de la educación, en México se tiene una visión de consumo más que de inversión en el sistema educativo, aunque los discursos oficiales presenten ideas contrarias al ofrecer que a partir del mercado de trabajo se recuperen los gastos hechos en este rubro. Sin embargo esta no es la realidad cuando el sistema de empleo presenta carencias considerables y el mercado extranjero asume la mano de obra mexicana a bajo costo.

Esto resulta importante dentro de la educación formal, debido a que estas políticas económicas influyen en las decisiones de los alumnos para cursar alguna carrera a pesar de las reales limitaciones que se presentan en el campo laboral. Al respecto, el proceso enseñanza-aprendizaje a través de la didáctica, donde se materializan los fines y principios de la educación, puede lograr que el alumno ubique su posición dentro de este contexto y luche por conseguir los espacios adecuados para desarrollar sus potencialidades, pese a que las circunstancias sean limitadas; peor resultarías no reconocer esta problemática e ingresar al sistema de empleo en desventaja.

Así, creemos que las escuelas deben estar actualizadas y conocer a fondo los problemas de empleo / desempleo para incluirlo en su currículum y en el proceso didáctico, es decir, desde la planeación hasta la evaluación se

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

puedan tomar en cuanta las circunstancias actuales donde se mueven los proyectos educativos y de esta forma lograr recuperar la inversión. Por el contrario, se elaboran estrategias institucionales que apoyan los discursos políticos sobre este "gasto" de lo educativo. Al respecto, Ángel Díaz Barriga reconoce que:

> "Este contexto (neoliberal) juega un papel definitivo para la incorporación de la pedagogía pragmática, como elemento que permite incorporar una perspectiva unidimensional en la que se establezca que los profesores deben enseñar lo mismo, quizá de preferencia en los mismos textos, y deben entrenar a los estudiantes en la resolución de exámenes de respuestas múltiples. Éste es quizá el punto en el que se materialice la perspectiva que tiene de la calidad de la educación y excelencia académica... "De los mecanismos de planeación se pasa a instrumentar una estrategia muy amplia de evaluación: institucional (reportes anuales a la SEP), del trabajo académico (Sistema Nacional de investigadores, Programas de Estímulos al Desempeño docente), de los estudiantes (se promueve examen nacional de ingreso y nacional de egreso). Se postula la necesidad de encontrar mecanismos que hagan efectiva la vinculación universidad-sector productivo."[46]

Díaz Barriga se refiere específicamente a la relación de la Universidad o escuelas de educación superior y el mercado de trabajo, sobre la cual se apuesta mucho, pero respecto a la educación media superior a nivel técnico, la problemática aumenta ya que su capacidad de empleo es menor y mucho más llena de incertidumbre respecto al salario y el desarrollo laboral.

Al hablar de la relación educación-empleo surge indudablemente la necesidad de analizar el tipo de formación académica que se le da y el contenido implícito del currículum ya que las necesidades ocupacionales de una sociedad consumista y opresora son específicas del conocimiento técnico y pragmático, es decir de utilidad, así los alumnos no pueden reconocer su desempeño escolar si no logran entender para qué les sirve en especial ese cúmulo de conocimientos, buscan los lugares donde se "empleé" ya no tanto su fuerza de trabajo sino su capital teórico o cultural. "El capital humano" es por lo tanto un término inespecífico puesto que no se emplea al humano por humano sino por sus habilidades humanas de aplicación, manipulación, ejecución, etc. y se dejan a un lado las habilidades de reflexión, análisis-síntesis, construcción, contemplación, etc, que también son humanas y que pueden evaluarse no con el fin de saber para qué pueden servir sino para

---

[46] DÍAZ BARRIGA Ángel, *Empleadores de Universitarios, un estudio de sus opiniones,* Miguel Ángel Porrúa-Centro de Estudios sobre la Universidad, México, 1995. p. 36- 37

reconocer que están allí presentes en el hombre y son las que lo hacen hombre.

De esta manera, el empleo funge como un indicador importante respecto a una parte de la calidad de la educación para la construcción de los fines educativos pero también resulta importante contemplar en esos fines los elementos del proceso didáctico y los valores conceptuales que forman parte de los sujetos.

3.4 El diálogo en los adolescentes y su medio escolar. (Referente empírico)

¿Porqué insistir en que la evaluación del aprendizaje a través del diálogo, puede hacer posible el autoconocimiento y la posibilidad de proyectarnos al futuro? Porque vivimos en un constante aprendizaje de todo lo que nos rodea, solo que algunas veces no nos detenemos a valorar ese aprendizaje o no se nos ha enseñado a tener una actitud de aprendizaje que nos permite reflexionar sobre nuestras experiencias, saber describirlas objetivamente, analizando e interpretando su dinámica.

Cabe señalar que la intención de este trabajo no se centra solamente en el estudio de la problemática de la evaluación del aprendizaje sino que alude al descubrimiento de nuevas oportunidades para que los estudiantes se descubran dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje por medio del diálogo entre ellos, con sus profesores, con el medio escolar, entre otros. De tal manera, tuvimos la necesidad de acercarnos a la realidad a través de una observación de corte etnográfico con el objetivo de conocer el desarrollo y el desenvolvimiento de los estudiantes dentro de las aulas, además de buscar elementos de diálogo; conocer sus formas de comunicación, sus limitaciones, sus prohibiciones, sus cualidades, sus errores, etc. todo aquello que hable de principios de comunicación y desarrollo humano a partir de procesos de lenguaje e intercambio de ideas; así, se pretende encontrar los mecanismos de conformación sobre el conocimiento de "uno mismo", de los demás, de su interacción con otros y de sus posibilidades de cambio; siendo del estudiante

y sólo de él, la responsabilidad de su educación y de lo que puede hacer después con ella.

Las observaciones que llevamos a cabo para este trabajo las consideramos importantes ya que existe muy poca información en la literatura acerca de las condiciones en las que se desarrollan los procesos dialógicos y resultaría más enriquecedor si se extrae de la misma realidad. No buscamos con ello "verdades educativas" sino el acercamiento a los procesos de diálogo y mejor si se forma parte también del mismo proceso dialógico descubriendo los elementos que lo hacen o no posible.

Es por ello que retomamos como referente empírico la observación de corte etnográfico, como una posibilidad para estudiar a los sujetos en su contexto educativo y ver la manera de cómo éstos le dan sentido a las cosas de la vida cotidiana en la escuela. Estas observaciones nos permitieron obtener información *cualitativa* sobre las relaciones interpersonales e intrapersonales de quienes conviven en la escuela y la manera como perciben el desarrollo de sus procesos, sus ideas, sentimientos y motivaciones.

Al respecto, Martín Hammersley en su obra "Etnografía" dice:

> " el uso de los métodos estandarizados no asegura de ninguna manera la conmensurabilidad de la información producida, de hecho, ocurre más bien lo contrario Las interpretaciones de un mismo grupo de instrucciones experimentales o cuestiones de entrevista variarán, indudablemente, de una persona a otra y en ocasiones diferentes. De acuerdo con el naturalismo, para comprender el comportamiento de la gente debemos aproximarnos de forma que tengamos acceso a los significados que guían ese comportamiento. Afortunadamente, las capacidades que hemos desarrollado como actores sociales pueden darnos ese acceso. Como observadores participantes podemos aprender la cultura o subcultura de la gente que estamos estudiando. Podemos llegar a interpretar el mundo de la misma forma que ellos lo hacen".[47]

Para nosotras, fue importante este acercamiento ya que además de entablar un diálogo con los textos que hablan de los sujetos a estudiar, como son los adolescentes y su constante búsqueda de identidad, nos permitió establecer un

[47] HAMMERSLEY, Martyn, y Atkinson, Paul. "Etnografía, métodos de investigación", Paidos Básica, pág. 21.

diálogo con los propios sujetos. De esta manera se pensó en la escuela, "CETis No. 51" (Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios) perteneciente a la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial de la SEP, donde los estudiantes se encuentran entre los quince y veinte años. Este lugar se consideró potencialmente factible de ser estudiado a partir de que presenta las características antes mencionadas sobre la educación formativa y su problemática.
Uno de los motivos primordiales para elegir esta escuela, es que ofrece la carrera de trabajo social. Esta carrera llama nuestra atención por estar considerada dentro del área de humanidades y porque además es la única con esta característica que se imparte a nivel técnico. La mayoría de las carreras que imparte la Secretaría de Educación Pública en este nivel pertenecen al área económico-administrativa.

La escuela se encuentra en los límites del área metropolitana lo que anteriormente solía llamarse el cinturón de miseria, que comprende los límites entre la Delegación Venustiano Carranza y el Estado de México, Cd. Nezahualcóyotl. La población del lugar y de sus alrededores se caracteriza por ser áreas marginadas de algunos servicios públicos o de bajos recursos económicos. Los estudiantes que asisten a esta escuela, generalmente provienen de escala social baja y principalmente son estudiantes que no consiguieron entrar a las otras escuelas de nivel medio superior como la UNAM o el I.P.N.

Para este estudio, observamos durante seis meses a dos grupos de la carrera de trabajo social, el primero "J" y el quinto "L" del turno vespertino. Estos grupos se eligieron así para diferenciar a los alumnos de nuevo ingreso de los que están por egresar. En ellos encontramos alumnos que manifiestan escasez de recursos económicos ya que en algunas entrevistas mencionaban las dificultades a las que se enfrentan por este problema como el transporte, la alimentación y los gastos propios de la escuela, lo que para muchos significó el motivo de su deserción. Eran grupos numerosos; en promedio asistían 65 alumnos que compartían espacios muy reducidos. La mayoría eran del sexo femenino dada la visión de género que se tiene respecto a la carrera de trabajo social, los pocos hombres de los grupos y muchas mujeres, no habían elegido esta opción profesional pero fueron asignados a esta escuela.

Para conocer al respecto, indagamos acerca de las razones por las que los alumnos se encuentran en esta escuela, lo que propició diálogos como el siguiente:

—¿Tú elegiste estudiar en esta escuela?
—Realmente, no. Estoy aquí porque no alcancé a entrar a preparatoria. Yo quería estudiar medicina.
–Entonces que haces estudiando trabajo social, siendo ésta una carrera del área de humanidades.
–Lo que pienso es volver a intentar el próximo año ingresar a la UNAM y decidí estudiar mientras la carrera de trabajo social por ser una de las más fáciles.
–¿Cuándo decidiste estudiar trabajo social, pensaste en terminarla?
–Pues no. Pero ahora me ha gustado y no sé, tal vez la termine.

Ante la gran demanda del nivel medio superior, se han creado escuelas de carácter técnico, con una serie de carreras terminales como la panacea para resolver la problemática educativa y la escasez de planteles para dar cabida al gran número de estudiantes que desean ingresar a otro nivel. De tal suerte, podemos ver una fuerte promoción en torno a estas instituciones buscando que los jóvenes se sientan atraídos por la falacia de incorporarse rápidamente al mercado de trabajo y ascender en la escala social. Ante esta situación los jóvenes basan sus proyectos de vida sobre expectativas falsas o engañosas, que pueden terminar en grandes frustraciones.

Por otra parte, los adolescentes generalmente creen que sus deseos y expectativas sobre su futuro se encuentran en manos de otros y no de ellos. Nos referimos a los distintos procesos de selección y calificación a los que se enfrentan antes de llegar a una escuela, como el "examen único" que se implementó en el año de 1996 para incorporarse al nivel medio-superior que tiende a seleccionar, marginar y etiquetar a los educandos ante los resultados de su evaluación y por la falta de espacios necesarios para que cada uno

estudie donde quiere. Esta estrategia de evaluación está fuertemente apoyada por las recomendaciones de la O.C.D.E. (Organismo de Cooperación para el Desarrollo Económico) las cuales se refieren a lo siguiente:

- Para la educación media superior, se sugiere prever un crecimiento de la demanda; aumentar la parte de las formaciones profesionales y tecnológicas, hasta alcanzar en un primer momento, la tercera parte de la matrícula total.

- Por otra parte, admitir en la educación media superior a todos los candidatos que tengan la capacidad de recibirla, garantizar que todos los candidatos de un mismo nivel tengan las mismas oportunidades de acceso a las formaciones deseadas.

