

IINN – María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

La evaluación: ¿hacia qué función pedagógica se dirige?

Alejandra Larghero

4°A

Docente: Nancy Salvá

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

12 de diciembre de 2017

Índice

Fundamentación	1
Marco teórico.....	4
Introducción	4
Desarrollo.....	4
1. ¿En qué se sustentan los principios pedagógicos de la corriente crítica?	4
1.1 Una mirada crítica de la educación.....	4
1.2. El docente como profesional de la educación.....	9
1.3. El saber como proceso de producción reflexiva	11
2. ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos de la corriente tecnicista?	13
2.1. Una visión científica de educación.....	13
2.2. El docente como ejecutor de la enseñanza.....	16
2.3. El saber como reproducción	19
3. El uso pedagógico de la evaluación: ¿como proceso de la enseñanza y el aprendizaje o centrada en logros?	21
3.1. Las diferentes acepciones de la evaluación.....	21
3.2. La evaluación en relación a la enseñanza y al aprendizaje.....	23
Síntesis	29
Análisis Pedagógico	30
Posicionamiento para el análisis.....	30
Análisis reflexivo	31
La evaluación como herramienta de enseñanza y aprendizaje.....	31
Incoherencias entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación	38
La evaluación de reflexiones	44
Reflexiones finales	48
Bibliografía.....	49

Fundamentación

En este trabajo se busca interpelar las creencias y los conocimientos sobre la evaluación, repensar esta tarea del docente y tomar una postura más reflexiva a la hora de enfrentarse a ella. A su vez, es la oportunidad de estudiar y profundizar sobre las concepciones pedagógicas que implica y su función en relación a la enseñanza y al aprendizaje, para enriquecer la intervención pedagógica en el aula.

Durante el año 2016, dentro de las propuestas de formación docente, se pasa por la experiencia de una evaluación que tiene como propósito la reflexión sobre el curso. Este tipo de propuesta plantea una postura con respecto a la calificación y las estructuras formales de valoración a través de un número, por lo que surgen a raíz de esto algunas interrogantes: ¿Cómo se evalúa un proceso? ¿Cuáles son los criterios adecuados para evaluar un proceso?

Otra de las situaciones sucede en 5º año en el último año de la práctica docente. A partir de la elaboración y el trabajo en el aula de la secuencia de un contenido de Química - La destilación- , se plantean dos actividades con las que se pretende evaluar. Para esto se propone: un trabajo en equipos en base a experimentos, con el objetivo que formen un sistema homogéneo y otro heterogéneo. Una propuesta escrita con el propósito que identifiquen qué tipos de sistemas se observan y cómo se los puede separar a partir de los métodos trabajados en clase. A partir de esto, surgen otros cuestionamientos: ¿cuál es la finalidad de la evaluación? ¿con qué intencionalidades se evalúa? ¿qué tipo de aportes se obtienen de la evaluación? ¿para quién estoy evaluando?

El otro punto que contribuye a la elección de la temática se relaciona con el sistema de evaluación en línea que se utiliza a nivel de Primaria de forma general, para ser aplicado en todas las escuelas públicas del país, y la existencia de un diseño de evaluación acordado por parte del colectivo docente de la escuela. Por lo que surgen interrogantes: ¿qué implica cada una de estas propuestas de evaluación? ¿en qué se diferencian? ¿cuáles son los aspectos que tienen en común?

Para el abordaje del ensayo se toma posición desde el paradigma de la Ciencia Social Crítica, ya que suministra un entendimiento autorreflexivo que apunta

a la ilustración y al mejoramiento de las condiciones sociales y materiales bajo las que tiene lugar la práctica. Además contempla el conocimiento como un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica por aquellos que intervienen en ellas.

La corriente pedagógica que orienta el estudio y análisis es la Pedagogía Liberadora que tiene como principal referente a Paulo Freire. Para el autor la de educación es una praxis liberadora, entendida como acción y reflexión transformadoras de la realidad constituye una fuente de conocimiento y de creación. En esta misma línea, la concepción de Freire (1970) afirma que el docente debe utilizar la investigación al servicio del proyecto educativo. Su tarea se sustenta en el diálogo pedagógico para reflexionar sobre tres de sus aspectos: profundizar para seleccionar, preguntar para comprender y escuchar para entender. Considera al diálogo como una relación democrática que genera la posibilidad de superar el aislamiento y abrirse al pensar de los otros.

Con el objetivo de contribuir a la comprensión del tema, se toman aportes de otras disciplinas: la Didáctica, la Psicología, la Teoría del Conocimiento y la Epistemología y la Filosofía. De la Didáctica se toman aportes de Edith Litwin (2003) quien ubica la evaluación como parte del proceso didáctico. Señala que implica la toma de conciencia de los estudiantes de sus propios aprendizajes y la interpretación, por parte de los docentes, del lugar de la enseñanza en dichos aprendizajes. Susana Celman (2003), hace referencia al uso de la información que deriva de las acciones educativas en relación a la apropiación democrática del conocimiento que se produce.

La Psicología aporta con Pichón Riviére (2011), la concepción de aprendizaje como el proceso constante de apropiación de la realidad, a través de una lectura acorde a ella para transformarla.

Para el concepto de saber se apoya en la Teoría del Conocimiento y la Epistemología, a partir del planteo de la autora Jacky Beillerot (1998), quien entiende al saber como un proceso que se construye permanentemente, por lo que es necesaria una actitud crítica frente al conocimiento.

Desde la Filosofía se utilizan algunas ideas de Carlos Cullen (1997) en referencia a que los fines de la educación no se establecen sino que se examina, se analiza y se

critica los ya existentes. Esto conduce a cuestionar verdades, identificar conflictos y luchas por la hegemonía, además de sacar a la luz ideologías implícitas tanto en los discursos como en las prácticas.

El ensayo pretende comparar y profundizar las concepciones pedagógicas en las que se enmarca la evaluación en línea, y la que se plantean en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). De ahí que surgen algunas interpelaciones: ¿Cuáles son los fundamentos de la elaboración de un diseño de evaluación por parte de la escuela? ¿Qué desafíos se le plantean a los docentes para poder realizar sus tareas frente a la coexistencia de un enfoque institucional, un enfoque escolar y un enfoque de una norma curricular?

Palabras claves: educación – docente – saber – evaluación.

Marco teórico

Introducción

El presente ensayo gira en torno a la temática evaluación, que si bien es un tópico de la didáctica, se pretende situarla como práctica educativa en el campo pedagógico. Por lo tanto, en el desarrollo del marco teórico se articulan tres bloques temáticos principales.

En el primero, se analiza el sustento de los principios pedagógicos de la corriente crítica. Los principios a los que se alude, refieren a la concepción de educación problematizadora, lo que conlleva a situar al docente como profesional de la educación y considerar al saber como un proceso de producción reflexiva.

En el segundo bloque, se contraponen los principios pedagógicos desarrollados en el primero, a los del modelo pedagógico tecnicista. Este supone una visión científica de la educación, lo que implica posicionar al docente como ejecutor de la enseñanza y entender al saber como reproducción de conjuntos de conocimientos.

Por último, en el tercer bloque, se aborda el uso pedagógico de la evaluación, en el que se cuestiona si su empleo apunta a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos o a los resultados como logros. Para esto, se procura por un lado, analizar las diferentes acepciones de la evaluación desde la perspectiva crítica en oposición a la tecnicista. Y, por el otro, relacionar la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje desde ambos modelos pedagógicos.

Desarrollo

1. ¿En qué se sustentan los principios pedagógicos de la corriente crítica?

1.1 Una mirada crítica de la educación

Para entender la mirada crítica de la educación desde la perspectiva de Freire (1970), es pertinente hablar sobre la relación educación-sociedad que justifica su

pedagogía liberadora. Para el autor, esta pedagogía no puede ser elaborada para los oprimidos sino con ellos, en tanto estos se encuentran en lucha permanente por recuperar su humanidad. Exige dos momentos diferentes pero interrelacionados. Primero, los oprimidos descubren el mundo de la opresión y se comprometen con su transformación. Segundo, una vez transformada la realidad opresora, la pedagogía deja de ser del oprimido para ser la de los hombres en proceso permanente de liberación.

Desde su posición humanista y antropológica, cuestiona y se opone a las concepciones de educación bancaria que promueven una relación de dominación. Esta relación, deshumaniza al hombre porque evita que sea consciente de su opresión, le impide modificar sus condiciones de vida, ya que es explotado y sometido de manera inconsciente al opresor. Para mantener esta relación, los opresores establecen determinado control y orden y se califican como únicos privilegiados y acreedores de la humanización.

En oposición, desde la pedagogía liberadora, se propone pensar la educación como práctica de emancipación de los sujetos oprimidos permitiendo que surja su vocación de ser más. resultado del sistema al que se encuentran sometidos. Esta pedagogía permite a los sujetos reflexionar y transformar su situación de opresión con el fin de liberarse. Freire (1970), sostiene que si se pretende la liberación de los hombres, que constituye la humanización en proceso, no se puede los puede mantener enajenados, por lo que busca romper con las concepciones de hombre como un ser vacío y desligado de su mundo.

Por lo que afirma que en la manera de estar y de relacionarse los sujetos con el mundo “(...) estamos programados pero no determinados, condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta. (...)” (Freire, 2010: 16).

Esta conciencia de los condicionamientos, es lo que permite entender la identidad cultural como la relación entre lo que heredamos y lo que adquirimos, lo que permite pensar la libertad como una acción creadora de los sujetos. La concibe como una posibilidad para que el conocimiento genere en los educandos el desarrollo de sus propios instrumentos para liberarse del condicionamiento de su realidad y posibilitar su tránsito progresivo hacia ese ser para sí, hacia su humanización.

Expresa que tanto la humanización como la deshumanización se encuentran en un permanente movimiento de búsqueda y tienen su raíz en la inconclusión de los hombres. Por tanto, afirma que “(...) la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad (...) busca la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad (...)” (Freire, 1970: 62). Es en este proceso que surge la necesidad del compromiso por parte de los sujetos de la transformación con una conciencia cada vez más crítica.

En relación al planteo precedente, se establece en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), la concepción de educación como praxis, lo que equivale a decir, una forma de acción y de reflexión que se implican mutuamente y que surge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad.

Asimismo Freire (1970) desarrolla además, la idea de praxis como una unidad indisoluble y por lo tanto imprescindible. Niega la posibilidad de dividirla en dos etapas, una primera de reflexión y otra diferente de acción. En este sentido, afirma que la educación es la práctica de la libertad, entendida como un acto de total conciencia y responsabilidad, siendo estos los fundamentos propios de todo individuo que busque su libertad.

Desde esta perspectiva, el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) explicita cuatro fines generales para esta etapa de la formación obligatoria:

- “Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social”.
- “Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad”.
- “Desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información”.
- “Formar al alumno como sujeto ético corresponsable de sus decisiones”
(ANEP, 2008: 37).