- Y por último, crear un sistema de Educación Media Superior que permita una admisión equitativa de todos los candidatos que sean aptos para ella, con objetivos y reglas comunes definidos en el ámbito federal; dejar la responsabilidad de la aplicación a los estados, que podrán confiar su relación a diversas instituciones sobre una base contractual.

Bajo esta lógica observamos claramente la fundamentación del "examen único" como la mejor manera de incorporar a todos los aspirantes a ocupar seguramente un lugar en el nivel medio-superior aunque éste no haya sido de su elección, ya que la demanda superaba por arriba de la capacidad de matrícula de las escuelas hasta ese momento, mayor solicitadas como la UNAM y el IPN, por lo que se crea la necesidad de promocionar otras opciones como el Conalep, CETis, y CEBTis.

3.4.1 Objetivos de observación.

Los objetivos que guiarán este estudio se encuentran relacionados con los ejes de análisis generales de este trabajo tales como la evaluación del aprendizaje, el diálogo, y el proyecto de vida.

Evaluación del aprendizaje

Como eje de análisis, la evaluación del aprendizaje se observará primero desde la planeación curricular, las propuestas que el plan de estudios hace con relación a los fines educativos que proclama el sistema tecnológico. Después como referencia empírica, observaremos en la práctica la operatividad de la evaluación y lo que se hace con sus resultados, además de obtener información con los alumnos sobre sus sentimientos y actitudes ante el proceso de evaluación y cómo influye en su toma de decisiones sobre su futuro.

El diálogo

El diálogo como elemento de observación se encontrará básicamente presente durante toda la investigación; considerando como manifestación dialógica, las formas de comunicación verbal, gesticular, e incluso contextual, esta última con relación a procesos de educación familiar y social. De esta manera cualquier acto, pensamiento y reflexión como resultado de un proceso dialógico, merecen la oportunidad de ser rescatados para analizarse a partir de sus potencialidades de construcción y transformación de la realidad, es así que al analizarlos encontraremos forzosamente puntos nodales con el proceso educativo y su función formadora.

El proyecto de vida

Lo que pretendemos al proponer este eje de análisis es recatar el concepto de proyecto de vida de las aspiraciones de los alumnos al cursar una carrera o nivel educativo y relacionarlo con los procesos de evaluación a los que se enfrentan para conocer en qué medida la educación formal se compromete

con el futuro de los estudiantes y de qué manera ellos aceptan las condiciones en las que estudian sin proponer modificaciones a favor de lo que esperan o quieren.

3.4.2 Relaciones de campo

En un primer momento se acordó trabajar como "totalmente participante", estrategia caracterizada por Junker y Gold (1858-1960) al hablar de las relaciones que en un estudio etnográfico se pueden establecer con el objeto de estudio, refiriéndose a éste como aquel investigador que mediante el engaño, hace creer, en este caso, a los grupos, que forma parte de él como cualquiera de sus miembros. Lo aconsejable sería que más que una farsa, el investigador realmente se integre al grupo y participe en él del mismo modo como lo hacen los demás.

Al principio esta forma de relación con ambos grupos, propició una confianza entre los otros estudiantes y nosotras, pero de antemano sabíamos que esto no duraría mucho ya que era necesario, en algún momento, hablar de las intenciones que nos llevaron a integrarnos al grupo y opinar respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, esto como una forma de dialogar franca y directamente con los demás y esperar así otras opiniones de la misma calidad. Sin embargo es muy rescatable el cambio de actitud que mostraron algunos estudiantes cuando supieron la verdad. Se estableció una barrera cargada de desconfianza que limitó el trabajo cuando se trataba de conocer las inquietudes de los alumnos respecto a su formación profesional.

Así, Alicia de 16 años de edad y alumna del primer semestre, cuando se trabajaba como totalmente participante, respondió lo siguiente al preguntarle sobre sus motivos para ingresar a esta escuela:

> *—¿Porqué estudias en esta escuela?*
> *—La verdad, estudio porque mis padres me han amenazado con meterme a trabajar si no hago algo. Yo no quería esta escuela pero es la más cercana a mi casa.*

—¿Y crees que te sirva de algo estar aquí?
— No sé de que me pueda servir después, pero mientras me la paso así, tres años.

En otra ocasión, cuando decidimos aclarar que nuestra participación en el grupo era de observadoras para un estudio, la misma estudiante se mostró menos dispuesta a conversar.

Entre los estudiantes conformes con estar estudiando en esta escuela, encontramos a muchos que su elección no fue precisamente de manera individual o propia ya que se vieron influenciados por condiciones externas, como la familia, la situación económica, el miedo al fracaso escolar en niveles académicos más altos como la universidad.

Por otro lado, nos llama la atención conocer sobre las aspiraciones de los alumnos respecto a la carrera que cursan, si conocen su mercado de trabajo, su funciones, su estatus respecto a otras profesiones etc. encontramos que estos elementos no son importantes para los alumnos o que se basan en fantasías sobre los lugares donde pueden desempeñarse como trabajadores sociales.

Sobre este tema, los maestros opinaron cosas interesantes como por ejemplo, la maestra Juliana Resendiz, trabajadora social desde hace veinte años y profesora desde hace seis:

—¿Existen suficientes empleos para los estudiantes que egresan de esta carrera?
—Realmente no, como en cualquier profesión, y esto se ha agudizado a partir de la gran demanda de los jóvenes para incorporase a la escuela y tener más oportunidades de emplearse en algo.
—¿ Cree que los alumnos conozcan la situación laboral a la que se enfrentarán al egresar?
—Por supuesto que no lo saben, lo que les interesa es estudiar algo que es mejor que nada.

—¿ Y no considera que sea necesario que los maestros informen a los alumnos de lo que pasa afuera?

—Si, es importante pero hay que considerar que a veces ni los propios maestros conocen esta situación y no invitan a sus alumnos a investigar al respecto.

Además de la problemática laboral, los maestros desconocen las inquietudes de sus alumnos respecto a la vida, lo que significa para ellos el futuro, lo que desean ser y hacer, lo que son y lo que esperan de la escuela.
Roberto Medina, estudiante del tercer año de la carrera, quien frecuentemente es castigado por faltar a las normas de conducta de la escuela, quien no habla mucho con sus compañeros y si lo hace, su actitud responde a un individuo inconforme y poco sociable; pero en una ocasión, se integró a un grupo de estudiantes cuyos prestigios se han basado en sus promedios académicos o méritos escolares. En esta plática, Roberto aseguró que quienes estudian de esa manera es porque no tienen otra cosa en que pensar, y así comenzaron las preguntas:

—¿Y acaso tú tienes otras cosas en que pensar?. Preguntó Alejandro.

—Sí, en la vida.

—Pues precisamente, en la vida deberías de pensar para sacar tu carrera.

A lo que Roberto sólo contestó:

—Me refiero a mi vida, no la que los demás quieren para mí.

De este modo, después de dos meses de formar parte de los grupos como integrantes activos, llegamos a la conclusión de que se requería otra forma de relación, que permitiera involucrarnos con los estudiantes y además darles a conocer los fines de la investigación. Así, en adelante se optó otro tipo de relación: la de "observador participante" esta forma de interacción marca un relativo distanciamiento entre el investigador y el grupo y la perspectiva de los datos resultan de mayor objetividad y simpatía. Existe una forma de relación intermedia entre ésta y la primera la cual es llamada:

"participante como observador", permite una cierta subjetividad en la obtención de los datos pero exige del investigador un constante contacto con el grupo al grado que lo haga olvidar que se encuentra observado.

Ambos comentarios: de Alicia y Roberto, en un primer momento fueron espontáneos, sin embargo, faltaba una intención en las conversaciones para alargar más sus opiniones, esto llevó tiempo ya que la desconfianza no se dejó esperar; por ejemplo, el lenguaje utilizado por Alicia se muestra de confianza y burla a la vez, ya que siente que con esta actitud, sus compañeros justificarán su falta de empeño o poco entusiasmo para estudiar. Después, al saber lo que en realidad se pretendía de ella para esta investigación, su actitud cambió. Más que su comportamiento, su lenguaje tomó otro sentido, ahora trataría de mostrarse más segura, más coherente, pero de antemano se notaba su falta de sinceridad. El diálogo más franco que se pudo establecer con ella fue fuera de la escuela, después de conocer sus ideas respecto a la educación que recibía, después de comprender su forma de vida con su familia.

— *La escuela realmente no me interesa, si vengo es para evitar tener problemas con mis padres.*
— *¿Qué tipo de problemas?*
— *No me gusta estar en casa porque siempre hay peleas por el dinero, mis hermanos no trabajan y lo que mi papá gana no es suficiente, por eso me amenaza con meterme a trabajar sino estudio, piensan que si termino la carrera de trabajo social podré tener un buen trabajo donde me paguen bien.*
— *Entonces, que te gustaría estar haciendo en estos momentos, sino quieres trabajar y no te interesa la escuela.*
— *No sé, pero al menos mientras dura la carrera me divierto con las compañeras y hasta me gustan algunas materias, después ya veré.*

3.4.3 La evaluación y su relación con el proyecto de vida.

Como anteriormente señalamos, la didáctica crítica coincide a través de la reflexión, el diálogo y la concientización con nuestra visión de evaluación al creer que ésta no debe ser considerada como la etapa final sino como un elemento de vinculación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación; lo que para nosotras sería el punto de partida para construir una fundamentación teórica sobre la evaluación como discurso y no como elemento aislado de la didáctica.

Por su parte la didáctica tradicional o la tecnología educativa separan a través de momentos didácticos a la planeación, conducción y evaluación reduciendo a ésta última a una etapa y le quita la posibilidad de aportar las otras, elementos de análisis y reflexión para reconstruir la práctica educativa. Sin embargo, creemos que estas tres categorías son indisolubles a partir de que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje y no guardan un orden establecido porque se encuentran presentes en todo momento de manera dinámica y dialéctica. Por otro lado, Azucena Rodríguez propone que las actividades de aprendizaje deben organizarse de acuerdo a tres momentos metódicos que responden a: apertura, desarrollo y culminación, refiriéndose a ellos, como el proceso de construcción del conocimiento.

El momento de apertura exige una primera aproximación al objeto del conocimiento, por lo que las actividades de aprendizaje estarían orientadas a proporcionar una percepción global del tema o problema en donde el estudiante pueda vincular experiencias pasadas con la nueva situación de aprendizaje. En el segundo momento se realizaría un análisis del objeto de estudio para reflexionar sobre sus elementos, pautas, interrelaciones, por lo que las actividades de desarrollo intentarán trabajar en la búsqueda de información en torno al problema o tema planteado desde diversos puntos de vista y más tarde trabajar con esa información haciendo un análisis amplio y profundo para arribar a una síntesis parcial, es decir, estaría construyendo un conocimiento. Finalmente, en un tercer momento se haría una reconstrucción del objeto de conocimiento a partir del proceso que se ha seguido en donde se habrán elaborado diferentes procedimientos de investigación como son: la observación, la descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis y generalización y a partir de ello, hacer una

nueva síntesis cualitativamente distinta a la primera y que a su vez se convertiría en una síntesis inicial para un nuevo aprendizaje.

A partir de estas consideraciones, lo que se llamaría desarrollo, responde a una constante evaluación que permita construir ese objeto de conocimiento y reconstruir el fenómeno educativo para adecuar los métodos de enseñanza acordes al momento, al lugar y a los sujetos con los que se trabaja, ya que los procesos de educación se generan de diferente manera en grupos distintos, con sujetos distintos, aún hablando de una misma escuela, un mismo grado e incluso un mismo grupo.

Para fines de análisis hemos determinado llevar a cabo una división de estas categorías, y se le han relacionado con las categorías de este trabajo, con el fin de confrontar los elementos didácticos antes mencionados con las opiniones de quienes participan en el proceso educativo.

A) Apertura y diálogo

La apertura dentro del proceso enseñanza-aprendizaje como se explicó anteriormente, todavía no es considerada en algunas instituciones educativas como un primer acercamiento al objeto de estudio que debe comenzar con un procedimiento de planeación. Y es que se ignora la posibilidad de que a través de un plan de estudios se genere un nuevo conocimiento ya que éste se concibe como algo acabado que se le debe dar a los alumnos tal cual aparece en un mapa curricular. Es por ello que para analizar la apertura, se menciona el plan de estudios reestructurado sobre la carrera de trabajo social a nivel técnico en el CETis No. 51 y todo lo que encierra la planeación educativa para tratar de rescatar elementos que no se dejan ver o que no se dan a simple vista.

De acuerdo con Porfirio Morán Oviedo, "entendemos la planeación didáctica como la organización de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el

desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y los cambios de actitud del individuo" la planeación responde a necesidades de organización pero de manera dinámica, tratando de estar presente en el desarrollo del proceso educativo a través de una evaluación constante y permanente de los elementos didácticos como son: los contenidos, los métodos, las actividades, etc., y replanteando a través de esta evaluación la práctica docente y hasta la misma planeación que derive la información necesaria para los cambios que han de llevarse a cabo dentro de lo planeado en beneficio de una educación basada en la realidad que no está siempre dada y que cambia constantemente, por lo que los programas educativos también deben hacerlo.

Se puede considerar a la planeación tentativamente como la primera fase de la educación ya que en ella se establecen los objetivos y metas a las que se pretende llegar en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, presenta un carácter dinámico que la obliga a estar presente en los tres momentos metódicos (apertura, desarrollo y culminación) permitiendo llegar a la construcción del conocimiento en un trabajo grupal donde se involucren a todos los sujetos que participan en dicho proceso: alumnos, profesores, administradores, planeadores, etc.

El CETIS No. 51 cuenta para la carrera de trabajo social con un plan de estudios modificado a partir de 1992, aparentemente en respuesta a la demanda de las nuevas políticas educativas y como resultado a las nuevas condiciones que exige la modernización educativa. Este plan de estudios fue aprobado por el sector público y privado como mero requisito, ya que en la realidad se observa que estas instituciones no realizaron una demanda formal del perfil para los profesionales técnicos en trabajo social (PTTS) en cuanto no tienen capacidad para contratar a nuevo personal. Los siguientes son ejemplos de cómo estas instituciones participan en la aprobación del plan de estudios.

Este plan de estudios fue presentado como una propuesta en el mes de junio de 1992 para ser aplicado a partir de 1993. Se llevó a cabo de la siguiente manera: se convocaron a las escuelas CETIS No. 51 y No. 5 pertenecientes a la DGETI de la SEP, las cuales ofrecen la carrera de profesional técnico en trabajo social, a presentar propuestas para la reestructuración de los planes y

programas de acuerdo con las necesidades e innovaciones tecnológicas, sociales, humanas y políticas que México requiere en la actualidad. Para ello se invito a participar al cuerpo docente con sus puntos de vista teóricos, metodológicos y pedagógicos acerca de la profesión de trabajo social y su vigencia en el momento histórico actual. Los temas que se abordaron fueron: El contexto histórico-social de México, el perfil profesional del trabajador social y la estructura curricular.

Por todo esto, se considera que estas áreas de conocimiento, plasmadas en una plan de estudios, representarían la apertura didáctica hacia una experiencia educativa formativa basada en el diálogo, si contaran con una base de comunicación bidireccional, es decir, partiendo de las experiencias de los sujetos que han sido formados por otras propuestas y por aquellos que de alguna manera participarán en los nuevos, es decir, considerar la flexibilidad para modificarse con base en las diferentes opiniones que surjan a partir de su puesta en marcha. Así, si la apertura propicia un acercamiento del objeto de estudio, ésta debe dar a quienes intervienen, una visión global del problema a través de un análisis de nuevas y pasadas experiencias, integrando lo que sabe y lo que se aprende.

Al recopilar los comentarios de alumnos y maestros acerca del nuevo plan de estudios, encontramos en sus respuestas, muchas inconformidades sobre el peso que tienen la teoría en relación con la práctica, es decir, mientras que para los maestros, la teoría resultaría necesaria ya que conforma el sustento de la práctica y la cual no ha sido contemplada en el plan de estudios, para los alumnos, el exceso de teoría limita la concepción de una carrera técnica, la cual fue elección de muchos precisamente para olvidarse de las lecciones de memorización y lectura lo que para ellos implica el conocimiento teórico.

Manuel del quinto semestre señala:

> *–Esta carrera se me ha hecho muy teórica ya que hay que memorizar mucho, yo creí que como carrera técnica se me*

iba a enseñar cómo hacer cosas, la teoría a fin de cuentas no la entiendo porque no sé como aplicarla en la práctica.

Otra inconformidad de parte de los docentes recae en que para ellos, evidentemente no existen cambios significativos que permitan dar cuenta de la imperiosa necesidad que tiene la sociedad de una profesión de sentido humanístico ya que han minimizado el quehacer del trabajador social. Al respecto, Susana Ramírez, profesora de la materia de prácticas escolares y trabajadora social especializada en el área médica, opina:

— *La sociedad en realidad no demanda trabajadores sociales, nadie quiere estudiar esta carrera con deseos de ejercer esta profesión puesto que no saben en realidad que es un trabajador social, en su vida tienen pocos contactos con estos profesionales y si los tienen, éstos son desagradables o ficticios, los niños no imaginan llegar a ser un trabajador social como querer ser médico, abogado o enfermera; un trabajador social en servicio puede ser llegar a ser reemplazado por cualquier persona habilitada si sus funciones no son muy específicas.*

Como comentario final hacia el plan de estudios, opinamos que su reestructuración o modificación no debe verse como un requisito institucional, sino como un elemento de apertura, un producto de investigación que proporcione nuevos conocimientos a partir de un diálogo entre los que se verán inmersos.

B) Apertura y evaluación del aprendizaje.

Durante la planeación educativa, se establecen los objetivos de aprendizaje que orientarán las estrategias y acciones educativas; también se selecciona y

organiza el contenido el cual es la columna vertebral de los planes y programas de estudio; dada su importancia, tanto el docente como el educando deberían participar en su estructuración, sin embargo, pocas veces se genera un análisis en el que se tomen en cuenta los intereses, inquietudes, dudas expectativas, etc., de los protagonistas del proceso educativo, tanto de aquellos a quienes va destinado el plan de estudios como a los encargados de ponerlo en marcha.

En el caso del CETis. No. 51 se invitó a los docentes a integrarse a trabajos de academia para que expresaran sus puntos de vista en relación con el nuevo plan de estudios para la carrera de trabajo social, dicha participación se centró en sugerir nuevos temas, en cambiar el orden de los contenidos, buscar nueva bibliografía, descartar algunos temas, plantear algunas visitas a lugares que acercaran al estudiante a lo que más tarde será su trabajo profesional, a establecer los objetivos de aprendizaje mínimos, proponer el establecimiento de actividades de aprendizaje, etc. No se favoreció la participación de los alumnos en este proceso, cuando son ellos quienes más afectados se ven por el nuevo plan de estudios, no fue escuchada su voz ni tomadas en cuenta sus expectativas y necesidades.

Sin embargo, aún cuando los alumnos no están en posición de cambiar o proponer modificaciones al plan de estudios, el docente podría abrir un espacio al iniciar el curso para analizar y cuestionar cual es el sentido educativo del programa de estudios, escuchar qué esperan los alumnos del curso, cuestionar la forma de trabajo, así como establecer un contrato entre el docente y los educandos previa discusión y que ambos se comprometan a cumplir, con relación a las responsabilidades de los participantes, los criterios y momentos de la evaluación, tanto del alumno como del trabajo docente ya que como cualquier práctica educativa necesita ser evaluada para explicar cuál es el sentido de ésta, comprender su práctica para en un momento dado introducir cambios en su discurso educativo, en sus actitudes y en las formas de realizar la evaluación. Es importante desde el inicio, propiciar la participación de los educandos en su evaluación ya que ésta tendrá lugar necesariamente, en diferentes momentos y aspectos, uno de ellos es el de las decisiones que se toman en el aula para determinar los tiempos y los modos en que se ha de realizar la evaluación.

Generalmente, los estudiantes se encuentran angustiados por conocer cuáles son los criterios de evaluación del profesor ya que de éstos dependerán los elementos a través de los cuales se conducirá su aprendizaje, así como el valor que se le asignarán a ciertas actividades de aprendizaje por medio de un porcentaje como fue el caso del profesor de matemáticas, que impuso la siguiente escala de puntuación para lo que él llamaría su "evaluación final" que correspondería a otorgar un número como sinónimo de evaluación: tres exámenes escritos con un valor del 80%, participación 10% y la asistencia 10%.

Esta escala de puntuación que el maestro ofrece a los alumnos, además de impedir el diálogo en tanto: no pregunta la opinión del grupo sobre su propuesta, no da explicaciones del porqué le ha asignado esos valores, porqué esos criterios y no otros; se cierra en una postura conservadora y tradicional de transmitir el contenido de las ciencias matemáticas donde la memorización y repetición sustituyen la reflexión y la creatividad para generar un nuevo conocimiento.

De este modo, durante las entrevistas realizadas a los estudiantes con relación a los procesos de evaluación del aprendizaje, manifestaron:

Josefina de primer semestre:

– *"No estoy de acuerdo con la escala de calificación de matemáticas porque siempre se me han hecho difíciles de entender y el que nos evalúen casi con puros exámenes, asegura que muchos reprobemos".*

María de quinto semestre:

– *"En matemáticas siempre hay muchos reprobados y estoy segura que puede ser la causa de que muchos abandonen la escuela ya que cuando llegan a cuarto semestre resulta*

que deben todas las matemáticas y no pueden pasarlas en extraordinarios, así es que los suspenden".

Alfredo de quinto semestre

—" *No deberían darle mucho peso a la materia de matemáticas ya que finalmente en la práctica no se usa ni el álgebra y la aritmética".*

La evaluación del aprendizaje, al responder a distintos intereses, se ha limitado al aula, y restringido al control de conocimientos adquiridos a través de diversas pruebas. En este sentido, sí es protagonista el alumno, se le examina siguiendo una temporalización determinada, después se le entregan los resultados, los cuales no pueden ser discutidos y con frecuencia se le considera el único responsable de los mismos.

De esta manera, el currículum no puede concebirse sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica de aquél. Los argumentos que se emplean para avalar la imprescindible necesidad de la evaluación del alumno, no se aplican a otros elementos del currículum.

A cada alumno se le asigna una calificación que parece ser de su exclusiva responsabilidad. El valor numérico que se le concede al educando —para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos— es el resultado de su capacidad y su falta o exceso de esfuerzo. En caso de fracasar será él quien deberá pagar las consecuencias sólo él deberá cambiar, tendrá que esforzarse más, memorizar las lecciones, mientras lo demás podrá seguir como está. La evaluación se convierte de tal forma en un proceso conservador.

Además, se evalúan solamente los resultados. No cabe duda de que los resultados han de ser tenidos en cuenta dentro del proceso de evaluación pero no solo importa qué es lo que se ha conseguido sino cómo se logró, a qué precio, con qué tiempo, con cuánto esfuerzo, con qué medios, y para qué fines.

Por otra parte, limitarse a la evaluación de conocimientos, supone un reduccionismo ya que existen otra serie de logros que no se contemplan en el proceso evaluador tales como actitudes, destrezas, hábitos, valores, etc. no sólo importa que una persona adquiera un abundante caudal de conocimientos, también interesa qué es lo que hace con esos conocimientos, cómo los aplica, si le ayudan a resolver problemas, si puede insertar nuevos conocimientos en los ya asimilados, cómo aprende, conocer si disfruta aprendiendo, y de qué manera estos conocimientos influyen en la toma de decisiones de aspectos importantes de su vida, como por ejemplo, la elección de una escuela, profesión u oficio.

En la evaluación cuantitativa generalmente el educando estudia para la evaluación, de tal forma que es este proceso el que dirige el aprendizaje. Los educandos estudian para el examen no solo en función de ese momento sino de forma que le permita hacerlo con suficientes posibilidades de éxito. De hecho los alumnos intentarán ajustarse a las expectativas del maestro, a sus códigos de valor.

Los profesores con frecuencia repiten una y otra vez sus esquemas de evaluación de forma casi mecánica, el maestro repite sus fórmulas, en muchas ocasiones ni siquiera negocia con el alumno el planteamiento habitualmente practicado, al inicio del curso establece porcentajes, momentos, formas y matices. Los docentes evalúan de formas muy diferentes, sin embargo, cada maestro en los diferentes cursos que imparte docencia evalúa de una manera idéntica.