Cabe señalar que estas concepciones también se encuentran en la Ley general de Educación 18.437 vigente en nuestro país. En los artículos 4° y 5° plantea que la educación orienta a la búsqueda de una vida armónica e integrada como al ejercicio responsable de la ciudadanía. Y reconoce a los derechos humanos como elementos

sustanciales y de referencia para la educación en general y para los educadores.

Cullen (1997) argumenta que la Filosofía de la Educación permite un pensamiento crítico y reflexivo. No establece los fines de la educación sino que examina, analiza y critica los fines existentes.

Se vincula a la antropología al reflexionar sobre la práctica educativa y su discurso ya que implican una concepción de hombre como objeto de análisis. Además afirma que la educación es una práctica social discursiva, por lo que al analizar los discursos sobre la educación, admite cuestionar verdades, identificar conflictos de interpretaciones entre ellas y luchas por la hegemonía, además de sacar a la luz las ideologías implícitas en los discursos y en las prácticas.

Dando continuidad a este planteo, Freire (2010) argumenta que las cuestiones vinculadas a la educación no se limitan únicamente a lo pedagógico sino también a lo ético y lo político. Sostiene que lo político supone determinadas ideas consideradas fundamentales en el marco de un contexto sociohistórico. En relación a lo ético, señala que tiene relación con el conjunto de normas morales que regulan las relaciones humanas.

Por otro lado, piensa la educación como un acto creador entre dos sujetos (el educador y el educando), que trae consigo un diálogo entre ambos. Lo que significa, un encuentro entre los sujetos cuyo mediador es el mundo, donde hay un intercambio a la vez que se da una transformación de ambos en investigadores críticos. Lo que el autor quiere decir, es que el mundo deja de ser para el educador su propiedad, para transformarse en la incidencia de su reflexión y la de los educandos. De este modo, estos dejan de ser dóciles receptores para convertirse en personas activas en el diálogo con el educador.

De ahí que la relevancia de la educación está en la búsqueda de la superación de la contradicción entre los educadores y los educandos, por lo que sostiene que "(...) Es en la práctica de experimentar las diferencias donde (...) siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que yo, como tú de otro, lo constituyo como yo.(...)" (Freire, 2010: 118). Esto es, que el educador no es solamente el que educa ni el educando el que solo es educado, sino que el educador en tanto educa es educado a través del diálogo con el otro.

Al respecto, reconoce la educación como un acto de conocimiento que

favorece la relación dialógica. En este acto, el mundo como objeto cognoscente es el que actúa de mediador entre el educador y los educandos, siendo estos los sujetos cognoscentes. Sitúa al educador como problematizador, quien propone conjuntamente con los educandos las condiciones para que se promueva el avance desde un conocimiento a nivel de “doxa” – opinión – hacia un conocimiento verdadero de “logos” – razón –. Es decir, desde una noción espontánea hacia una idea fundamentada con argumentos, que implica una actitud de reflexión y de pensamiento.

De acuerdo a esta concepción dialógica de la educación Freire (1970) señala algunas cualidades inherentes al diálogo reflexivo. Para el autor el diálogo exige humildad, que es diferente de la arrogancia y la autosuficiencia. Considera que transferir la ignorancia en el otro y creerse dueño de la verdad y del saber, no permiten el diálogo.

Tampoco hay diálogo si no hay amor hacia el mundo y hacia los hombres porque el diálogo es un acto creador, de valentía y de responsabilidad para superar la dominación y liberarse. Esta búsqueda de humanización, según el autor, no puede darse de forma aislada debido a que requiere del establecimiento de vínculos con los demás hombres para ser más, por lo que aquí se evidencia la cualidad de esperanza. En consecuencia se necesita tener fe en los hombres y su vocación de ser más. Es decir, creer en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, lo cual no es un privilegio de algunos sino derecho de todos los hombres. Argumenta, también, que no es una fe ingenua, puesto que el poder de hacer y transformar que en ocasiones es negado, puede renacer mediante la lucha por la liberación de los hombres.

No obstante, el autor expresa que tampoco hay diálogo sin un pensar verdadero, que se opone al pensar ingenuo y que no se separa de la acción, porque como ya se mencionó anteriormente, reflexión y acción suceden a la vez.

1.2. El docente como profesional de la educación

Si se parte de la visión de la educación como transformadora del mundo y de los hombres y que tiene como fin formar ciudadanos críticos y activos, es que desde la perspectiva de Henry Giroux (1997), los educadores también tienen la misión y responsabilidad de devenir en intelectuales transformadores, en oposición a un educador en términos puramente instrumentales o técnicos. Supone pensar en los docentes capaces de resistir a la lógica dominante y proyectar por su parte un cierto compromiso en alcanzar “(...) que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico (...)”. (Giroux, 1997: 177).

Con esto el autor pretende por un lado, superar las relaciones de poder del sistema social para que los hombres puedan humanizarse. Lo que solo es posible, a través de la praxis como parte de un proyecto social fundamental que admite a los estudiantes desarrollar una fe profunda y duradera. Por otro lado, alude a que los educadores como intelectuales transformadores tomen conciencia y se responsabilicen de la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje.

La concepción de docente como profesional, se relaciona con las cualidades de los educadores que plantea Freire (2010). Para él, tienen que tener humildad y amorosidad, porque ambas requieren de valentía, respeto y confianza hacia los propios educadores como hacia los demás. Destaca que permite reconocer de alguna manera, que todos conocen algo e ignoran algo, por lo que no existe aquel que lo sabe todo, ni tampoco aquel que lo ignora todo.

Sin embargo, desde una visión científicista que se desarrollará más adelante, hay ausencia de estas cualidades, visto que se entiende a la ciencia como la única que vale, que brinda seguridad y de la que no se duda. Para el autor, esta idea de sabiduría o de ignorancia suprema y total, no posibilita la comunicación entre los hombres

Desde su perspectiva, si se piensa a los hombres como sujetos diferentes entre sí, pero que tienen como fin común la liberación para ser más, no se debe dejar de lado la capacidad de tolerancia que deben tener los educadores. Según el autor, es la que prepara y favorece la convivencia y el respeto hacia lo distinto, y en

su ausencia la práctica educativa se desvaloriza. Aclara además, que la tolerancia debe ser coherente con el ser histórico e inconcluso que se es y con la elección político – democrática. Lo que significa, establecer límites y principios para que sean respetados.

Dando continuidad a este planteo, también expone, que si el educador es apreciado como un formador, debe desarrollar su capacidad de decisión. La decisión denota romper, comparar para seleccionar una opción entre varias y dejar de lado las demás, ya sea que refieran a personas o posiciones. No obstante, la toma de decisión no puede ser de ninguna manera injustificada, por lo que los educadores deben ser conscientes del porqué de la elección de unas y la exclusión de otras.

En contraposición, la indecisión es calificada por el autor como debilidad moral, ya que evidencia falta de seguridad, y esta es otra de las cualidades que considerada esencial para la responsabilidad. La seguridad comprende además, claridad política e integridad ética, aspectos necesarios para una educación entendida como un hecho político.

Además, argumenta que si la educación es un acto político, el educador también lo es, porque su lenguaje no existe sin un pensar, y el uno y el otro no existen sin una estructura a la que se encuentren referidos. Esto implica, que el docente no es neutral en sus decisiones, ya que sus acciones están atravesadas por una concepción de hombre, cultura y sociedad.

Asimismo, Giroux (1997) insiste en la idea de la responsabilidad de los educadores en plantear los objetivos y las condiciones de enseñanza escolar, en relación a lo que enseñan, la forma en que deben hacerlo y los propósitos que pretenden. Esto implica, que los educadores como profesionales de la educación, no deben reducirse a ser meros ejecutores, es decir, no tienen que limitarse a cumplir programas realizados por especialistas. Por el contrario, son los que tienen que pensar y elaborar los programas para su propia práctica educativa.

En el pensamiento de Freire (2010) considerar al docente como un profesional exige de éste una permanente formación, ya que el hombre como ser histórico es consciente que tanto él como su realidad son inacabados. Como consecuencia de esta condición, la educación es un proceso permanente. En palabras del autor:

Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad. (...). (Freire, 2004: 27).

A su vez, como la realidad es inacabada, los saberes también lo son. Esto conlleva a que los docentes como profesionales, cuestionen e interpelen de forma continua las certezas respecto a sus saberes, ya que no existen verdades absolutas.

1.3. El saber como proceso de producción reflexiva

De acuerdo con Beillerot (1998), la concepción del saber tiene que ver con el posicionamiento del sujeto frente al conocimiento. Si ese posicionamiento es desde la perspectiva crítica, entonces el saber es concebido como proceso porque:

(...) pone el acento en la apropiación, la construcción de los saberes por los sujetos a partir de su deseo de saber, (...); el saber es saber de lo que él es, de la capacidad de un individuo de dar cuenta y razón de lo que sabe. (...) es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo (lo que nos acerca a la idea de que el saber es el de las preguntas y no el de las respuestas). (...) (Beillerot, 1998: 26, 27).

A partir de esto, la autora entiende al saber como la elaboración del propio saber del que el sujeto se apropia, ya que se pone en juego su relación con los saberes, puesto que los interroga, desaprende y critica, lo que lleva a que el saber sea el de las preguntas como herramienta filosófica. Sostiene además, que ese proceso es inacabado, indeterminado e histórico y que pretende conocer el porqué de la búsqueda de determinado saber y el fundamento de la apropiación del conocimiento.

Siguiendo la línea de pensamiento de Charlot (2008) se puede afirmar que para que el alumno pueda apropiarse del saber, es preciso que el sujeto se movilice intelectualmente. Cabe destacar aquí, la diferencia que señala el autor entre

movilización y motivación. Afirma que esta última refiere a una acción exterior del sujeto, que se desvanece cuando cesa esa acción, mientras que la movilización a una acción interior. Para la autora “(...) La movilización es un movimiento interno del alumno, es la dinámica interna (...) que (...) se articula con el problema del deseo (...)” (Charlot, 2008: 18).

Al mismo tiempo, el autor plantea que la apropiación del saber por parte del sujeto supone dos condiciones. Por un lado, una movilización intelectual, para la que es necesario una situación de aprendizaje que tenga sentido para el sujeto, es decir, que le produzca placer. A la vez que advierte que el deseo del sujeto de saber contenidos en general, no implica necesariamente que el alumno tenga la voluntad de realizar una actividad intelectual, o sea, que desee aprender. Por lo que el deseo de saber y el deseo de aprender deben darse de manera simultánea.

En relación a lo anterior, manifiesta que para adquirir el saber, se requiere en primer lugar, de la participación en una actividad intelectual – tener el deseo de saber – y en segundo lugar, la apropiación de las normas específicas, que son naturalmente propias de los diferentes saberes, ya que cada uno supone formas diferentes de actividad intelectual. Por lo que, según Charlot (2008), el docente no es el que produce el saber en los alumnos, sino que son estos los que tienen que realizar un trabajo intelectual. En el mismo sentido, J. Schlanger citado por Beillerot (1998: 27- 32) destaca que:

“(...) todo saber implica un sujeto que conoce, que no existe un saber en sí, que todo saber es acto y no esencia, y que por lo tanto el saber consiste en una actividad cognitiva (...)” “(...) La "relación con el saber" parece sugerir una disposición de alguien, no hacia los conocimientos o los saberes, sino hacia el Saber. Una disposición que (...) implica (...) intimidad del propio saber, intimidad con el saber (...)”.