Por otra parte, la evaluación puede convertirse en un instrumento de opresión cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se articula con el resultado de la evaluación más que sobre la riqueza y profundidad del saber, se corre el riesgo de caer en la manipulación y sometimiento del alumno cuando el profesor es quien decide todo respecto a la evaluación, todo el poder descansa en sus manos. Entonces el docente puede utilizar a la evaluación como un instrumento de control y de amenaza y tal vez de venganza respecto

a los alumnos que se han permitido ejercer el derecho a la crítica, a la divergencia o a la indisciplina. De tal suerte, muchas veces la evaluación suele cerrase sobre sí misma, limitándose a desarrollar una función sancionadora que no impulsa el cambio, por el contrario, se usa para justificar el status del docente y de la dirección escolar; lo cierto es que se evalúa constantemente en la escuela pero se cambia muy poco.

De hecho algunas formas de evaluación tienen un sentido descendente, los cambios, si se generan, afectarán a las capas menos comprometedoras. Si bien, es cierto, que es en la parte más baja donde se nota el peso de esa función. De este modo la evaluación no se produce en sentido ascendente ni desde luego en sentido horizontal, sin embargo un modelo de evaluación democrático, supondría que los interesados manejen la evaluación, decidan sobre ella y sean ellos quienes digan lo que piensan y analicen lo que hacen.

De este modo, al observar en diferentes clases, con diferentes maestros las propuestas de evaluación, se considera que la concepción de evaluación que impera en esta escuela coincide con lo que se ha criticado con anterioridad al concebir a la evaluación del aprendizaje como una estructura psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico, así, compartimos la idea de que "tal concepción resulta equivocada y ha ocasionado que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas o instrumentos y no hacia el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje como un todo, dentro del cual está inmerso el proceso de evaluación".[48]

La evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, se pregunta por el valor de los programas y de las acciones, por lo tanto es sustancial al hecho mismo de poner en marcha una experiencia educativa.

Aparentemente, esta forma de evaluar cuantitativamente, tiene objetividad y se genera tanto en los usuarios como en los destinatarios una tranquilidad que

[48] VILLARROEL, C *Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior*. Paulina, Caracas, 1974, p.14.

mata las dudas que se tengan en torno a la asignación de una calificación. Esta apariencia de rigor disminuye la capacidad de crítica y presta un peligroso aval al proceso de evaluación, ya que el número asignado difícilmente podrá ser discutido.

C) Apertura y proyecto de vida.

Cuando ingresamos al grupo como totalmente participantes y como miembros del grupo, pudimos observar que los maestros mostraban poco interés en conocer los motivos reales por lo que sus alumnos se encontraban en esa escuela y por ende en su clase. Esto nos llevó a indagar, ya como participantes-observadoras, la percepción de los maestros sobre sus alumnos de nuevo ingreso. De esta manera surgieron comentarios como los siguientes:

Paulina Mondragón, maestra de la materia de técnicas de estudio, lectura y redacción:

> *—Los alumnos generalmente entran con muy pocas ganas ya que la escuela no fue del todo su elección y por lo mismo su participación en clase es muy poca, son rebeldes, indisciplinados, con pocas ganas de estudiar, irresponsables, por lo que tenemos que inculcar cierta disciplina para que su adaptación sea más rápida.*
> *— ¿Y cómo se da cuenta de todo esto?*
> *— Por mi experiencia de muchos años, me he dado cuenta que los alumnos se muestran apáticos ya que sus calificaciones son muy malas. Su nivel académico es muy bajo y no sienten compromiso con la escuela.*

Es importante señalar que existe en esta escuela un "control" de la conducta de los alumnos a través de un reglamento, el cual, es aplicado por un prefecto que se encarga de vigilar su cumplimiento. Algunas de las prohibiciones establecidas en este reglamento son: no salirse del salón si no hay maestro, no pasear por los corredores, patios o jardines de la escuela durante horas de clase, no exhibir al novio o a la novia dentro de la escuela, etcétera. Un sin fin

de reglas que prohíben, controlan y limitan la conducta de los alumnos, entonces resulta comprometedor el señalar que los resultados de las evaluaciones son el reflejo de una apatía que traen los alumnos desde antes de ingresar a la escuela, y si así fuera, habría que añadir la apatía que le causa su permanencia en ella.

Al ingresar a una nueva escuela e iniciar un nuevo nivel escolar, el educando tiene ciertas expectativas de los que será su vida en la escuela, sus proyectos a futuro, etc., sin embargo, muchas veces su ingreso a una escuela, apoyada en otros intereses o por falta de opciones, puede resultar frustrante y provocar un rechazo a los contenidos de esa institución. En otras ocasiones, las expectativas del educando son mayores a las que le ofrece la escuela por lo que tiende a limitarse y limitar sus potencialidades. También hay que tomar en cuenta las ilusiones y esperanzas que tienen los padres de familia respecto a los beneficios de la educación, los cuales, muy a su manera, son transmitidos hacia los hijos siendo de ellos las ilusiones y esperanzas de formar parte de otro grupo de personas en la que ellos no estuvieron inmersos. Por lo tanto, sería muy benéfico abrir espacios de diálogo al iniciar el curso para indagar cuáles son las razones por las que están en ese plantel, qué es lo que esperan encontrar, conocer sus expectativas, etc. y que se les diera a conocer qué es lo que realmente ofrece la escuela, mediante un proceso dialógico que conduzca al educando a un esclarecimiento de sus reales motivos para ingresar a cualquier escuela, la cual esté en condiciones de dirigir sus esfuerzos hacia un claro entendimiento de lo quiere *hacer* y *ser en el* futuro, teniendo más claro cuáles son realmente sus capacidades y limitaciones y qué es lo que realmente puede lograr hacer con el potencial que posee.

D) Desarrollo y diálogo.

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es indispensable establecer el diálogo entre educandos y educador para conocer cómo se está llevando a cabo este proceso, cuestionar las prácticas educativas en las que participa, sugerir nuevas formas de trabajo que conlleven a la mejora del proceso

educativo; indagar cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje grupal y el proceso individual, reconocer que cada grupo de aprendizaje es peculiar y que por lo tanto su proceso será distinto al de otros. Sin embargo, generalmente el método de enseñanza-aprendizaje más utilizado es el de la exposición, parece ser el único utilizado; el maestro al frente del grupo explicando un tema y los alumnos tomando notas ya que sabe que del manejo adecuado de éstas dependerá el éxito o fracaso en la evaluación de los contenidos; podría decirse que los exámenes estarían orientados a que el alumno memorice los datos que le ha proporcionado el docente, rara vez se cuestiona la pertinencia de los exámenes escritos como la forma más adecuada para demostrar el aprendizaje, sin embargo, deberían preguntarse si realmente están aprendiendo lo que debe aprenderse y si sus planes, programas, contenidos y prácticas escolares, responden a lo que la sociedad esta demandando y sobre todo a lo que va a demandar en diez o quince años, si realmente se prepara a los jóvenes para enfrentar los retos de la sociedad del próximo siglo. Todas estas cuestiones deberían de ser planteadas por la propia institución educativa para realizar una evaluación de su propio trabajo.

Así mismo, debería cuestionarse el desempeño del maestro, los cuales en la mayoría de los casos trabajan en condiciones económicas deplorables debido a lo cual, muchos de ellos trabajan más de un turno y por lo general no tienen tiempo para preparar sus actividades del día siguiente. Cuando el maestro ya tiene experiencia del contenido que se maneja en cierto grado, tiende a olvidarse de planear o preparar sus clases ya que esa experiencia hace innecesaria esa previsión. Esto aunado a la visión de que todo es igual, valida la actitud de que no hay nada nuevo ni de que existe la necesidad de renovar o innovar, no se reconoce singularidad en los alumnos, grupos y generaciones, así el maestro puede pasar años dictando los mismos apuntes sin que cuestione su capacidad profesional, además de que el rendimiento académico del docente rara vez es evaluado por las autoridades del plantel ya no se diga por los alumnos cuya voz rara vez es escuchada, al alumno sólo se le escucha cuando responde a planteamientos del maestro y no cuando desea tomar iniciativas o cuestionar lo que se hace en el salón y menos aún, para cuestionar el desempeño del profesor.

Durante el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje notamos la permanente distancia que el docente hace del desarrollo del contenido y la evaluación. Generalmente, el maestro imparte su clase haciendo hincapié de

los contenidos que serán trabajados en dirección a una evaluación y se olvida de relacionar éstos entre sí y con el programa de estudio. Se fragmenta el todo en pequeñas partes sin lograr sintetizar en un conocimiento general y finalmente los conocimientos parciales son remplazados por otros que resultan más importantes porque se aproxima una nueva evaluación.

El diálogo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es un factor importante en tanto permite intervenir en el conocimiento y reelaborar los criterios que se han empleado en el desarrollo de los trabajos escolares así como de las prácticas educativas, de ese conocimiento puede originarse un aprendizaje que ayude a la formación de los educandos en tanto se pueda comprender y conocer cómo se ha realizado el proceso de aprendizaje y permita retroalimentar la práctica educativa a través de compartir con los otros las experiencias educativas que se han tenido, cuestionar cuáles conocimientos han sido significativos, qué es lo que se puede aplicar en nuestra vida, preguntando a los otros cómo se han sentido y qué han aprendido como resultado de haber estado en un grupo; de tal suerte que el diálogo se convierta en un proceso de autocrítica que genere hábitos de reflexión, que enriquezca la visión que se tiene de la realidad, así, el análisis de los contenidos irían más allá del juicio de valor que se concretiza en una calificación ya que se estaría cuestionando lo que sucede a lo largo del proceso para tomar decisiones que mejoren el planteamiento, la dinámica y los modelos de evaluación

E) Desarrollo y evaluación del aprendizaje.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el sujeto debería ir conociendo sus capacidades y habilidades, este autoconocimiento puede ser favorecido a través del diálogo dinámico con el que se va viviendo a través de preguntarle a la vida, así mismo y a los demás: qué tanto se ha crecido y desarrollado las propias capacidades y habilidades, cómo son las relaciones interpersonales y grupales, cuáles son nuestras cualidades, atributos y limitaciones; entonces, la evaluación que permea todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se convertiría en una investigación en tanto, constantemente se analiza sobre el aprendizaje, no solo individual sino también grupal; se cuestiona lo que sucede en el proceso y se toman

decisiones que permitan mejorar las prácticas educativas en las que se interviene, que reconozcan qué es lo sucede en el proceso y ayude a la formación de los educandos para que éstos se responsabilicen de su propio aprendizaje y de la manera cómo construyen el conocimiento, no solo de lo que sucede en el grupo sino también del conocimiento de ellos como persona, capaces de tomar decisiones, de afrontar retos y responsabilizarse de su propia vida.

F) Desarrollo y proyecto de vida.

Si consideramos que durante el desarrollo del proceso educativo, se contemplan todas aquellas actividades por medio de las cuales se construye el conocimiento, donde el proceso enseñanza-aprendizaje se concretiza a través de la actividad humana, y que el que aprende (sea maestro, alumno o cualquiera) siente que ha tenido una experiencia emocionante que le ha hecho saber que lo que ahora es, no lo fue antes, puesto que ha participado en un proceso de transformación donde él también se ha transformado, viendo las cosas diferentes a como las veía antes; entonces, la experiencia educativa a través del desarrollo personal, debe dejar un buen sabor de boca, un sentir de satisfacción que le permita al sujeto visualizar su vida y cómo ésta va cambiando. Sin embargo, muchas veces pasa lo contrario, los sujetos que se encuentran inmersos en un proceso educativo formal, algunas veces se muestran frustrados, inconformes, estresados, puesto que sus experiencias educativas no han tenido el sentido que ellos esperaban.

Por tal motivo, creemos que en primera instancia, los alumnos que cursan en el primer semestre de la carrera, a diferencia de quienes están por terminarla, demuestran muchas actitudes y comportamientos de rechazo, frustración y desinterés por el proceso educativo ya que sus expectativas se encuentran muy por arriba de lo que la escuela les ofrece. Es por ello que en los primeros semestres se presenta un gran número de deserciones que reflejan esta problemática.

El desarrollo didáctico necesita de la participación de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje ya que a través de ésta la educación puede conducirse eficazmente. Por lo tanto, la participación que se espera debe ser voluntaria, libre de elementos que la limiten como puede ser: el desinterés, la apatía, la inconformidad, las falsas necesidades, etcétera, todos estos elementos que se encuentran presentes en muchos de los jóvenes que ingresan a grados superiores, o en este caso al nivel medio-superior cuando no se han detenido a pensar en su futuro, en lo que desean transformarse, puesto que han ingresado a ésta o aquella escuela sin el menor agrado.

Durante las observaciones a los grupos nos pudimos dar cuenta de la gran apatía que muestran los alumnos ante el contenido del plan de estudios ya que lo perciben como un conjunto de teorías que hay que memorizar. Un ejemplo, es la entrevista realizada a Dolores Paniagua, alumna del quinto semestre de la carrera: ella está considerada como una de las chicas más dedicadas al estudio, sus compañeros la marginan de cierto modo al notar que es diferente a los demás, sin embargo, lo que para ellos representa esta compañera, es el ejemplo de la buena memoria, la seriedad y la obligación y que proyecta lo que ellos rechazan. Cuando se le cuestionó sobre su desempeño ella dice:

—Me gusta estudiar, es mi costumbre ya que quiero trabajar y llegar a ser "alguien".
—¿ Y ahora que eres?
—Bueno, alguien importante.
—¿Importante para quién?
—Para la sociedad, para mi familia.

Si analizamos este interrogatorio informal que se tuvo con Dolores en un momento de descanso, encontramos la idea con la que muchos jóvenes ingresan a la escuela: "llegar a ser alguien", esta idea, producto social, que ha sido transmitida por las instituciones sociales (escuela, familia, etc) e interiorizada por los alumnos, tiene dos puntos de análisis. Uno, el gran contenido ideológico de clase, la parte reproductora que se mencionaba anteriormente y lo que para muchos teóricos representa la escuela, y dos, la posibilidad que representa el deseo palpable de los adolescentes por encontrar su identidad.

En este sentido, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje se presenta una magnífica oportunidad para explotar la búsqueda de identidad de los estudiantes para "influir" de alguna manera en ellos para que comiencen a tomar sus propias decisiones, se proyecten hacia el futuro y encuentren en la educación formal, el medio adecuado para construir su proyecto de vida paralelamente a la construcción del conocimiento de su realidad.

Para ello se debe considerar desde los contenidos, y la manera de cómo son empleados en el aula; olvidar que el mejor alumno es quien los memoriza y centrarse más en quien se aleja del proceso educativo ya que puede estar perdiendo la oportunidad de encontrar su identidad o está encontrando otra que no le corresponde.
Al respecto, es difícil de explicar cómo se llega a la identificación total de la propia personalidad, no existe una época, una edad ni un momento específico, es decir, podemos morir sin saber si realmente fuimos lo que debimos haber sido, ante esta situación, se considera digno de otro estudio el conflicto filosófico, psicológico, social y educativo que representa el ser y la existencia. Es como si planteáramos el gran dilema de la libertad, de su existencia y su posibilidad.

G) Culminación y diálogo.

Ya se ha mencionado que estas etapas que se han dividido para el análisis no pueden mantenerse separadas una de la otra, ni mucho menos en un orden establecido, sin embargo, la culminación como su nombre lo dice, refleja el resultado de un proceso educativo y puede ser considerada como la evaluación del aprendizaje, accediendo al concepto de aprendizaje que manifiesta la didáctica crítica.

Por esta razón, hablar de evaluación y diálogo nos lleva a la tesis central de este trabajo, es decir, el diálogo como elemento omnipresente en todo el proceso educativo, que permita evitar pensar en conclusiones, en conocimientos acabados, en cortes temáticos o culminación de carreras, el

dialogo posibilita el inicio de un nuevo conocimiento a partir de otros que se han construido durante el desarrollo didáctico manifestando en la culminación el cambio que ha generado en los sujetos, cómo se sienten ahora, como se sintieron después, que experiencias le fueron representativas para su vida, etc. pero todo esto se puede saber a través de una investigación, un proceso de búsqueda interior, de datos subjetivos, si se quiere, pero que salgan de aquellos que han participado y dejado parte de sí mismos en esa tarea de construcción. Esto se puede lograr a través del diálogo, elemento propicio por naturaleza para indagar lo que no se ve en el proceso enseñanza-aprendizaje.
Por tal motivo la culminación no puede existir sin el diálogo porque cuando este falta, lo que queda son datos fríos, conclusiones falsas de objetividades ya esperadas, de esperanzas muertas que los alumnos hayan encontrado en su camino la luz de la oportunidad para ser "alguien", pero alguien diferente y mejor.

Cuando se llevan a cabo los exámenes finales llamados departamentales que consisten en la aplicación de exámenes escritos que se les aplican en un mismo día a todos los alumnos de un mismo grado elaborados por el "departamento" docente, se experimenta una gran sensación de tensión y angustia ya que se pueden ver por allí a algunos alumnos memorizando sus notas que tomaron durante todo el semestre, otros, angustiados por otro lado porque no pudieron alcanzar a ver todos los temas que seguramente serán considerados en los exámenes. También se encuentran aquellos que no asistieron a algunas clases y que por faltas no tendrán derecho a demostrar lo que saben.

Al respecto, surgen comentarios como:

— *Este examen me causa mucha tensión y nerviosismo por lo que siempre se me olvida lo que he estudiado.*

—*Es difícil hacer un "acordeón" con tanta información.*

—*El examen departamental no tiene sentido ya que nos vuelven a preguntar lo mismo que en los exámenes parciales, creo que solo sirve para saber si el maestro enseñó lo del programa y no otra cosa. No hay libertad de cátedra.*

Ante esta experiencia que se vive de los exámenes departamentales, considerados de gran importancia para las evaluaciones de aprendizaje y que conformarán las calificaciones del semestre, se puede ver la ausencia de todos aquellos elementos que se han propuesto en este trabajo como son, el diálogo, la participación, etcétera.

H) Culminación y evaluación del aprendizaje.

Muchos docentes entenderían la etapa de culminación, como un proceso de evaluación final, como el cierre del curso manifestado necesariamente por una calificación. Sin embargo, ambos conceptos: culminación y evaluación deben considerarse por separado ya que se ha hecho mucho hincapié sobre el aspecto continuo de la evaluación encontrándose en todo el proceso educativo, es decir, es menester de la evaluación ubicarse tanto en la apertura como en el desarrollo y en la culminación. En esta última, la evaluación representa el análisis y síntesis de los cambios ocurridos durante el proceso así como rescatar los aspectos positivos y negativos que beneficiaron o perjudicaron al proceso, al grupo, a la institución, de manera grupal por un lado, y por el otro a los alumnos, al maestro, a la escuela y de manera individual.

Siguiendo con esta idea, la culminación vista como un proceso de evaluación o viceversa, requiere de toda aquella información recopilada a través de un proceso de investigación grupal que permita la asimilación del objeto de estudio y abra la posibilidad de transformación del mismo objeto, de la realidad donde se encuentre y del sujeto cognoscente. En otras palabras, la evaluación deberá permitir la síntesis de todos aquellos aspectos, conductas,

conocimientos, sentimientos, experiencias, planeados o no y a partir de esta síntesis, llegar a una reflexión final de los elementos que participaron en el proceso, haciendo una reconceptualización de educación, sociedad, grupo, individuo, institución, etc.

Sin embargo, en esta escuela la culminación de una etapa no es llevada a un proceso de reflexión de los involucrados y tampoco termina con el encuentro de éstos en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que se interpone un papel con preguntas y respuestas que el alumno debe contestar esperando que los resultados hayan sido del agrado de quienes terminan este proceso de evaluación y que cuando vayan a ver la pared donde se fijan las calificaciones finales, éstas sean de "aprobado".

I) Culminación y proyecto de vida.

Aunque resulte un tanto repetitivo, es necesario recalcar la importancia que tiene la educación desde una postura de formación para la elaboración del proyecto de vida de los sujetos que han participado de alguna forma en un proceso de enseñanza –aprendizaje y saber hasta qué punto fue significativo para ellos. Esto es, considerar no sólo a los alumnos, sino también a los maestros, a los directivos, a los planeadores, a los pedagogos etcétera,

Contrario a lo que se piensa, a través de la culminación se pretende, no terminar con un curso, un plan de estudios o un programa, se refiere al principio de un nuevo conocimiento construido a partir del trabajo grupal y reforzado por el diálogo que se ha establecido en el aula. De esta manera, los que participan en el proceso enseñanza-aprendizaje, pueden darse cuenta de los beneficios que les ha traído encontrase inmersos en él, de los nuevos conocimientos que han adquirido además de los que propone el programa de estudios. Dichos conocimientos quizá no tengan nada que ver con el propósito del plan de estudios, con los objetivos de la institución o con lo que el profesor hubiera esperado, sin embargo, estos conocimientos bien pueden constituirse en el reconocimiento de sí mismos, de sus potencialidades, de sus limitaciones, de sus posibilidades de transformar la realidad para participar en

ella. Por otro lado, lo que resultaría verdaderamente valioso para muchos docentes en un grado escolar es la adquisición y manejo de los contenidos, la memorización de algunas teorías o el empleo adecuado de algunas técnicas, pero lo que realmente aterriza en lo más importante, sería lo que ha quedado en los sujetos para su futuro, cómo ha cambiado su vida a partir de esto.

Así, el alumno, al sentirse en el mundo y con el mundo; al reconocer la importancia de su participación, saber que de algo sirvió pronunciar su palabra; podrá entonces, no sólo dominar el currículum sino mejor aún, reflexionar sobre cómo este puede ser aplicado a la realidad en un campo de trabajo determinado, podría saber también que su esfuerzo valió la pena.

Por otro lado el maestro, al recoger los frutos de su trabajo, se sentirá satisfecho; sabrá que no existen límites en la construcción del conocimiento ni que lo establecido en un programa educativo puede impedir ampliar su acción, podrá de alguna manera sentirse libre y reconocerá que él también aprende de los demás.

Las instituciones producirán, además de profesionistas acordes a las demandas sociales e industriales, sujetos activos, participativos, con deseos de transformar realidades todo ello a partir de la modificación y evaluación constante de sus planes de estudio, programas flexibles a cambios internos que vayan en beneficio de los educandos, y no sólo para cumplir con decretos o proyectos políticos enajenantes y vacíos de pensamientos críticos.

De esta manera, el proyecto de vida se conforma a partir primero que nada de que los educandos encuentren su identidad, que se sientan seguros de lo que son y de lo que pueden hacer; por lo tanto, la identidad puede encontrase en la escuela. Aunque no sea el único medio para encontrarla, la escuela representa para muchos jóvenes el medio a través del cual retoman elementos que conforman su personalidad; imitan, copian, critican, dialogan, etc. Todo eso que hacen los jóvenes para ser considerados parte de un grupo y que conforma el carácter y la personalidad reconociendo también sus limitaciones que impiden el desarrollo pleno del individuo.

Muchas veces los estudiantes acarrean hasta la escuela sus problemas familiares, sus falsas necesidades o sus inconformidades sociales, lo que impide el buen desempeño escolar y llegan hasta el fracaso o la deserción. Estos problemas se acentúan cuando los estudiantes no saben hacia donde quieren ir y buscan en la escuela, (espacio o tiempo) el medio para olvidar sus problemáticas.

Anteriormente se había mencionado que la construcción de un nuevo conocimiento inicia con una problemática, y qué mejor que el alumno comience trabajando su propia problemática existencial dentro de la escuela, donde debe encontrar los elementos indispensables que le permitan manejarla y comenzar a transformar su realidad, resolviendo sus conflictos y disipando sus dudas. Sin embargo, muchas veces la escuela agrava la situación por medio de prácticas docentes apoyadas por el autoritarismo y el uso de poder que hacen del sujeto un objeto más de las circunstancias, manejado por todos y orillado cada vez más al fracaso individual.

Gracias a la observación participante y el intento de establecer un verdadero diálogo entre los alumnos, nos dimos cuenta de que la mayoría de los alumnos de nuevo ingreso no habían elegido esta escuela, algunos además no sabía nada respecto de la carrera que se les había asignado y el resto de los estudiantes basó su elección en circunstancias ajenas a sus propias decisiones. Ante esta situación, el ambiente dentro del grupo formado por estos adolescentes, se percibe ambiguo, inconforme, angustiado y sobre todo desorientado, actitudes por demás improductivas y carentes de sentido de responsabilidad y construcción, necesarias para una transformación profunda de realidades.