Para ella, la noción “relación con el saber” supone la relación que establece el sujeto con los saberes en general y con el propio saber. Estos saberes que son exteriores y se encuentran disponibles, constituyen la materia prima del proceso creador. Para la autora, este proceso creador se caracteriza fundamentalmente por ser único y no

reproducible. Único porque cada sujeto se diferencia de los demás, por la amplitud de los saberes disponibles y las diferentes maneras de utilizar esos saberes. No es reproducible, porque la apropiación de saberes no es acumulable, es decir, no es posible apropiarse de la experiencia de los demás, puesto que es el propio sujeto el que realiza el proceso creador.

Este enfoque del saber es coherente con la educación problematizadora que propone Freire (2010), cuando afirma que si se pretende que el alumno sea un sujeto autónomo y crítico y pueda emanciparse, entonces es el docente quien debe trabajar desde la problematización. Para que esto ocurra, se interpela la experiencia del alumno a partir de la pregunta problematizadora, con el propósito de poner en juego sus saberes para explicitarlos y reelaborarlos. Al hacerlo, el sujeto puede transformar su subjetividad que nunca es igual a la del otro, por ser sujetos diferentes y entender al saber como proceso creador con sus características fundamentales. Por lo que en palabras de Marisa Bertolini (2015: 28) “(...) el objetivo es que el alumno se apropie del filosofar y no se limite a vincularse con los resultados de los procesos de investigación que han atravesado los filósofos académicos y que el docente traduce didácticamente (...)”.

2. ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos de la corriente tecnicista?

2.1. Una visión científica de educación

Para abordar este apartado en contraposición a la educación liberadora de Freire (1970), se presenta la concepción científica de la educación que propone Ralph Tyler (1979). Entiende que para elaborar un programa de enseñanza eficaz, es esencial saber hacia qué objetivos se apunta. Afirma que se requiere de un análisis científico sobre el currículo en base a investigaciones, para seleccionar de manera sabia los objetivos y realizar juicios más sensatos y de mayor validez.

El autor propone cuatro puntos claves para pensar un programa de estudios como instrumento funcional y eficaz de la educación. En primer lugar, plantea delimitar los

fines que la escuela debe alcanzar. Segundo, sugiere seleccionar las experiencias educativas que ofrecen mejores posibilidades para lograr dichos fines. Tercero, una vez definidas, pensar la mejor manera de organizarlas. Y por último, establecer criterios y formas de evaluación para comprobar si los objetivos se cumplieron.

En relación a lo expuesto anteriormente, lo que propone no es más que un sistema estructurado de procedimientos para estudiar los problemas de la elaboración del programa y la enseñanza. En palabras de Tyler "(...) Esta obra esboza una forma de encarar el programa de estudios como instrumento funcional de la educación, (...) Brinda, en suma, un método racional para examinar los problemas del currículo y la enseñanza." (Tyler, 1979: 8).

En relación al objetivo del tipo de sociedad a la que se pretende alcanzar, es que desde esa visión, es necesario el acompañamiento de la educación como apoyo a la divulgación de las medidas modernizantes o bien para vencer las resistencias al cambio. Por lo tanto, la educación se asocia a la economía para la formación de nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios, y se califica a la escuela como un instrumento para apoyar el éxito de productos de este nuevo orden social. Para lograr dicho éxito, se recurre a las ideas tayloristas en cuanto a la organización científica del trabajo, ya que había triunfado en la productividad industrial.

Desde esta perspectiva tecnicista, uno de los objetivos que persigue la educación, a diferencia de los que se establecen bajo una mirada crítica, es el de hacer foco en los cambios de conducta que se pretende desde la enseñanza en los alumnos. Tanto es así, que el autor asegura que es a partir del estudio y las investigaciones de los conocimientos sobre las carencias de los alumnos, que las instituciones educativas deben enfocarse para poder definir los objetivos de la educación. Por esta razón, para poder definirlos, su argumento se basa en que el ambiente cotidiano de su hogar y la comunidad con la que vive e interactúa, ofrece una parte de su formación educativa como fuente valiosa.

De ahí que Davini (2005) considera que la psicología conductista constituye una base importante para asegurar los objetivos planteados. Así, para Tyler (1979: 11) educar es "(...) modificar las formas de conducta humana. (...) en su sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentido como la acción manifiesta.

(...)”.

En lo referido a las necesidades de los niños, conviene subrayar que para él, todos tienen las mismas necesidades independientemente de la edad, la zona de residencia y su clase social. Esta idea refleja que no se toma a los niños como sujetos diferentes. Son vistos como objetos de recolección de datos para luego analizarlos y clasificarlos en patrones de conducta.

Para el autor, es la escuela en conjunto con las demás instituciones sociales, las que deben tomar en consideración las exigencias para satisfacer las necesidades a fin de que sean socialmente aceptadas. Estos estudios e investigaciones estarán a cargo de especialistas quienes podrán identificar las carencias del alumno para compararlas con las pautas socialmente aceptadas y planificar los objetivos educativos que la escuela deberá cumplir.

Por otro lado, Tyler (1979) sostiene que si se pretende planificar un programa de enseñanza y mejorarlo constantemente, es esencial definir las metas de la educación, ya que los aspectos del programa constituyen los medios para alcanzarlas. Una vez delimitados los objetivos, tienen que plantearse criterios para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes.

A partir de esto y de acuerdo con Davini (2005), se emplea como resultado la tecnificación de la enseñanza en base a la racionalidad técnica, fundamentada en la economía de esfuerzos y la eficiencia tanto en el proceso como en el producto. Como consecuencia, la enseñanza queda restringida a una cuestión de medios y a su eficiente definición, junto con el control permanente de las etapas. Y en relación a los fines, los puntos preponderantes son la modernización, el cambio social, la educación junto con el desarrollo, formación de recursos humanos en términos de capital humano, definido como “(...) el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos (...)” (Gleizes en Moulrier Boutang et al., 2004: 153).

Respecto a esto, se evidencia que no hay concordancia con los objetivos que establece el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) ni con los de la Ley general de Educación 18.437. Tampoco se habla de una educación que implique la superación de los sujetos en su vocación de ser más y de un acto de descubrimiento

permanente.

Cabe destacar además, que en todo el planteo de la educación dentro del marco tecnicista, los términos que se reiteran y se destacan son “eficiente” y “control”. Ambos refieren a un dispositivo de control que Buyng Chul Han (2014) denomina panóptico digital. Es dispositivo que construye una base de datos a partir de la información que se recolecta, para ser acumulada y analizada y que sirve a la educación tecnicista para definir los objetivos. Esta base de datos, permite realizar pronósticos sobre el comportamiento humano, de modo que la personas se cosifican y pasan a ser cuantificables, mensurables y controlables.

2.2. El docente como ejecutor de la enseñanza

La concepción del docente como ejecutor de la enseñanza, se opone a la del profesional de la educación, porque responde a una pedagogía tecnicista, asociada a procesos instrumentales de reformas del sistema educativo.

Desde la postura de Davini (2005), la tradición eficientista mediante sus discursos, seduce a pedagogos y docentes bajo la garantía de resolver los problemas que enfrenta la enseñanza. Primero, porque se tiende al optimismo pedagógico para la resolución de problemas sociales que se vinculan a la docencia, y segundo, porque se infiltra en las prácticas educativas por su planteo simple y mecánico. Sobre el tema Giroux (1997: 171) afirma:

(...) las reformas educativas (...) muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de la juventud de nuestra nación (...) y (...) no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores (...) Allí (...) los profesores (...) son objeto de reformas educativas que los reducen a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula (...).

En esta cita, está la idea que los docentes no están en condiciones de pensar y tomar decisiones en las prácticas educativas. Como ejecutores, simplemente están

capacitados para cumplir determinadas tareas, a partir de las decisiones sobre cómo se enseña y qué se enseña, creadas previamente desde fuera del ámbito educativo y con carácter universal. Dichas decisiones, las toman los especialistas que excluyen a los docentes o bien estos constituyen una minoría. Esto conlleva, a que se valide el pensamiento de los especialistas como verdades únicas para todo un universo que en realidad está lejos de ser homogéneo.

Como consecuencia, se produce lo que Davini (2005) llama la “división técnica del trabajo escolar”, en la que se encuentran que por un lado, los planificadores, los evaluadores, los supervisores, los orientadores educacionales, entre otros y, por el otro, los docentes. Esto conlleva, según Contreras (2001), a la proletarización del trabajo docente, porque se deterioran sus facultades como profesionales, cambian sus condiciones laborales y tareas que realizan, ya que pasan a ser, como afirma Susana Braco en Camilloni et al. (2001), mediadores entre el alumno y su aprendizaje.

Se evidencia por tanto, una lógica excluyente entre los saberes del investigador para el campo de la teoría y los saberes del docente, aprobados únicamente para el campo de la experiencia. Esto hace al estatus del investigador como científico y coloca al educador en un plano de subordinación y de dependencia, convirtiéndose así en un mero ejecutor.

En palabras de Contreras (2001: 41) “(...) en (...) la enseñanza parece darse una fractura entre los que poseen un conocimiento reconocido y una legitimación científica sobre la docencia en cuanto a que campo discursivo, por una parte, y los enseñantes (no universitarios), por otra (...)”.

Como consecuencia, se tiende a hablar de la tarea docente en términos de “rol” docente. Es decir, en términos de tareas preestablecidas, en la que la práctica se realiza sin poder dar cuenta de las razones de las acciones que se llevan a cabo. Se actúa a partir de lo que se establece desde afuera. Asociado a esto, se excluye al docente de la toma de decisiones, pero se lo responsabiliza de los resultados de su práctica, lo que explica que no sea responsable de lo que hace ni cómo lo hace, pero sí de las consecuencias de sus acciones.

Esto hace, que su tarea docente se vea altamente descalificada. Pero no solamente su tarea, sino también la educación puesto que la convierte en capacitación de

personas en lugar de formación. Deja de ser una educación para pensar y seguirse formando, para tomar postura y para decidir. En definitiva “(...) El resultado es que los enseñantes ocupan una posición subordinada en la comunidad discursiva de la educación. Su papel respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es de consumidores, no de creadores(...)” (Contreras, 2001: 42).

Es por esto, que según Davini (2005), la formación pedagógica de los docentes se encuentra dominada por la instrucción técnica en las habilidades operativas del “saber hacer”. Lo que supone, un docente competente que puede aplicar las teorías y técnicas a la práctica educativa.

Se puede argumentar por tanto, que se produce una tecnificación de la enseñanza, producto de la época que Fernando Vergara (2012) denomina “(post)modernidad”. En esta contemporaneidad, se produce una fractura entre la modernidad y la modernización, lo que conlleva a que predomine el dominio fáctico, propio de la modernización, sobre la autonomía y la capacidad de proyectarse históricamente, como características propias de la modernidad. Este dominio supone inducir la facultad de suprimir, reprimir o interrumpir el proceso reflexivo y judicativo – valorar –, porque lo que se solicita desde la modernización, es un pensamiento práctico que apunte al cálculo y control de los procesos sociales y culturales, y que se rige por el principio de eficacia.

Dicha época, responde al sistema capitalista al que la sociedad actual se encuentra sometida. Lo que lleva a que, según John Holloway (2011) basándose en Marx (1867), se tienda a un modo de trabajo abstracto. Es decir, un trabajo que subyace la lógica del mercado y que genera una deshumanización, ya que el producto de trabajo se convierte en mercancía. Por consiguiente, los trabajadores son explotados, tratan de huir de su trabajo porque no lo disfrutan y no le encuentran sentido ni finalidad a lo que realizan, lo que induce a que, en el caso de la educación, los docentes se abstraigan de su trabajo.

2.3. El saber como reproducción

El saber como reproducción es entendido por Beillerot (1998: 25) como:

(...) conjuntos de conocimientos. Inventariados, clasificados, acumulados, yacen en los libros o en las bases de datos. Los verbos que se emplean para hablar de los saberes son del orden del haber: se posee, se adquiere, se tiene tal o cual saber. El énfasis recae en la división entre las personas-sujetos y los saberes exteriores (...) Se trata de una concepción economista de los saberes, que se intercambian, se compran como un producto o una mercadería. Se los percibe pues esencialmente como informaciones que "duermen" en los libros y parcialmente en las memorias. En definitiva, los saberes son asimilados al pasado de los saberes (...).

En base a este planteo, se evidencia la oposición con la concepción del saber como proceso creador. Por un lado se diferencian los términos saber y conocimiento, porque a partir de la acumulación del conocimiento es que se posee cierto saber. Y por el otro lado, el posicionamiento frente al conocimiento cambia, en lugar de ser un posicionamiento desde la elaboración del saber, es desde la reproducción de los conocimientos, de las respuestas que se obtienen.

Al haber una separación entre el sujeto y los conocimientos, estos se encuentran fuera del sujeto y transitan a través de la cultura con el fin de ser transmitidos. Son vistos como mercancías o bienes que se pueden obtener e intercambiar, por lo que de acuerdo con Cullen (1997), el valor del saber pasa a ser económico.

Dando continuidad a este planteo y en relación a la organización de las disciplinas del plan de estudio y la creciente especialización del conocimiento, Davini (2005: 108) sostiene

(...) los contenidos de la instrucción, se convierten en "objetos a transmitir" (...) se presentan como un conocimiento que "viene listo" (se transmite o viene en "libros-texto") y tiene "tamaño" (generalmente medido en horas de clase, créditos o número de páginas), práctica que posteriormente se transfiere a la escuela. (...)

En esta misma línea de pensamiento, Charlot (2008) sostiene que la lógica instaurada por la globalización neoliberal, promueve una educación como preparación para el mercado de trabajo, bajo una perspectiva económica que depende de él. Como consecuencia, afirma que tanto las inversiones educativas como los currículos escolares son pensados para una adecuación de las demandas del mercado.

Además, como el modelo epistemológico pasa a ser desde la reproducción, los conocimientos se presentan como acabados, deshistorizados y hasta verdaderos. Por este motivo, el saber, al contrario del saber como proceso creador, pasa a ser el saber de las respuestas y no el de las preguntas. Por su parte, Davini (2005: 108) argumenta, "(...) tanto en el pasado como en la actualidad (...) las materias se presentan como saber acabado, propias del universo "fijo", sin referencia a su génesis o al conflicto de intereses que la sustentan. (...)".

En base a este planteo afirma que lo que se propone desde la racionalidad técnica es ajustarse a la realidad por medio de técnicas que otorguen mayor eficiencia. Para la autora, esta perspectiva ignora el papel de las subjetividades de los individuos, en cuanto a la percepción y construcción de la realidad.

Al mismo tiempo, en lo que refiere a la educación, Charlot (2008) argumenta que la restricción de la educación a una lógica de mercado, constituye una amenaza a la visión de hombre como ser único, social y en permanente construcción de sí mismo y su realidad. Tal es así, que sostiene que el derecho a la educación supone el derecho a apropiarse de los saberes que tienen sentido para el sujeto. Oponiéndose a la adquisición, como expresa Beillerot (1998), de informaciones transmitidas y dadas como acabadas por el docente o de simples competencias para ser utilizadas a corto plazo.

Así pues, la enseñanza desde la perspectiva tecnicista al no buscar la movilización del alumno, no promueve la curiosidad epistemológica de la que habla Freire (2004), sino todo lo contrario. Se estanca en una curiosidad de carácter ingenuo, en la que el alumno se conforma con lo que el docente dice y no tiene la intención de continuar aprendiendo. Se limita solamente a cumplir con las tareas que se le propone, sin encontrarles placer ni sentido, simplemente las realiza por el hecho de que tiene la obligación de hacerlas.

3. El uso pedagógico de la evaluación: ¿como proceso de la enseñanza y el aprendizaje o centrada en logros?

3.1. Las diferentes acepciones de la evaluación

Se parte del planteo de María del Carmen Palou de Maté en Alicia R. W. De Camilloni et al. (2003: 99), quien sostiene que la evaluación

(...) se puede concebir de dos maneras, como inherente a la dinámica interna del enseñar y del aprender con el reconocimiento mutuo de ambos procesos, y como acreditación, que implica (...) rendir cuenta de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel de escolaridad determinados.(...).

Desde una perspectiva crítica, la evaluación debe generar información sobre los aprendizajes de los estudiantes de manera que por un lado, sirva al docente para repensar sus propuestas de enseñanza, y por el otro, revelar las consecuencias de dichas propuestas.

Por el contrario, si se remite al planteo de Tyler (1979), la evaluación es la que juzga las modificaciones en las conductas de los alumnos, por lo que se considera necesario dos momentos de evaluación, una al inicio del programa de enseñanza y otra al final, de modo de comparar e identificar la dimensión de los cambios. Un ejemplo actual, son las evaluaciones en línea que se aplican en dos instancias del año por medio de las que se comprueban los resultados de aprendizaje. Por lo tanto, para el autor, la evaluación como etapa final del planeamiento del programa de estudio, produce resultados que permiten determinar en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación.

Para Litwin en Camilloni et al. (2003), este planteo implica que la evaluación quede reducida a procesos de medición, cuantificación y acreditación de los aprendizajes. Afirma que los resultados por sí mismos no informan sobre el qué, el cómo y el porqué de lo que ocurre, sino que simplemente dan cuenta del lugar que ocupa el alumno junto con su rendimiento en una escala determinada. Plantea que la evaluación no tiene como finalidad buscar verdades universales, sino ofrecer a los actores involucrados la posibilidad de desarrollar una tarea argumentativa, contextualizada y dirigida a la acción. Es decir, que es necesario, además de la

comprensión acerca de lo que sucede, de provocar reflexión y debate entre los que participan del proceso para decidir posibles modificaciones. Por lo que expresa:

(...) Existe una variedad de modelos instrumentales de evaluación. Cada uno de ellos, tomado aisladamente, es insuficiente para obtener información sobre el aprendizaje de los alumnos. (...) La eficacia de la evaluación depende (...) de la pertinencia de la combinación de diferentes instrumentos, de la oportunidad en que se administren y de la inteligencia y propiedad de análisis e interpretación de sus resultados. (...). (Camilloni et al., 2003: 76).

A partir de estas afirmaciones, se desprende la importancia del trabajo intelectual de los docentes, ya que de acuerdo con Celman en Camilloni et al. (2003), la actividad evaluativa implica analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones, que para ella no es algo ajeno a la cotidianidad de los docentes y alumnos. Se apela así, a considerar a los alumnos y docentes como sujetos con autonomía responsable y transformadora, objetivos que demanda el Programa de Primaria (2008).

Asimismo, esto se vincula por un lado, con los aportes de Freire (1970) respecto al diálogo como proceso de intercambio reflexivo y activo entre los sujetos, y por el otro, al planteo de Camilloni et al. (2003: 71) sobre la postura docente respecto a la actividad evaluativa:

(...) La actitud docente frente a la evaluación deberá ser abierta, (...) no debe desarrollar una intervención caracterizada por su unidireccionalidad en la que la única voz es la del propio docente sino que (...) en el proceso de evaluación debe encontrar el alumno un lugar para expresar significados desde su propia perspectiva. (...).

Este planteo se contrapone a lo que se establece en el documento de ANEP (2010), respecto a los programas de evaluación. Estos son de carácter sistémico, elaborados desde fuera del ámbito educativo y no por los propios docentes. Al mismo tiempo, aportan información para utilizarla en el diseño de políticas educativas con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, porque su objetivo es evaluar los logros de los aprendizajes y desarrollar

competencias.

Cabe subrayar, que de acuerdo con Cullen (1997), el uso del término competencia apunta a las habilidades y destrezas de los alumnos para el desempeño eficaz en la vida social. Por este motivo, los intentos de reforma o transformaciones del sistema educativo se basan en exponer las competencias necesarias en función de la demanda social de los aprendizajes y no priorizan la formación cultural del hombre.

3.2. La evaluación en relación a la enseñanza y al aprendizaje

Se parte del planteo de Camilloni et al. (2003, 2001) que la didáctica es la teoría de la enseñanza y su finalidad es estudiar la intervención docente, en los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos que se inscriben en contextos socio – histórico. En este sentido, si la evaluación es parte del campo de la didáctica, también forma parte de las prácticas de enseñanza.

Desde la perspectiva de Litwin en Camilloni et al. (2001: 94), las prácticas de enseñanza “(...) presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones.(...)”.

Esta idea de prácticas de enseñanza, alude a la buena enseñanza y a la enseñanza comprensiva que hacen referencia a los contenidos de los campos disciplinarios. Respecto al término “buena”, si se entiende como enseñanza exitosa, puesto que los resultados son acordes a los objetivos que se anticiparon, se cae en una visión tecnicista. Por el contrario, desde la visión crítica, el término refiere, en base al planteo de Fenstermacher (1989) citado en su obra, a preguntar si lo que se enseña se justifica racionalmente y es digno de que el estudiante lo conozca. Lo que conlleva, según la autora, a la posibilidad de recuperación de la ética y valores en las prácticas de enseñanza.

En cuanto a la idea de enseñanza comprensiva, la autora entiende que debe promover el desarrollo de procesos reflexivos, así como la identificación de coherencias y contradicciones y el análisis epistemológico de manera permanente.