CAPÍTULO CUATRO

EVALUACIÓN DIALÓGICA Y EL PROYECTO DE VIDA

4.1 Reconceptualización de los ejes de análisis.

Este estudio se llevó a cabo a partir de tres ejes de análisis como fueron: *la evaluación del aprendizaje, el diálogo, y el proyecto de vida.* De tal forma, nos centramos en rescatar a través de la observación participante los elementos que los describían, condicionaban y delimitaban. Todo ello con el fin de incorporar en un solo concepto: *evaluación dialógica*, los recursos, potencialidades, deseos, frustraciones, cambios de actitud, etc., que se viven en los procesos de educación formal y que conducen a quienes participan en él hacia una visualización de su futuro a partir de una reflexión crítica y constructiva del presente.

Es importante que aquellos que realizan prácticas evaluativas en la educación, tengan presente, lo que significa para ellos el término evaluación del aprendizaje y de este modo, conocer sus fines y responsabilizarse de sus resultados.

Como señalamos al inicio de este trabajo, el término evaluación ha tenido distintas connotaciones que se refieren a diferentes prácticas, específicamente a aquellas que no tienen que ver con un proceso formativo, que ayuden a encontrar la identidad de los sujetos y hagan posible la construcción de una realidad distinta. Esta evaluación formativa del aprendizaje tendría que ver con la reflexión permanente del proceso educativo revisando los términos de aprendizaje, educación, plantearse a lo que se le va a dar más importancia; si al proceso de aprender o al de enseñar, el tipo de hombre que se pretende

formar, la sociedad que se quiere para el futuro, y lo más importante; plantearse el papel que juegan los autores de dicho proceso. Estas reflexiones tendrían que venir de todos aquellos que conforman la escuela; los maestros, los alumnos, los planeadores, las autoridades educativas, los padres de familia y la sociedad, quienes de alguna manera reciben beneficios o están involucrados en él.

Por lo tanto, al hablar de una evaluación formadora de sujetos, la educación a la que se alude evidentemente también será formativa, aquella que permita que tanto maestros como alumnos sean sujetos de su propio conocimiento, reconocer que este conocimiento es gracias a las experiencias tanto dentro como fuera de la escuela. Reconocer los centros de interés por los cuales se mueven los alumnos y comprender así, su conducta dentro de la escuela, porqué le gustan algunas materias, porqué rechaza otras y en este sentido, reconocer que lo cognitivo tiene que ver con lo afectivo, porqué se presentan algunas resistencias, emociones, sentimientos que pueden verse como rechazos o simpatía a cuestiones escolares y que todo esto no se puede ver reflejado en un número.
Por otro lado, la evaluación no puede ser sólo cuantitativa sino es importante contar con estrategias cualitativas que represente para quien es evaluado su esfuerzo y dedicación al proceso educativo, que no se sientan comparados sino tomados en cuenta, que los resultados permitan un diálogo del sujeto con él mismo, que le hable de sus capacidades y limitaciones, pero que también le diga la manera en cómo se relaciona con los otros para compartir con ellos sus experiencias y junto con éstos que se encuentran en el mismo proceso, modificar su realidad a partir de la continua reflexión y evaluación de su realidad. Esta evaluación de la realidad por lo tanto deberá contar con los mismos elementos de una evaluación formadora ya que han aprendido a evaluar como fueron evaluados.

De esta manera, el aprendizaje será más significativo, ya que no solo se memorizan datos para pasar un examen, sino que se apropian del conocimiento y puede relacionarlo con los anteriores para transformar su realidad. Así, la transformación de la realidad solo es posible si el sujeto es capaz de entablar un diálogo con su realidad, cuestionándola, reflexionando sobre ella, sobre su propia existencia y la manera en que puede modificarla.

El aprendizaje es por lo tanto un acto no solo conductual sino de pensamiento, que involucra la reflexión, el análisis, el diálogo y la interpretación que genera un cambio a nivel ideológico y de relación con los otros que te lleva al conocimiento de uno mismo.

La educación a partir de una práctica dialógica, busca que los sujetos puedan alcanzar la libertad. La libertad entendida como una posibilidad de una autonomía que implica el reconocimiento de que somos una persona diferente a las otras y reconocer la responsabilidad que implica esta libertad, saber hasta dónde lo que pensamos y hacemos es producto de esa libertad y qué es lo que los demás nos han inculcado como imposición.

El hombre por lo tanto, será libre, responsable, autónomo, capaz de asumir los retos que se presenten en su existencia, un ser social que establece relaciones con los otros, aprendiendo de ellos y enseñando su conocimiento del mundo y la realidad, es decir, compartiendo a través del diálogo su visión personal sobre el mundo y su relación con él; un ser capaz de construir y reconstruir su historia personal y a la vez la historia que comparte con los otros para conformar el proyecto de país o nación que quieren.

4.2 La evaluación dialógica.

Una de las maneras como la educación formal puede ayudar al adolescente a encontrar su identidad, es precisamente a través del diálogo. La evaluación puede ser una plataforma de diálogo entre los evaluadores y los evaluados, entre los evaluadores y las diversas instancias administrativas escolares, entre éstas y los evaluados, etc. el diálogo tendría una doble finalidad; trata por una parte de generar la comprensión del programa y la calidad del mismo, y por otra, hacer que los implicados se reconozcan en un proceso de conocimiento de sí mismos.

Si pensamos a la evaluación como un proceso de diálogo, el juicio de valor que la evaluación realiza, se basaría y nutriría del diálogo, la discusión y reflexión compartida de todos los que están implicados directa o indirectamente en la actividad evaluada. El diálogo se realizaría en condiciones que garanticen la libertad de opinión y en la seguridad de que la información va a tomarse en cuenta y utilizada convenientemente.

La realidad política y económica del país, hace difícil ver a los procesos de evaluación desde la óptica la que proponemos en este trabajo, puesto que resulta difícil cambiar toda una normatividad institucional que se ha venido desarrollando durante mucho tiempo y que impide cuestionar los beneficios y el provecho que puede tener para los alumnos la aplicación crítica de instrumentos de evaluación, olvidando innovar o reflexionar sobre nuevas formas de evaluar que lleven a un mejor aprovechamiento escolar. Sin embargo creemos que puede existir paralelamente a lo que marca la institución como normatividad académica, la posibilidad de abrir espacios de diálogo a lo largo del proceso educativo que permita que los resultados de la evaluación sean discutidos, cuestionados o dirigidos a los intereses no sólo de la institución escolar o de los maestros, sino que se involucren los intereses y necesidades de los alumnos porque finalmente son quienes más se beneficiarían de un proceso de evaluación formativa.

Los espacios de diálogo que proponemos como el inicio de una nueva visión de la evaluación, se pueden dar antes, durante y después del proceso evaluativo tradicional, esto es:

Antes de la evaluación:

Cuando se inicia un nuevo ciclo escolar es deber de los maestros establecer diálogos con los alumnos sobre lo que esperan del curso, la forma de trabajo que les gustaría seguir, la intención que debería tener la evaluación, los tiempos que se destinarán a las actividades escolares; acuerdos y compromisos con los que se trabajará para fomentar la participación grupal y evitar que más tarde se presente apatía o desinterés. Sin embrago, es menester

que con este diálogo inicial se conozcan los motivos que los estudiantes tienen para estar allí ya que a partir de éstos es más fácil trabajar hacia el buen desempeño del grupo. Esto quiere decir que tanto maestros como alumnos sean capaces de reconocer sus limitaciones y sus potencialidades sobre esta nueva experiencia.

Durante la evaluación:

El diálogo en este momento debe ser lo más honesto posible ya que se pretende que de esta manera los sujetos descubran sus sentimientos acerca del desempeño que han tenido, que tanto han aprendido o quieren aprender, sobre cómo se han establecido sus relaciones en el grupo, entre los compañeros y entre éstos y el maestro, sobre la manera en que se está trabajando, conocer las posibilidades de cambio en cuanto actitudes, formas de trabajo y relaciones; ir comprendiendo qué está pasando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué pasa en el interior del grupo y mejor aún, en el interior de los mismos sujetos, si se sienten parte o no de ese grupo. Con este conocimiento, tanto maestros como alumnos pueden ir construyendo su propio proceso educativo que los llevarán inevitablemente hacia una comprensión de su persona, de que tan capaces son de participar en el proceso de su aprendizaje, conocer sus limitaciones y sus habilidades y de esta manera descubrir quiénes son, cómo son y hacia dónde van.

Después de la evaluación:

Resulta importante rescatar después de un proceso evaluativo, las experiencias y sentimientos de los sujetos que fueron sometidos, puesto que se ha visto que casi nunca los maestros, después de un examen o la entrega un trabajo se molesten en preguntar a sus alumnos: cómo se sintieron, cuáles fueron sus miedos, sus angustias, sus limitaciones, qué provecho obtuvieron; discutir y analizar los resultados de esa evaluación, si creen que es el reflejo del esfuerzo que realizaron; si aprendieron lo que tenían que aprender o aprendieron otras cosas que no se habían contemplado; qué tan significativo fue lo que aprendieron; el valor que les da cada uno de ellos a los resultados,

si creen que les puede servir para su futuro o no. Finalmente saber la interpretación que le dan los alumnos y el maestro a los números que se obtienen, si la evaluación fue justa o injusta, si fue necesaria o distinta a la que esperaban.
Estos espacios de diálogo, hacen que los alumnos comienzan a pensar más en ellos y cómo se desarrollan en otros procesos educativos como la familia o los amigos, analizar cuál es su comportamiento y su participación en ellos, es decir abrir las pautas a un autoconocimiento y una autoevalaución de sus relaciones con los demás. A partir de esto, sabrá que es capaz de entablar *diálogos con el mundo* que le rodea, analizar y preguntarse quién es, cómo es, como establece sus relaciones, cómo le gustaría vivir, qué le gustaría hacer en su futuro.

Por otra parte, los maestros involucrados en estos espacios de diálogo, se sentirán más comprometidos con la educación y con el conocimiento de los sujetos con quienes trabaja, de tal manera, que en este proceso también se reconozcan ellos mismos, así como sus aciertos y errores, permitiéndoles mejorar su práctica; haciéndolos más reflexivos y críticos de su trabajo.

De tal manera creemos que la evaluación diálogica requiere ser reconocida en el ámbito escolar como un elemento teórico apoyado en la pedagogía dialógica que le brinde a la didáctica el fundamento pedagógico que la evaluación tiene como medio para hacer que los alumnos lleguen al conocimiento de su persona. Por lo tanto, la evaluación dialógica la entendemos como el *medio didáctico que propicia el aprendizaje del sujeto, dirigido a la construcción del conocimiento de su realidad y la visualización de su papel en ella.*

4.2 Evaluación, diálogo y proyecto de vida.

La pedagogía tiene en la actualidad la imperiosa tarea de proporcionar a los sujetos, los elementos necesarios para encontrar en la escuela el camino

adecuado que el hombre recorre en busca de las respuestas a tantos cuestionamientos hechos en torno a su existencia, su pasado, su presente y su futuro. Una pedagogía que permita luchar contra los intereses políticos, sociales, culturales, económicos que vician las aspiraciones más humanas, esto a través de discursos educativos, de prácticas didácticas, de proyectos sociales basados en el trabajo conjunto con sus alumnos.
A lo largo de este trabajo se han venido desarrollando una serie de ideas acerca de tres categorías: evaluación, diálogo y proyecto de vida que nos han permitido dar cuenta de un trabajo diferente en las aulas que guíe los resultados hacia quienes verdaderamente deben beneficiarse de ellos.

Cuando hablamos de proyecto de vida no sólo como la elección de una profesión u oficio, coincidimos con la propuesta de orientación vocacional denominada estrategia social que asume a ésta como la que debe dirigirse hacia el conocimiento de las determinaciones sociales a través de una participación activa del sujeto que le permita dar cuenta de su realidad y dirigir su mirada hacia el cambio, hacerlo comprender los factores que intervienen en la limitación de sus posibilidades. Esta nueva forma de ver a la orientación vocacional en oposición a la idea generalizada de la orientación psicologizante, trata de hacer reconocer en el sujeto que sus decisiones se pueden ver influenciadas por factores ideológicos, culturales, económicos, religiosos, laborales, etc.