En este sentido, Litwin en Camilloni et al. (2003) destaca la potencialidad de la construcción de criterios de evaluación de las actividades, ya que facilitan los juicios y posibilitan mejorar las practicas propuestas. Estos criterios se basan en la representatividad, lo que supone la implicación del tema tratado en el conjunto de las cuestiones del campo disciplinario; la significación, que refiere a informar la relevancia del tema; y la diferenciación cognitiva, que considera al proceso reflexivo implicado. Es así, que la relación de la enseñanza con la evaluación se evidencia cuando esta da cuenta de las posibilidades de aprender de los docentes para mejorar y crecer en su tarea, como la de los alumnos al propiciar el desarrollo de sus producciones. Es por esto, que la evaluación se orienta de esta manera a una situación de interacción. Así lo expresa la autora:

(...) Enseñar es, desde nuestra perspectiva, aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro. Quizá se plantee así por el carácter provisional de nuestras propuestas, porque implica lo mejor de nuestras decisiones de hoy, que probablemente al reflexionar mañana sean de nuevo tipo.(...). (Litwin en Camilloni et al., 2001: 13).

Tomando como base el planteo de Contreras (1994) citado en su obra, sostiene que la enseñanza constituye un proceso de búsqueda y de construcción cooperativa por parte de los sujetos implicados en las prácticas educativas. Afirma, que para que haya esa construcción cooperativa, es necesario reparar en la visión del docente como autónomo en cuanto a la elección de los diseños de su propia práctica educativa.

Esta concepción docente es negada en el modelo tecnicista, ya que las prácticas se rigen por diseños y planificaciones elaborados e introducidos al aula, por medio de agentes externos al contexto educativo.

Como consecuencia, la enseñanza como tarea fundamental del docente, es la que posibilita la creación de las condiciones para promover un pensamiento crítico y reflexivo en los contextos educativos. Esto equivale a decir, valorar opciones o respuestas dentro de un contexto dado, en base a criterios que son sometidos igualmente a críticas, lo que requiere, según Litwin en Camilloni et al. (2001),

desarrollar la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse.

Acerca de si las prácticas de enseñanza se enmarcan y suceden en contextos socio – históricos, Marta Souto en Camilloni et al. (2001) opina que la enseñanza no puede ser concebida aislada de la realidad de la que surge. Significa más que un proceso de naturaleza técnica. Es un acto social, histórico y cultural orientado a valores y que involucra sujetos.

Cabe reconocer, que el modelo tecnicista tiene “(...) una visión simplificada de lo metodológico en la didáctica, como un modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos.(...)” (Gloria Edelstein en Camilloni et al., 2001: 79). En el modelo tecnicista, lo metodológico corresponde a suma de técnicas y procedimientos válidos, testeados y estandarizados, bajo una concepción de verdad absoluta, propuesto para resolver problemas que se presenten en cualquier situación o contexto. Supone una mirada de la enseñanza, en buscar soluciones objetivas a partir de procedimientos neutros que sitúan la racionalidad en la medición y control objetivos.

Respecto a esto, Díaz Barriga en Camilloni et al. (2003, 2001), explica que la especificación de pasos rígidos a seguir para dar respuesta a un repertorio de situaciones, lleva a pensar en un orden único para enseñar y aprender. Plantea, por el contrario, que la evaluación está lejos de buscar verdades universales, debido a su intento de ofrecer argumentos que dirijan a un accionar fundamentado. Por lo que, la evaluación ocupa un lugar importante en las prácticas pedagógicas y es una tarea de índole argumentativa, contextualizada y dirigida a la acción.

La evaluación, en consecuencia, implica pensar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Es así que ahora se presentan aproximaciones a las concepciones de aprendizaje que corresponden a los modelos pedagógicos desarrollados.

Para ello, en relación a una práctica problematizadora se apela a Rivière (2011: 141) quien aporta: “(...) La concepción del aprendizaje como praxis nos permite la posibilidad de plantearnos dicho proceso como un aprender a aprender y un aprender a pensar, concepción (...) que se apoya en una teoría del pensamiento y del conocimiento que operan en un contexto social (...)”.

En el texto citado, el autor entiende que aprender es hacer una lectura coherente de

la realidad, lo que implica un proceso continuo de su apropiación para modificarla. También se encuentran coincidencias con la idea de Freire (1970). Por un lado, su idea de praxis como una unidad de pensamiento y acción, que posibilita la transformación de la realidad y su permanente descubrimiento. Por el otro, respecto al acto de conocimiento, afirma que se establece una relación triangular entre el educador, el educando y el mundo.

De acuerdo con Rivière (2011), dicha estructura incluye el esquema conceptual referencial y operativo, caracterizado por el autor "(...) como conjunto organizado de nociones y conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un universo del discurso, que permite una aproximación instrumental al objeto particular concreto(...)" (Rivière, 2011: 205). Este esquema se conforma a partir de todos los vínculos que se establecen, y presenta el desafío de transformarse en grupal ya que es propio de cada individuo. Así pues, según el autor, el aprendizaje está vinculado con la adaptación activa a la realidad, entendida como la relación dialéctica y modificante que se da entre los sujetos y el medio.

Por contraposición, se analiza la base psicológica de la pedagogía tecnicista con los aportes de Skinner en la obra de Gros (2002: 234), en la que su concepción de aprendizaje refiere a "(...) un cambio de conducta debido a la experiencia. Es una función construir asociaciones entre el momento que ocurre la conducta (estímulos) y la conducta misma (respuesta). Estas asociaciones son centrales en la experiencia que produce el aprendizaje (...)". Al respecto, Susana Barco en Camilloni et al. (2001) afirma que para Tyler el aprendizaje es el resultado de la experiencia obtenida a través de una actividad. Por tanto, él opina que en base a los contenidos y a la conducta expresada, se promueve la experiencia por medio de la que el alumno puede aprender.

De esta manera, se constata que desde el enfoque tecnicista hay una línea de pensamiento y coherencia entre las concepciones de educación, sus objetivos, la idea de enseñanza, aprendizaje y evaluación, dado que todas toman como centro los cambios de conducta.

Estos refieren a las asociaciones de estímulo-respuesta, que según explica Gros (2002) pueden ser de dos formas. Pueden ser contiguas, lo que refiere a la proximidad espacio temporal del estímulo y la respuesta o pueden ser contingentes,

lo que supone la relación entre el estímulo y la respuesta dada. De acuerdo a la autora, dichas contingencias para Skinner, varían según la persona, dependiendo de sus características genéticas, de los estímulos y refuerzos recibidos. Por lo cual, enfatiza en la importancia del aprendizaje de carácter individualizado, lo que contribuyó al éxito de su teoría de la enseñanza.

Dando continuidad a este planteo, hace referencia al papel del sujeto que aprende y expresa “(...) <<el sujeto no absorbe pasivamente el conocimiento del mundo sino que debe jugar un papel activo>>(...)” (Gros, 2002: 233). Para él, las personas aprenden en base al hacer, experimentar y ensayar, que necesariamente deben ser estudiados y trabajados juntos para enunciar ejemplos de aprendizajes. Afirma que al definir dichos componentes es cuando se puede identificar que hubo aprendizaje, por lo que el foco está en la respuesta activa y no pasiva del sujeto ante estímulos externos. Asimismo, Tyler (1997) señala que procurar que los niños permanezcan quietos y en silencio es un objetivo inaccesible.

Desde esta perspectiva y la del modelo tecnocrático en concebir al universo como homogéneo, es que Skinner en Gros (2002) sostiene “(...) todos los animales (incluyendo a las personas) obedecen a las mismas leyes de la conducta. Los procesos que promueven o inhiben el aprendizaje son universales en todos los organismos.(...)” (Skinner en Gros, 2002: 235). Si se analiza esta idea en relación con el planteo del mismo autor sobre la variación de las contingencias en función de diferentes factores de la persona, parecería establecerse cierta contradicción.

Por un lado, porque Skinner cree que los seres humanos son semejantes e inclusive de la misma naturaleza que los animales, por lo que la complejidad humana para él, puede ser inferida a partir de experimentos de laboratorio con animales. Pero, por otro lado, si afirma que la relación entre estímulo y respuesta puede variar de persona en persona, está implícito en parte que estas no constituyen cierta homogeneidad. Es decir, que en esta relación estímulo y respuesta, hay sujetos que logran aprender y otros que no. Por lo que no se admite que la falla esté en esa relación, sino en las disfunciones o anormalidades de los sujetos que no aprenden. Debido a esto, son necesarios ciertos reforzamientos para lograr un aprendizaje exitoso.

Respecto a la idea de Skinner en Gros (2002) sobre la variedad de

contingencias, cada individuo tiene su propio ritmo de aprendizaje, por lo que es fundamental saber reforzar en cada uno de ellos las respuestas esperadas. Aquí conviene destacar lo que el autor entiende por programas de refuerzo: "(...) son pautas particulares de acuerdo a la manera como los reforzadores siguen a la respuesta (...)" (Skinner en Gros, 2002: 236).

En otras palabras, el refuerzo puede servir para crear conductas nuevas a partir de las existentes, con lo que se logra el moldeamiento del comportamiento. Este principio, consiste en un método de sistematización mecánica - por repetición - en las que se crean conductas nuevas en función de las existentes, para reforzar de manera paulatina las respuestas similares a las conductas finales esperadas.

Por tanto, la enseñanza para el autor, se basa en la medición de las características individuales de los sujetos, adaptándola a un trabajo individualizado. Para llevar a cabo un proceso de aprendizaje exitoso, cree en la importancia de los refuerzos y el análisis de las tareas, que supone descubrir los resultados que el individuo posee producto de aprendizajes anteriores. Sobre esta base, mantiene la idea que los aprendizajes complejos están basados en aprendizajes simples. Por lo que una vez clarificados el tipo de aprendizaje que se pretende que los alumnos alcancen, se trata de secuenciarlos en un orden lógico y asegurar el paso de un aprendizaje simple a otro más complejo.

Este diseño de planificación, sostiene Gros (2002), puede evidenciarse en la actualidad, a través de la elaboración de nuevas tecnologías que se introducen en el ámbito educativo, concretamente, el diseño de las evaluaciones en línea. En primer lugar, porque ya la propia tecnología permite el desarrollo de sistemas sofisticados y complejos que los básicamente instructivos. Y, segundo porque su base es la aplicación del modelo conductista, ya que es un programa instructivo, que plantea módulos secuenciados, en el que varían los niveles de dificultad con propuestas de ejercicios, y en el que según el éxito de las respuestas, se controla el avance del alumno.

Síntesis

En base al estudio del tema presentado, se destacan a continuación los aspectos principales del trabajo.

Actualmente, aunque para algunos sea difícil de ver, la sociedad se encuentra sometida a un sistema capitalista, cuya base es la racionalidad instrumental. Esta racionalidad, se expresa a través del mercado y la difusión de la aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos tanto a la cotidianeidad práctica de los seres humanos como al sistema educativo.

Esto conlleva, a que se propongan reformas educativas que implican desvalorizar la educación y por consiguiente, la tarea docente. Desde esta perspectiva la enseñanza se vuelve una cuestión puramente técnica e instrumental. Donde lo que interesa son los medios y su eficiente definición y no los fines. Supone la descalificación de los docentes como profesionales de la educación, porque se los considera incompetentes para pensar las prácticas educativas, por lo que se deriva la responsabilidad a especialistas e investigadores para pensar por ellos y que los docentes solamente se limiten a ejecutar y aplicar lo que otros pensaron.

Respecto a esto, la evaluación como herramienta pedagógica también se ve afectada, porque no es el propio docente el que la elabora, sino que es impuesta desde el nivel macro del sistema educativo. Por consiguiente, no constituye una herramienta que permita pensar sobre las prácticas de enseñanza, sino que desde el tecnicismo el propósito es medir los niveles de logro en relación a patrones estandarizados. Lo que supone mejorar la calidad de la educación, en base a la falta de competencia de los alumnos evidenciadas en las investigaciones que se llevan a cabo.

Análisis Pedagógico

Posicionamiento para el análisis

En esta última parte del ensayo, se presenta el paradigma de la ciencia social crítica que se anunció en la fundamentación y desde donde se pretenden analizar las situaciones educativas que se relatarán más adelante.

Respecto al término ciencia, Habermas en Carr y Kemmis (1988), niega que sea capaz de definir las normas con las cuales se juzga cualquier saber, ya que para él la ciencia es solamente una forma más de saber entre otras. Asimismo, se opone a la creencia que la ciencia ofrece una explicación objetiva y neutral, porque argumenta que los diferentes tipos de saberes siempre están constituidos por intereses. Estos han surgido en función de las necesidades de los seres humanos y configurados por las condiciones históricas y sociales. Por lo tanto, según el autor, el saber es producto de la actividad humana motivada por intereses y necesidades naturales.

Por otro lado, afirma que la ciencia social crítica es en un proceso social. Esto supone, un proceso de crítica y voluntad política de actuar, con el propósito de superar las contradicciones de la acción y las instituciones sociales respecto a su racionalidad y justicia. Desde la perspectiva de Carr y Kemmis (1998), la ciencia social crítica reclama una teoría política de la vida social, acerca de sus propios procesos y de las consecuencias de estos en la vida social. Agrega que la teoría política de esta ciencia, es democrática y se apoya en la idea de Habermas de comunicación racional, donde la toma de decisiones se guía por la racionalidad de los argumentos que dan cuenta de la línea de acción.

Además, para Habermas en Carr y Kemmis (1998), la ciencia social crítica es una forma de práctica, en la que el proceso social por el que se interrelacionan las ideas de lo teórico y las exigencias de lo práctico, tienen un efecto directo en una acción social transformadora. Esto advierte, la integración de la teoría y la práctica en el proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política por parte de los grupos, que tienen como propósito su emancipación hacia la libertad y la autonomía racional. No obstante, sostiene que la autorreflexión y el autoentendimiento pueden

estar distorsionados por las condiciones sociales. En consecuencia, la autoemancipación de los seres humanos solo es posible por medio de una ciencia social crítica que esclarezca dichas condiciones y revele de qué manera pueden ser eliminadas.

Análisis reflexivo

En esta parte del ensayo se analizarán tres situaciones. Las dos primeras acontecieron en el aula durante las prácticas docente a lo largo de la carrera magisterial y la última dentro del instituto de formación docente.

La evaluación como herramienta de enseñanza y aprendizaje

A partir de un contenido seleccionado del programa de quinto año – La destilación –, se elaboró una secuencia en la que se consideró pertinente retomar determinados temas de años anteriores. Uno de ellos fue el sistema homogéneo y heterogéneo, y el otro, la tamización y filtración como métodos de separación de fases.

Respecto al primer tema (sistema homogéneo y heterogéneo), se formaron equipos y se presentó una actividad evaluativa experimental, que consistía en formar los dos sistemas a partir de los ingredientes dados. En general, los niños se mostraron entusiasmados e interesados frente a la propuesta, ya que se los notaba atentos e impacientes por comenzar. La mayoría de los equipos elaboraron e identificaron correctamente los dos tipos de sistemas, expresando que recordaban los experimentos que habían realizado en clases previas, por lo que afirmaron que no les resultó complejo. Pero, en algunos casos, surgieron dudas sobre la clasificación del sistema. Dudaban si el sistema de varias fases era el homogéneo o el heterogéneo, pero manifestaron que sabían que había uno que estaba constituido por una fase y el otro por dos o más. Frente a esta duda de algunos niños, la docente solicita ayuda al resto de los equipos para resolverla de manera conjunta.

Para el segundo tema (tamización y filtración), se elaboró una instancia de

evaluación escrita e individual. La primera parte consistió en la presentación de imágenes con diferentes sistemas, para clasificarlos en homogéneo y heterogéneo, e indicar en cada caso la cantidad de fases. En la segunda parte, se propuso que expliciten qué método de separación de fases utilizarían en los sistemas heterogéneos identificados en las imágenes. Se pudo apreciar que la mayoría de los niños trabajaron de forma autónoma y no se les presentaron dudas, mientras que otros, manifestaron que no comprendían la consigna que estaba escrita y tampoco recordaban cómo se llamaban los métodos de separación, pero sí las actividades experimentales de separación de fases que se habían trabajado. En esta instancia, la docente les respondió que si no recordaban el nombre que escribieran en qué consistía el método que tenían en mente para separar el sistema seleccionado.

Este primer relato describe una situación educativa que sucede en el último año de la práctica docente, en 5° año de una escuela de contexto sociocultural descendido.

En primer lugar, se percibe al comienzo del relato que la docente tomó ciertas decisiones sobre su práctica educativa en relación al recorrido de la secuencia temática. Explicita que para enseñar un nuevo contenido que corresponde al curso, era necesario retomar algunos temas de años anteriores. Si bien no explicita los motivos de su decisión, no quiere decir que su posicionamiento sea neutral, puesto que como sostiene Freire (2010, 1970) – página 10 del marco teórico – el educador es político, ya que sus acciones conllevan determinadas concepciones de hombre, de educación y de cultura. En consecuencia, su decisión es intencional y además asume la responsabilidad de los efectos que producirá.

Por lo tanto, estos argumentos se pueden justificar a partir del planteo del autor – página 7 del ensayo –, en el que afirma que la educación no solamente constituye una cuestión pedagógica, sino también política y ética. Es política porque supone determinadas ideas consideradas fundamentales en el marco de un contexto socio histórico. Adquiere sentido ético porque tiene relación con el conjunto de normas morales que regulan las relaciones humanas. Su implicancia en las decisiones de la maestra, se ponen en evidencia en la su propia actividad intelectual y la que los niños realizan en las actividades de evaluación. Allí se da cuenta del compromiso

con el aprender en la práctica del maestro y de sus alumnos.

Afirma Freire (2010) que la responsabilidad de los docentes como profesionales respecto a la toma de decisiones, no puede ser injustificada porque deben ser conscientes de sus elecciones. Es decir, poder explicar el porqué de sus decisiones y ser coherente con su forma de pensamiento. Pero quizá, su decisión pueda justificarse que para enseñar un contenido específico, hay determinados saberes que necesitan ser apropiados para poder avanzar. Tal vez, entendía que para ella para comprender el método de fraccionamiento que pretendía enseñar, necesitó que los niños previamente debían diferenciar un sistema homogéneo de uno heterogéneo. Conocer los métodos de separación de fases, cuyo resultado es la obtención de un sistema homogéneo. Para finalmente, separar los componentes de este tipo de sistema, con uno de los métodos de fraccionamiento como lo es la destilación.

Por otro lado, no solamente toma decisiones respecto a cómo va a abordar el contenido a trabajar, sino sobre toda su práctica educativa. Esto se refleja a lo largo de todo el relato, puesto que selecciona el contenido a trabajar; la manera en que lo va a enseñar; los diseños de evaluación; y también la disposición de los alumnos para trabajar en el aula.

También estas decisiones se pueden explicar en base al planteo de Freire (1970) – página 10 del trabajo – sobre la capacidad de decisión como cualidad de los docentes. Afirma el autor que decidir implica romper, comparar para seleccionar una opción entre varias y dejar de lado las demás, ya sea que refieran a personas o posiciones. También priorizó las posibilidades de los alumnos para comprender la temática y resolvió ampliar la secuencia incorporando conocimientos de años anteriores. Esto supone jerarquizar el tiempo pedagógico, para que sea un tiempo que habilite actos de creación de conocimiento de los alumnos.

Esto se puede fundamentar, a partir del planteo de Giroux (1997) – página 10 del marco teórico –, quien ratifica que los propios docentes como profesionales de la educación, son los que deben tener la responsabilidad de establecer los objetivos de sus prácticas educativas, en cuanto a lo que pretenden enseñar, la manera en que lo piensan y las intencionalidades de sus propuestas. Esto implica que la docente no se limitó a obedecer o cumplir con propuestas educativas que se diseñan fuera del

ámbito escolar y que circulan en las escuelas, sino que ella misma pensó y elaboró su propia práctica educativa.

En segundo lugar, se analizan las dos propuestas de evaluación que se detallan en el relato. Se puede apreciar, a partir de las consecuencias de las actividades propuestas, que su concepción de evaluación concuerda con el de la autora Palou de Maté en Alicia R. W. De Camilloni et al. (2003). La autora argumenta que la evaluación constituye para la docente no solo una herramienta para generar información sobre los aprendizajes de los estudiantes, sino para repensar sus propuestas de enseñanza y revelar las consecuencias de dichas propuestas.

De este modo, se puede confirmar de acuerdo a Camilloni et al. (2003), que la postura docente frente a la actividad evaluativa fue abierta, ya que su intervención no fue en un sentido unidireccional donde la única voz era la de ella, sino que los procesos de evaluación conformaron un lugar para que el alumno pudiera compartir significados desde su perspectiva.

Al mismo tiempo, en ambas actividades de evaluación se posibilitó el diálogo en la clase. De acuerdo con Freire (1970) – página 8 del ensayo –, en esta actividad se propició una relación triangular entre la docente, los alumnos y el objeto cognoscente – los temas abordados –, lo que favoreció el acto de conocimiento por parte de los alumnos. En el mismo sentido explica Riviére (2001) – página 26 del trabajo – que el aprendizaje se produce en esa estructura que constituye el esquema conceptual referencial y operativo propio de cada sujeto, que permite una aproximación al objeto particular que se quiere conocer.

Por tanto ambas actividades, constituyeron un proceso de intercambio reflexivo y activo entre ellos, lo que favoreció en base a la postura de Giroux (1997) – página 9 del marco teórico –, que la docente como intelectual transformadora haya tomado conciencia y se haya responsabilizado de la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje.

De esta manera, se evidencia la relación de la enseñanza con la evaluación ya que ésta orienta a una situación de interacción. Según Litwin en Camilloni et al. (2001), enseñar supone aprender antes, durante, después y con el otro, porque la docente tiene posibilidades de seguir reflexionando sobre lo que propuso, para poder pensar posibles alternativas. No obstante, las prácticas de enseñanza se enmarcan y

suceden en contextos socio – históricos, por lo que tiene relación con el aporte de Marta Souto en Camilloni et al. (2001) – página 25 del ensayo –, que argumenta que la enseñanza no puede ser concebida aislada de la realidad de la que surge, ya que es un acto social, histórico y cultural orientado a valores y que involucra sujetos.