La estrategia social desarrollada por Foladori propone afrontar y superar los siguientes puntos :

A) El modelo paternalista de educación, que se apoya en la pasividad del sujeto asumiendo la idea de que el orientador se introduce en la mente del alumno para augurar su destino.
B) La noción idealista de vocación al suponer que las habilidades y destrezas nacen con el sujeto.
C) La concepción voluntarista de la elección, que supone la falsa idea de la libertad de elegir en relación a la voluntad, ya que la elección puede presentarse aún sin el conocimiento claro del campo de elección, es decir, la elección se limita a diferentes circunstancias.

La propuesta de Foladori difiere de la propuesta de Bohovlasky ya que éste lleva la orientación vocacional del ámbito educativo al propiamente de la psicología, mientras que la estrategia social tiene que ver con el trabajo grupal. En este orden de ideas Foladori señala:

> "Por eso es que este proceso de toma de conciencia del medio social y de lo individual tiene sentido si lo ubicamos en un contexto grupal. Porque, en primer término, el individuo coexiste con otro y se humaniza en el intercambio, en segundo lugar, ésta toma de conciencia solamente es posible a través de la palabra, de la palabra co-pensada con otros, de la palabra que da sentido a ese intercambio entre el sujeto social y su mundo, mediatizado por el grupo de referencia Educar es posibilitar hablar. La toma de conciencia debe pasar por la palabra construida en el intercambio social; por ello, el estudio de los procesos grupales que la hacen posible, define al campo de la psicología social. Si la orientación vocacional está enfocada desde la psicología educativa, en el sentido de la educación tradicional, surge como elemento fundamental de la psicometría, que nos permite medir aptitudes, intereses, rendimiento y nos habilita para establecer patrones de normalidad en cada uno de los sujetos en forma individual; pero si pensamos que la orientación vocacional es una parte de la psicología social, porque es una de las maneras en que en particular el adolescente tendría que dar cuenta de su ubicación en el mundo, se trata entonces de un proceso grupal, donde los tests ya no tendrían sentido y serían sustituidos por un proceso dialéctico de crítica y autocrítica permanente Esta acción del individuo en el grupo o del grupo como totalidad, no es ni más ni menos, que la expresión de una práctica política en miniatura y reducida al marco de la problemática llamada vocacional-laboral o profesional."[49]

Desde este punto de vista, la didáctica necesariamente tendría que apoyarse del sentido social de la educación para hacer de sus recursos como la evaluación del aprendizaje, un elemento social que permita que los que se encuentran inmersos en ella a través del trabajo grupal, lleguen al conocimiento de su realidad y dirigir sus actos al desempeño de sus potencialidades. Esto puede ser posible si se considera a la evaluación dialógica como una estrategia que permita que los sujetos se relacionen en un proceso de autoconocimiento que posibilite en éstos la autoconstrucción de su propia historia y dirijan sus aspiraciones hacia una realidad más apegada a sus posibilidades y limitaciones.

4.4 Un ejercicio de evaluación dialógica.

---

49 FOLADORI Horacio, *Análisis vocacional y grupos*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, s/f p. 44

Mencionaremos la experiencia que se vivió en el grupo del quinto semestre de la carrera de trabajo social, cuando se le propuso al profesor de la materia de psicopatología, llevar a cabo un proceso de evaluación de aprendizaje, diferente a lo que había hecho hasta ahora. Se trataba de poner en práctica, actividades de participación grupal donde se les diera oportunidad a los alumnos de sugerir y hacer valer sus opiniones a través de la organización de un trabajo donde se rescataran los conocimientos teóricos de la materia, donde ellos pudieran ver involucrada la profesión que estaban cursando.

Las primeras propuestas no se hicieron esperar a partir de las cuales se realizó un debate para sustentarlas y ponerlas a consideración de todo el grupo. Las propuestas principales que fueron sometidas a discusión fueron las siguientes:

1) Elaborar ensayos de manera individual sobre la importancia de contar con conocimientos de la psicopatología para el campo de Trabajo Social psiquiátrico.

Cabe mencionar algunas de las opiniones que surgieron en el debate respecto a esta actividad. Primero que nada, se recordó que lo que se buscaba con este trabajo era la participación grupal y que un ensayo individual sólo dividiría las opiniones. Al respecto, se amplió la propuesta para formar equipos de discusión formados a partir de temas comunes o propuestas similares y después elaborar un solo trabajo donde se rescaten las conclusiones del grupo.

2) Otra propuesta consistió en visitar instituciones de asistencia social que brinden servicios de apoyo psicológico para realizar un trabajo de investigación con el fin de estudiar el campo de acción del trabajador social en el área psiquiátrica.

Esta propuesta fue la que más dio pie a la discusión porque se argumentó que en la materia de prácticas profesionales ya se estaban realizando estas actividades. Sin embargo, se sugirió llevar a cabo una sola visita y elaborar

una propuesta para mejorar la participación de los trabajadores sociales en esa institución.

3) Por último y detrás de varios opiniones, se concluye una propuesta de organización grupal para llevar a cabo una mesa redonda en la que participen expertos sobre algún tema en particular que tenga que ver con trabajo social psiquiátrico y que participación en el campo laboral.

Finalmente se eligió la propuesta número tres ya que en ella se encontró la posibilidad de participar en conjunto a través de: aportación de ideas y formación de comisiones entre las cuales se destacaron:

a) Comisión de apoyo logístico.
b) Comisión para la elaboración del programa.
c) Comisión para buscar e invitar a los expertos.
d) Comisión para la elaboración del resumen para las memorias del evento.

A través de este trabajo grupal, se encontraron elementos positivos que tienen que ver con el compromiso que cada alumno realizó con el propio grupo haciendo ver que cada uno era importante, que cada sugerencia podría ser buena para todos, que cada acción repercutiría en el aprovechamiento colectivo. De esta manera, la evaluación del aprendizaje se pudo ver claramente desde las primeras sesiones de discusión.

Por otro lado, es necesario considerar que como estructura institucional la escuela requería de la "calificación" individual y numérica para el último bimestre del ciclo escolar. Así se puso a consideración de los alumnos este requisito para que opinaran al respecto; sus respuestas dejan ver claramente la poca importancia que al final de esta experiencia, le dieron a la calificación. En conclusión se obtuvo una autoevaluación la cual resultó una sorpresa para el grupo y hasta el propio profesor puesto que muchos alumnos reconocían su poca participación y se autoevaluaron con una baja calificación.

Los resultados de este ejercicio fueron satisfactorios ya que se presentaron momentos propicios para el diálogo y a través de él se percibieron actitudes de solidaridad, empatía, compromiso, responsabilidad, participación, etc. Estos sentimientos se descubrieron gracias a que los alumnos, el profesor y nosotras, nos relacionamos en un ambiente de confianza. Sin embargo, algunos alumnos estuvieron en desacuerdo ya que estaban acostumbrados a una evaluación individual y se mostraban incrédulos a una participación grupal. Por otro lado estaban los alumnos que no se sintieron lo suficientemente motivados y decidieron no participar y propusieron entregar un trabajo. El grupo consideró que estos alumnos podrían cooperar con el grupo elaborando las memorias de la mesa y obtener así una evaluación individual que no afectaba a los demás.

En este orden de ideas, se puede ver ahora que la evaluación puede ser una plataforma de diálogo entre los evaluadores y evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc. pero el diálogo tiene una doble finalidad: trata por una parte de generar la comprensión del programa, y por otra, de mejorar la calidad del mismo.

Así, el diálogo se convierte en el camino por el que los distintos participantes del proceso de evaluación, se mueven hacia la construcción de su realidad plasmado en un programa educativo. Desde la apertura, flexibilidad, libertad y actitud participativa que sustenta un diálogo de calidad se construye el conocimiento sobre la realidad educativa evaluada.

El diálogo se potencializa discutiendo los criterios de valor de las acciones educativas, de los resultados que se alcanzan, tanto de los pretendidos como de los secundarios, de la proporción o desproporción de los esfuerzos realizados, del tipo y la amplitud del grupo al que va destinado un programa, del análisis y de las condiciones en que ese programa se desarrolla.

Al analizar todo esto en un proceso evaluación dialógica se construye la historia de cada sujeto participante y la historicidad es una cualidad constructiva del ser humano, es la facultad que se tienen de saberse hoy distinto de ayer, se genera la posibilidad de perfeccionamiento, de evolución y

progreso. A nivel individual el hombre construye su propia historia, va realizando su vida, en la medida en que se arriesgue a buscar nuevos caminos se enfrenta a nuevos retos. En el ámbito colectivo, la humanidad va superando etapas de desarrollo y progreso en todas dimensiones, y así, los jóvenes hoy por hoy tienen un pretexto para pensar en ellos, en su vida futura, en su *ser* y *hacer* para el mañana.

CONCLUSIONES

La evaluación como un proceso de diálogo, permite a los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, reflexionar acerca de sus propias experiencias, la manera como viven y sienten las prácticas educativas en las que intervienen, entendiendo a la evaluación como un proceso circular y dinámico que requiere de la reflexión sistemática sobre el trabajo cotidiano, entonces la evaluación del aprendizaje cobraría importancia como un proceso de construcción del conocimiento que guía al alumno a la toma de conciencia de su propia existencia, a la valorización de sus capacidades y limitaciones para configurar su realidad y proyectarse al futuro, a la vez que al indagar y cuestionar cuál es su papel que desempeña la evaluación, la función que cumple, quiénes se benefician de ella, etc, reconoce que todos y todo son objeto de evaluación en tanto tienen incidencia en el proceso educativo y que al problematizar el proceso de evaluación, lo que se busca es conseguir la mejora de la práctica educativa.

Si pensamos a la evaluación como un proceso y no como una etapa final, estaríamos asignándole a la evaluación una tarea formativa donde el sujeto se construye a partir de ella; en esta tarea educativa el educando indaga sobre su propia historia, sobre sus capacidades y limitaciones, sobre sus gustos e intereses, sobre la forma como construye el conocimiento y la forma como se apropia de él. Es así, que la evaluación puede ser vista como un proceso de reflexión e investigación continua del sujeto sobre sí mismo y con los resultados de dicha investigación reconstruir sus conceptos de: educación, hombre, sociedad, conocimiento, aprendizaje, etc., es decir, que dichos resultados no solo sirvan para conocer la realidad sino para trascenderla.

Así, la evaluación como proceso dialógico propicia una educación participativa, totalizadora, que integra todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, en tanto, los reta a la discusión y reflexión compartida en torno al juicio de valor en el que se base el proceso de evaluación, en la importancia que se le asigna a un programa de estudios, los significados y exigencias de las prácticas educativas y el valor educativo que estas encierran.

Al hacer una reconceptualización crítica dela evaluación, es necesario hablar de comunicación, conocer los elementos que intervienen en ellos, sus símbolos y codificaciones, cómo se relacionan los sujetos en la comunicación, los usos y abusos de poder en las relaciones de comunicación, etc, así como analizar el papel que juega el lenguaje en la apropiación de la cultura ya que el hombre a través del lenguaje crea la cultura, la transmite, la hereda y se apropia de ella.
Freire en su pedagogía liberadora nos hace reflexionar sobre la importancia que tiene el diálogo entre quienes participan en el proceso educativo. Nadie puede conocernos a menos que estemos dispuestos a manifestar quienes somos, y seamos capaces de decirlo, tanto a través de nuestras acciones como por medio de nuestras palabras. Constantemente debemos tratar de verbalizar, a través del lenguaje, de los gestos o de la acción, los cambios que va experimentando nuestro yo.

Sin embargo, la comunicación no siempre es sencilla. Las palabras también nos pueden tender trampas. Debemos estar seguros que cuando nos comuniquemos sepamos con precisión lo que queremos expresar. Por lo tanto, la comunicación no debe tomarse a la ligera. El sujeto interesado en la verdadera comunicación escucha las palabras que dice y las que le dicen, trata de buscar las palabras más exactas para comunicarse, trata de colocar dichas palabras en el contexto más conciso para evitar hasta donde sea posible las malas interpretaciones.

Todos tenemos el derecho a hacer nuestras declaraciones, a que las escuchen y las comprendan. Pero a menos que estemos satisfechos de hablar con

nosotros mismos, sabremos quienes somos y lo sabrán los demás, cuando seamos capaces de decir lo que queremos decir.