Asimismo, se constató que en ambas actividades hubo coherencia entre las propuestas de enseñanza y las de evaluación. En la primera se enseñó de forma grupal y la situación planteada también colocaba a los niños en un mismo escenario, lo que favoreció la circulación de los saberes entre pares, de manera que ellos pudieran explicar lo que aconteció en esa situación. Es decir, se encontraban en las mismas condiciones de relación con los saberes, que cuando estuvieron manipulando para aprender en actividades previas. Como se manifestó en el relato que la mayoría de los grupos recordaban las actividades que habían realizado anteriormente.

Se puede considerar también que la enseñanza promovió la curiosidad epistemológica de los niños (Freire, 2004 – página 20 del trabajo –). Esto se constata en el relato, puesto que por un lado, las reacciones de los niños fueron positivas frente a la primera propuesta, al generar entusiasmo e interés en la gran mayoría de ellos. Y por el otro lado, se justifica a partir de las consecuencias que tuvieron las actividades. Donde no solo la mayoría de los niños supieron resolver la consigna correctamente, sino que se sintieron seguros de ellos mismos, ya que podían explicar cómo habían elaborado los sistemas, qué fue lo que obtuvieron como resultado y qué método podrían utilizar para volver a separar uno de los sistemas.

Las consecuencias de estas propuestas educativas, se pueden explicar a partir del planteo de Charlot (2008) – página 12 del marco teórico –, en cuanto a que se cumplieron las dos condiciones que propone, para que se provoque la apropiación del saber por parte de los alumnos.

En primer lugar, porque se movilizaron intelectualmente a partir de una situación que tuvo sentido para ellos y que les provocó placer. Es decir, les produjo el deseo de saber. Pero también se originó el deseo de aprender, debido a que los niños realizaron un trabajo intelectual, en el que se apropiaron de las normas específicas del saber de las ciencias naturales, dando cuenta de sus saberes al fundamentar los

sistemas que habían elaborado y explicar de qué manera y con qué método podían separar uno de ellos. De esta manera, se puede constatar que lo que se juzga en las actividades es el saber como proceso, lo que significa en acuerdo con Beillerot (1998) – página 11 del ensayo – que se pone el acento en la apropiación y la construcción de saberes por los sujetos a partir de su deseo de saber.

Este proceso creador del que habla el autor, tuvo lugar en el relato puesto que cada grupo e incluso cada sujeto realizó un proceso único de apropiación del saber, porque cada uno explicó de diferente manera lo que sabía. A la vez es un proceso no reproducible ya que la apropiación de los saberes no es acumulable. En referencia a la experiencia de referencia, no hubo una sumatoria de conceptos sin sentido para los alumnos, sino un proceso creador por parte ellos en la reelaboración de los saberes.

Al respecto, de acuerdo con Beillerot (1998) – páginas 12 y 13 del marco teórico –, los alumnos establecieron cierta relación con los saberes. Por un lado, se estableció una relación con los saberes científicos que circulaban y que constituyeron la materia prima de la apropiación del saber. Y por el otro lado, una relación con el propio saber de los sujetos, lo que se explica en base a que los alumnos no reprodujeron teóricamente las conceptos claves del vocabulario de las ciencias naturales, sino que elaboraron su propio saber ya que pudieron explicar con sus propias palabras lo que habían aprendido.

Otra de las evidencias que justifica esta concepción es la intervención de la docente en las dos actividades. Tanto en la primera al momento que un equipo expresa que no recordaba el nombre de los sistemas, pero sí en qué se diferenciaban, y en la segunda cuando recordaban en qué consistían los métodos y para qué los aplicaban pero no los nombres.

Su actitud frente a las manifestaciones de los niños, demostró que lo importante para ella no es que hayan aprendido el vocabulario específico de las ciencias naturales ni tampoco que teorizaran sobre los saberes. Sino todo lo contrario, lo que destacaba y consideraba relevante era el proceso de aprendizaje que habían realizado.

En acuerdo con Beillerot (1998) – página 11 del trabajo –, la intencionalidad de la docente fue conocer la elaboración del propio saber del que se apropiaron los

sujetos. Lo que significó poner en juego la relación de los niños con los saberes ya que no buscó obtener respuestas, sino preguntas que llevaran a un proceso continuo de elaboración de su propio saber y a la indagación de los fundamentos del porqué de la búsqueda de determinado saber.

Finalmente, se puede señalar que las situaciones que suceden en el relato, se enmarcan dentro de la concepción de educación problematizadora de Freire (1970) – página 6 del ensayo –. Esto se debe a que hay saberes que generan preguntas más que respuestas, lo que significa una evidencia del proceso de búsqueda que conduce a la apropiación de los saberes por los alumnos. También requiere que haya un docente profesional de la educación que se sitúe como problematizador, cuya tarea es enseñar y promover que los alumnos participen de manera reflexiva y crítica frente a los saberes y no como dóciles receptores.

Se habla por tanto, de una praxis de la docente porque a la vez que actúa, piensa crítica y reflexivamente de manera permanente. Busca como afirma el autor, el surgimiento de las conciencias cada vez más críticas de los alumnos para que puedan transformarse y transformar su realidad. Lo que se vincula con los aportes de Rivière (2011) – página 25 del trabajo – quien entienda al aprendizaje como una praxis, es decir un proceso de aprender a aprender y aprender a pensar. Lo que implica, según el autor, realizar un proceso continuo de apropiación de la realidad para modificarla.

Incoherencias entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación

La clase comenzó con la explicación de la docente para realizar una evaluación sobre texto explicativo en sus ceibalitas en el Área de Conocimiento de Lengua. Los niños se mostraron entusiasmados expresando que les gustaba trabajar con la tecnología. La docente les indicó que se dirigieran a la plataforma SEA (Sistema de Evaluación de Aprendizajes) para desplegar la prueba en línea y explicó que era para evaluar lo que sabían sobre ese contenido. Aclaró que tenían que leer el texto, luego la propuesta y seleccionar la opción correcta.

Los niños comenzaron a realizarla y surgieron diferentes reacciones. La mayoría expresaban que no entendían lo que había que hacer, otros intentaron mirar al compañero para guiarse, otros manifestaban que había cosas que no recordaban haberlas trabajado y unos pocos parecían no tener inconvenientes. Ante estas situaciones, la docente explicó nuevamente lo que tenían que hacer, pero les dijo que intentaran responder las que supieran.

Mientras los niños trabajaban en sus ceibalitas, se podía observar al instante los que habían terminado, los que no habían contestado y quienes aún estaban realizando la prueba. La docente argumentaba que a partir de los resultados podía analizar su práctica de enseñanza, pensar nuevas estrategias y así mejorar los aprendizajes de los niños. Además afirmaba, que seguramente en tercer año de la otra escuela en la que trabajaba, que era de contexto sociocultural descendido, los resultados no iban a ser tan elevados como los de este grupo.

Pero manifestaba que antes de realizar este tipo de pruebas, se debería enseñar la lógica de la múltiple opción. Planteaba que lo que había que enseñar para tener éxito en los resultados de las pruebas, era identificar aquella palabra clave que definía la opción correcta. Sostenía que conocer esa lógica era importante porque iba a ser útil para la vida académica y social, ya que al momento de evaluar se rigen por la modalidad ágil de la múltiple opción.

La situación del relato transcurre en la práctica docente de segundo año de la carrera magisterial, en tercer grado de una escuela de contexto sociocultural alto.

Al comienzo, se muestra una postura docente como ejecutora de la enseñanza que se opone a la de un profesional de la educación. Esto implica, de

acuerdo con el planteo de Giroux (1997) – páginas 16 y 17 del marco teórico –, que la docente se limitó a ejecutar y cumplir con una determinada tarea preestablecida, que en este caso fue la aplicación de la evaluación en línea. Por lo que la docente no tuvo participación en su elaboración. Las pruebas fueron diseñadas por maestros y profesores itemólogos dedicados a esta actividad, ajenos a las realidades cotidianas del aula, lo que implica que ese tipo de evaluaciones sean de carácter universal.

Estas propuestas de evaluación son ejemplo de lo que Davini (2005) llama “división técnica del trabajo” – página 17 del ensayo –, ya que se separa a la docente como la que hace en la práctica y a los evaluadores como los que piensan lo que los docentes deben hacer. Esto conlleva a que de acuerdo con Contreras (2001) – página 17 del trabajo –, se origine una proletarización del trabajo docente, debido a que se deterioran las facultades que definen a un profesional de la educación. Supone cambios tanto en las tareas que realiza como en sus condiciones laborales, ya que pasan a ser según Susana Braco en Camilloni et al. (2001), mediadores entre el alumno y su aprendizaje.

Al respecto y en base al planteo de Contreras (2001) – página 17 del marco teórico –, se revela cierta lógica excluyente entre los saberes de los expertos en evaluación para el campo de la teoría y los saberes del docente propios del campo de la experiencia. Esto hace que la docente quede en un plano de subordinación y de dependencia respecto al estatus privilegiado de los evaluadores.

Esto se puede argumentar con el planteo de Tyler (1979) – página 15 del ensayo –, quien sostiene que para planificar un programa de enseñanza y mejorarlo permanentemente, se deben definir las metas de la educación y una vez definidas, plantear criterios para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Cuestiones que surgen a partir de investigaciones y no de la participación de los docentes, ya que como afirma el autor en la página 13 del trabajo, su participación no permite seleccionar de manera sabia los objetivos y realizar juicios de valor más sensatos y de mayor validez.

En este sentido y en relación al planteo Fernando Vergara (2012) – página 18 del trabajo – sobre la consecuencia de la fractura de la época posmoderna, se llega a

que el dominio fáctico, propio de la modernización, reprima al proceso reflexivo y judicativo – valorar –, porque lo que se solicita desde la modernización, es un pensamiento práctico que apunte al cálculo y control de los procesos sociales y culturales, y que se rige por el principio de eficacia.

En relación a las respuestas de los niños, se puede afirmar que no se dieron las dos condiciones necesarias que propone Charlot (2008) para que se produzca la apropiación del saber– página 12 del marco teórico –, que son el deseo de saber y el de aprender.

Si bien el trabajo con las ceibalitas generó entusiasmo en los niños, no implicó que se produjera su deseo de aprender. Es decir, no se propició la curiosidad epistemológica que plantea Freire (2004) – página 20 del ensayo –, sino que los niños se estancaron en una curiosidad de carácter ingenuo, que los llevó a conformarse con lo que la docente indicó y no tuvieron la intencionalidad de seguir aprendiendo. Se limitaron a cumplir con las tareas que se les propuso, sin encontrarle un sentido y porque tenían la obligación de hacerlo.

Para continuar con el análisis se puede señalar que lo que sí hubo fue motivación que, como argumenta Charlot (2008) es diferente a la movilización. En esta oportunidad la tecnología constituyó una acción exterior al sujeto que fue lo que lo motivó. Esto se puede argumentar desde el enfoque de Skinner en Gros (2002) – página 27 del ensayo – Para el autor, los niños pueden aprender en función del hacer, experimentar y ensayar. En el caso particular de la prueba en línea, al ser una plataforma que se rige por la lógica de la múltiple opción, da lugar al ensayo y al error llevándolos muchas veces a responder al azar.