El conocimiento de sí mismo es encontrarse consigo mismo, en visualizar con mayor claridad las propias potencialidades, los propios requerimientos y necesidades, los mecanismos y condicionamientos que se han aprendido a lo largo de la vida, los elementos que complementan al propio ser. De esta manera la elección realizada en función de estos valores, necesidades, potencialidades, mecanismos y complementos es una elección con mayor garantía de autenticidad, que surge en verdad del propio ser y sobre la cual, el sujeto puede con facilidad asumir entera responsabilidad.

Una de las necesidades más importantes del ser humano es el descubrimiento del sentido de su propia vida. Cuando una persona no encuentra sentido a su vida, sus acciones van sin una orientación o plan determinado y, por lo tanto, fácilmente incurren frustraciones, tedio, mediocridad y depresión. Pues bien, el encuentro consigo mismo es precisamente el medio para encontrar el sentido de la propia vida. De esta manera, el sujeto puede elaborar en forma conciente su proyecto fundamental y, en función de ese proyecto, orientar su conducta conforme a una estrategia explícita. Se trata, pues, de una persona que sabe lo que quiere, con principios claros y con valores explícitos.

En este orden de ideas, la educación debería posibilitar al hombre, descubrirse como ser presente, capaz de manifestarse a través de sus propias palabras y de leer e interpretar su propia realidad; para que sea él quien tome sus propias decisiones y que lo lleven a encontrase a sí mismo logrando la autonomía y la autogestión. Desde la teoría Freiriana el diálogo es una exigencia existencial mediante la cual las personas se hacen presentes, se expresan, manifiestan a otros sus sentimientos y pensamientos, comparten sus experiencias, amplían sus horizontes, se reconocen como sujetos críticos que se enfrentan al reto de reflexionar en torno al hombre, a la educación y a la propia existencia.

El hombre no puede tomar la postura de ignorarse así mismo, el ser humano tiene la obligación de velar por sus ideas y creencias, saber cuales son sus

afectos y sentimientos y establecer su propia escala de valores, ya que de esta manera vivirá una existencia auténtica, posibilitaría el conocimiento de sí mismo y sabría cual es su meta en la vida y cuáles son los medios que tiene para lograrlo.

Si bien es cierto que el ser humano tiene una estructuración genética, recibe una educación determinada y tiene una realidad social, económica y política que le condiciona y hasta cierto punto le programa su vida, el hombre ha de ser capaz de aprovechar al máximo las sensaciones que le proporciona su organismo, su estructura física y psíquica, perdiendo el miedo así mismo, aprovechando al máximo la pequeña parcela de libertad que tiene. El hombre sin olvidar las condiciones familiares, económicas, políticas, sociales, religiosas, históricas, puede llegar a desarrollar sus capacidades con independencia y libertad, dirigir su vida y tomar decisiones en función de su propio proyecto de vida.

La evaluación como un proceso de diálogo, permitiría al sujeto, concentrarse en sí mismo, buscaría la aceptación de su propia persona y el reconocimiento de ser un sujeto de acción capaz de comprometerse con su propia existencia y un ser humano que aprenda a ejercer la libertad para hacer uso de su voz; ser dueño de su propio pensamiento, un ser histórico que va construyendo su propia historia en la medida que va realizando su vida, por los retos que enfrenta, por las decisiones que toma, por lo caminos nuevos que emprende, por sus dudas, por sus acciones, por sus deseos, por sus esperanzas; un ser capaz de visualizarse y proyectarse en el fututo tomando las decisiones que lo llevan a ser lo que él quiere ser.

Ponemos a consideración de los maestros y a quienes tiene la tarea de educar estas ideas, pretendiendo con ello, que si alguna vez deciden retomar la evaluación dialógica como una práctica distinta a la que han tenido, encuentren también en sus resultados, elementos de análisis de su propia práctica y con ello saberse hombres y mujeres sensibles a los cambios de sus alumnos y de ellos mismos. Permitirse descubrir en esta práctica que los alumnos pueden enseñarles algo y que el conocimiento no es propiedad de algunos.

Este estudio nos permitió creer que existen elementos teóricos y prácticos de nuevas formas de concebir a la educación que pueden ayudar a que el trabajo docente sea más significativo y se oriente hacia el logro de construir nuevos sujetos. Entre otras posibilidades, resaltamos aquella acerca de fundamentar a la evaluación como un discurso educativo y llamar de otra manera al término que se usa como su sinónimo para diferenciar todo un trabajo didáctico de un solo momento del proceso didáctico.

No siempre se logra proporcionar a los educando ámbitos y formas de aprendizaje vivencial conectados con sus propias experiencias y con su realidad; este es un camino y una búsqueda de muchos educadores inquietos por mejorar la calidad de la educación a través de adaptarla a la experiencia y el entorno económico, político y social en el que se desenvuelve. No hay educación integral si no se enseña a vivir coherentemente de a cuerdo con las propias ideas y valores y si no se enseña que es necesario tener un proyecto de vida, plantearse al menos la cuestión de para qué se vive.

Lo que este trabajo nos deja, es una profunda reflexión del lugar que ocupamos actualmente respecto a ese proyecto de vida que necesariamente tuvimos que replantearnos; reconocer de nuestra experiencia en la escuela los espacios de diálogo que tuvimos sin darnos cuenta que estábamos construyendo los fundamentos de una pedagogía dialógica. Por eso consideramos necesario el análisis de las prácticas educativas por los propios actores permitiendo abrir espacios en todas las áreas de la didáctica y mejorar así las relaciones inter e intrapersonales.

Desde una perspectiva pedagógica, intentamos aludir al planteamiento de un proyecto de vida relacionado con un aprendizaje para *ser,* en el sentido de ser persona y para *hecer,* en el sentido de conformase como sujeto, que este sujeto se conforme a sí mismo.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER-EGG, Ezequiel. "Un puente entre la escuela y la vida". Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1995.

BACHELARD, Gastón, "La filosofía dialogada" en El oficio de sociólogo, de Pierre Bourdieu, et. all. 18ª ed, Siglo XXI España 1995.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. "Orientación Vocacional. La estrategia clínica", Buenos Aires, 1992.

BOURDIEU, P. y Passeron J.C. "La reproducción", en La cuestión escolar, Palacios, Jesús,. Laila, Barcelona, 1981.

BOURDIEU, Pierre. "La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales". en La Nueva Sociología de la Educación. Antología preparada por Leonardo Patricia de. Ediciones Caballito. México, 1986, (Biblioteca Pedagógica)

BOWLES, S. y Gintis. "La institución escolar en la América capitalista". Siglo XXI, México, 1981.

CANDAU, Vera María. "La didáctica en cuestión. Investigación y enseñanza". Narcea, Madrid, 1987.

CASARES, David, et, all. "Planeación de vida y carrera". 5ª reimpresión, Limusa, México, 1988.

CARRION, Carranza. "Génesis y desarrollo del concepto de evaluación institucional" en Perfiles Educativos. (s/f), CISE UNAM México.

COOMBS, P.H. "The World Educational Crisis", en Algunos enfoque Teóricos de la planeación. Teoría y Praxis de la planeación educativa en México, Grijalbo, México, 1984.

DÍAZ BARRIGA Ángel, "Empleadores de Universitarios. Un estudio de sus opiniones", Miguel Ángel Porrúa-Centro de Estudios sobre la Universidad, colección: problemas educativos de México, México, 1995.

DURKHEIM, Emilio. "Educación y sociología". Leega, México, 1990

ERIKSON, Erik H. "Identidad, juventud y crisis". Paidos, Buenos Aires 1968.

EZPELETA, Justa. "Modelos educativos. Notas para un cuestionamiento", publicado en Cuadernos de formación docente No. 13, ENEP Acatlán, UNAM, 1980.

FINKEL, Sara. "Hegemonía y Educación", en Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Año 5 No. 13-14 enero-septiembre, 1975.

FOLADORI, Horacio. "Análisis vocacional y grupos": Universidad Nacional Autónoma del Estado de Morelos, (s/f), (Serie: Ciencias sociales e historia)

FREIRE, Paulo. "La Pedagogía del oprimido", 44ª ed, Siglo XXI, México, 1993.

FREIRE, Paulo. "¿Extensión o comunicación? . La concientización en el medio rural", 15ª ed, Siglo XXI, México, 1987.

FREIRE, Paulo. "La educación como práctica de la libertad". 37ª ed, Siglo XXI, México, 1987.

FREIRE, Paulo y Macedo, Donaldo. "Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad". Introducción de Henry A. Giroux, Paidos-MEC, Barcelona, 1989 (temas de educación, 16)

FREIRE, Paulo. "La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y libertad". Introducción de Henry A: Giroux. Páidos-MEC, Barcelona, 1990. (temas de educación, 19)

FREIRE, Paulo. "La Pedagogía del oprimido", 44ª ed, Siglo XXI, México, 1993.

FOUCAULT, Michel. "Microfísica del poder. Genealogía del poder". Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1992.

GILBERT, Roger. "Las ideas actuales en pedagogía", Grijalbo, México, 1987.

GIROUX, Henrry A, "Introducción en la naturaleza política de la educación", Paidos-MEC, España, 1990.

GIROUX, Henry A."Mas allá de la teoría de la correspondencia. Notas sobre la dinámica de la reproducción y la transformación escolar" en La Nueva Sociología de la Educación. Antología preparada por Patricia de Leonardo, Ediciones Caballito, México, 1986, (Biblioteca Pedagógica)

GUTIERREZ, Saenz, Raúl. "Introducción a la pedagogía existencial", 3ª ed, Esfinge, México, 1994.

HAMMERSLEY, Martyn, y Atkinson, Paul. "Etnografía, métodos de investigación", Paídos, Barcelona, 1995, (Básica, 69)

HIRSH, Adler, Ana. "Conceepción de hombre, realidad y conocimiento en Adam Shaf y algunas implicaciones educativas" en Antología de Iniciación a la
Investigación pedagógica I. ENEP Aragón, UNAM.

INCIARTE, Esteban. "Ortega y Gasset: una educación para la vida". Ediciones Caballito. México, 1986, (Biblioteca Pedagógica).

LAPASSEDE, G. "Grupos, organización e instituciones. La transformación de la democracia", en Fundamentación Didáctica. Pansza Margarita ed. Gernika

MONCLUS, Antonio. "Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos Planteamientos en educación de adultos". Prólogo de Ettore Gelpi, Anthropos, Barcelona, 1988.

MORAN Oviedo, Porfirio. "Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica" en Operatividad de la didáctica, 2ª. ed, Ediciones Gernika, México 1992.

MORENO, Juan Manuel, et. all. "Historia de la educación", Paraninfo, España, 1986.

ORTEGA y Gasset. "Una educación para la vida" antología preparada por Esteban Inciarte. Ediciones Caballito, México, 1986, (Biblioteca Pedagógica)

PALACIOS, Jesús (comp.) "La cuestión escolar", Laila, Barcelona, 1981.

PANSZA, González, Margarita, et. all. "Fundamentación de la didáctica". 2ª ed, Gernika, México, 1992.

PAPALIA, Diane, et. all. "Desarrollo humano", 2ª ed, McGraw-Hill, Colombia, 1990.

PUIGGROS, Adriana. "Imperialismo, educación y neoliberalismo en América Latina", Paidos, México, 1994.

SANTOS, Guerra Miguel Ángel. "Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora", Magisterios del Río de la Plata, Buenos Aires, 1996, (respuestas educativas)

VASCONI, T. "Sobre algunas tendencias de la modernización de la Universidad Latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales". Coloquio nacional sobre la Universidad y Sociedad. Aguascalientes Núm I, 1978, en Fundamentación didáctica, Panza Margarita, et.all. Gernika, México, 1992.

VILLARROEL, C. "Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza superior", Paulina, Caracas, 1974.

DOCUMENTOS

ALBA de, DIAZ y VIESCA, "Evaluación. Análisis de una noción". Revista mexicana de Sociología.

HIRSCH ADLER, Ana."Concepción de hombre, realidad y conocimiento en Adam Shaf y algunas implicaciones educativas" en Antología de Iniciación a la investigación Pedagógica I , UNAM, ENEP Aragón.

Plan de estudios de la carrera de trabajo social. Actualización 1997, DEGETI, SEP.