Según el planteo de Gros (2002) – página 28 del trabajo –, este proyecto de evaluación que se introduce en el ámbito educativo escolar, tiene como base la aplicación del modelo conductista. Esto significa que constituye un programa instructivo, con un diseño sofisticado y complejo, que propone una serie de ejercicios, donde a partir del éxito de las respuestas se controla el avance de los alumnos. Este planteo es coincidente con lo que se explicita en el Documento 1 de ANEP (2010) – página 22 del ensayo – en cuanto a que los programas de evaluación pueden aportar información para utilizarla en el diseño de políticas educativas, con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

No se menciona la enseñanza ni la práctica docente, por lo cual se ignora la figura del maestro.

Si se analiza el momento del relato en el que la docente puede observar lo que sus alumnos están haciendo en tiempo real, se puede afirmar que esta modalidad de evaluación permite cierto control. Esto se puede explicar en base al planteo de Byung Chul Han (2014) – página 16 del trabajo -, quien argumenta que en la actualidad se utilizan otros dispositivos de control a los que denomina panóptico digital.

Este dispositivo, que sería la plataforma SEA, construye una base de datos a partir de la información que se recolecta de las evaluaciones, para acumularla y analizarla, que, desde la perspectiva tecnicista, sirve para definir los objetivos. Dicha base de datos, permite realizar pronósticos sobre el comportamiento de los alumnos, por lo que estos se cosifican al ser cuantificables, mensurables y controlables.

Estos dispositivos se fundamentan, según Tyler (1979) – página 15 del marco teórico –, en que todos los niños tienen las mismas necesidades independientemente de la edad, la zona de residencia y su clase social. Esto significa que los niños no son tomados como sujetos diferentes sino como objetos de recolección de datos para luego ser analizados y clasificados.

De acuerdo a la interpretación que hace la docente de su práctica educativa, se puede afirmar según Palou de Maté en Camilloni et al. (2003) – página 21 del ensayo –, que su concepción de evaluación se opone a la de la perspectiva crítica, puesto que significa una acreditación que rinde cuenta de los resultados de aprendizajes logrados en un tiempo y nivel de escolaridad determinados.

Por este motivo, se podría producir una incoherencia entre sus prácticas de enseñanza y las de evaluación. Primero, porque la evaluación no supuso una herramienta que le generara información para pensar sus prácticas educativas sino que, de acuerdo con Litwin en Camilloni et al. (2003) – página 21 del marco teórico –, quedaría reducida a procesos de medición, cuantificación y acreditación de los aprendizajes.

Frente a estas situaciones, la autora explica que los resultados por sí mismos no informan sobre el qué, el cómo y el porqué de lo que ocurre en la educación escolar. Solamente pueden dar cuenta del lugar que ocupan los alumnos junto con su

rendimiento en una escala determinada. En este caso, constituyó como afirma Davini (2005) – página 16 del marco teórico –, un planteo simple y mecánico que provocó optimismo pedagógico y una confianza ingenua en que la tecnología podría para resolver los problemas que enfrenta la enseñanza.

En base a lo planteado anteriormente, seguramente para la docente, las buenas prácticas de enseñanza aluden a una enseñanza exitosa, en la que los resultados son acordes a los objetivos que se anticiparon. Estas posturas de los docentes para Litwin en Camilloni et al. (2001) significan caer en una visión tecnicista de la enseñanza. En coincidencia con las autoras, para Davini (2005) – página 15 del marco teórico – la enseñanza queda restringida a una cuestión de medios y a su eficiente definición, junto con el control permanente de las etapas. Por otro lado, en relación a la diferenciación, que realiza la docente, entre los niños según el contexto sociocultural descendido en el que viven, se puede afirmar que se estarían desconociendo los fines de la educación que plantea el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) – página 6 del marco teórico –. Por tanto, no se estaría considerando que la educación es un derecho de todos los niños como se declara en los artículos 4° y 5° de la Ley general de Educación 18.437 vigente en nuestro país.

Se analizará ahora la afirmación de la docente sobre enseñar la estrategia de identificar la palabra clave para responder acertadamente en este modelo de pruebas. Parece evidente, que lo importante para ella son los resultados de las evaluaciones y no los procesos de aprendizaje de los alumnos. Se puede señalar en esta postura tecnicista, subyace una concepción del saber que para Beillerot (1998) – página 19 del trabajo –, se contrapone a la de un proceso creador. Parecería que la docente entiende al saber como un conjunto de conocimientos que se pueden acumular o poseer para luego reproducirlos y no como la apropiación que permite una construcción creativa de conocimiento.

En este sentido, los niños manejan el saber según Beillerot (1998) – página 20 del arco teórico –, desde la reproducción. Lo que supone que los conocimientos se presenten acabados, deshistorizados y como verdaderos. Esto es así porque en función de los resultados la docente confía en las sugerencias que de ellos derivan para dar continuidad a sus prácticas de enseñanza y mejorar la calidad de los

aprendizajes de sus alumnos. Lo que conlleva, de acuerdo a Giroux (1997) – página 17 del trabajo –, a que se valide el pensamiento de los expertos en evaluación como verdades únicas para todo un universo que en realidad está lejos de ser homogéneo.

En relación a la afirmación de la docente sobre la importancia de enseñar la lógica de la múltiple opción, se constata de acuerdo a los aportes de Charlot (2008) – página 20 del marco teórico – que la docente está sometida a la lógica instaurada como producto de la globalización neoliberal y que responde a un sistema capitalista vigente. De acuerdo con John Holloway (2011) basándose en Marx (1867) – página 18 del ensayo –, la docencia se entiende como un modo de trabajo abstracto en el que subyace la lógica del mercado y genera deshumanización, ya que el producto del trabajo humano se convierte en mercancía. Para el autor, esta lógica promueve una educación como preparación para el mercado de trabajo, bajo una perspectiva económica que depende de él. Como consecuencia, argumenta que tanto las inversiones educativas como los currículos escolares son pensados para una adecuación de las demandas del mercado.

Del mismo modo, como se plantea en la página 20 del ensayo, la restricción de la educación a una lógica de mercado, supone una amenaza a la visión de hombre de Freire (2010) – página 10 del marco teórico – como ser histórico, social y en permanente construcción de sí mismo y su realidad. Como consecuencia, de acuerdo a lo que se argumenta en la página 14 del trabajo, al pretender alcanzar un cierto tipo de sociedad, es necesario el acompañamiento de la educación como apoyo a la divulgación de las medidas modernizantes o bien para vencer las resistencias al cambio. Debido a esto, hay una asociación de la educación con la economía para la formación de nuevos puestos en la sociedad que responden a la lógica del mercado capitalista. Esto implica calificar a la escuela como un instrumento para apoyar el éxito de productos de este nuevo orden social.

La evaluación de reflexiones

Semanas antes del primer parcial del curso, la docente propone un trabajo en parejas de investigación. Este trabajo consistía en dos partes. Una primera en la que se debía elaborar el trabajo de investigación siguiendo determinadas pautas. El recorrido implicaba seleccionar una temática a partir del abordaje de riesgo ambiental, escribir la fundamentación de la elección del tema, elaborar hipótesis y pensar posibles preguntas para por último intentar responderlas en base a consultas bibliográficas sugeridas.

La segunda parte consistía en la elaboración de una reflexión final del trabajo. En dicha reflexión, se debía explicitar sintéticamente el recorrido del estudio realizado, con cada uno de los pasos que se siguió para elaborarlo. Y por último, se debía escribir cuál había sido el aporte del estudio para la formación docente y la importancia de abordar la temática en el aula.

En cuanto a esta segunda instancia, la docente calificó y le asignó un número a cada reflexión de los alumnos. Pero se mostró molesta con algunas de las reflexiones que expresaban que el estudio del trabajo no les había aportado a su formación y que no sabían cómo lo podrían trabajar en el aula. Manifestó que no podía entender cómo no les había aportado nada, siendo que siempre los trabajos que se realizan tienen alguna significación para el estudiante.

Se podía observar que al comparar las calificaciones, aquellas personas que habían expresado lo contrario a lo que la docente pretendía, eran menores que los que habían escrito que el estudio de la temática sí les había aportado. Algunos alumnos se mostraron desconformes con la calificación de su reflexión, expresando que no entendían cuáles podrían haber sido los criterios que tuvo en cuenta la docente para evaluarla.

Esta situación transcurre en el año 2016 en los institutos normales de magisterio, en uno de los cursos obligatorios anuales de Ciencias Sociales.

En el relato se puede apreciar que frente a la calificación de las reflexiones de los alumnos, se generan en algunos casos cierta disconformidad. Pero no solo por parte de los alumnos, sino que desde la docente esta disconformidad está asociada a lo que expresan algunos en sus reflexiones. Al respecto, se puede argumentar en

base al planteo de Freire (2010) – página 9 del ensayo – que la molestia de la docente podría significar la ausencia de ciertas cualidades que el autor adjudica a un profesional de la educación.

Al respecto, se puede señalar la ausencia de humildad puesto que la docente al no obtener respuestas esperadas en el trabajo reflexivo de algunos de sus alumnos, impone su forma de pensar y de encontrarle sentido a las reflexiones como la única verdad que vale, que brinda seguridad y de la que no se puede dudar.

También parece haber ausencia de amorosidad que implica respeto y confianza hacia los demás por lo que se puede afirmar que la postura de la docente tampoco evidencia capacidad de tolerancia. Esto se puede explicar, ya que si bien era de esperarse que las reflexiones de los alumnos fueran diferentes, no hubo respeto hacia ellas, lo que llevó, de acuerdo con el autor, a que su práctica educativa se desvalorizara.

Un aspecto a destacar es que la docente tuvo la capacidad de tomar decisiones sobre su práctica educativa, ya que pensó y elaboró la propuesta y los criterios de evaluación. Es decir, hizo uso de su autonomía profesional. Sin embargo, no explicitó cuáles eran los fundamentos de la elección de dichos criterios, cuestión que para el autor es esencial ya que significa que los educadores tengan conciencia sobre ello.

En relación a los criterios de selección para evaluar, se puede apelar a los aportes de Litwin en Camilloni et al. (2003) – página 24 del ensayo –, quien destaca la importancia de construirlos, puesto que facilita los juicios y favorece mejores prácticas educativas. La autora plantea como primer criterio la representatividad, que supone la implicación del tema tratado dentro de las cuestiones del campo disciplinario, en el caso del relato dentro de las Ciencias Sociales. El segundo, sobre la significación, que se vincula con informar por parte de la docente la relevancia del tema. Y tercero, la diferenciación cognitiva que conlleva al proceso reflexivo.

Al respecto, en el relato no se evidencia que la docente haya justificado sus criterios de evaluación y que su enseñanza haya posibilitado las condiciones para que se valoren opciones o respuestas diferentes de los alumnos. Por lo tanto, tampoco se valoró, de acuerdo con Litwin en Camilloni et al. (2001) la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse – páginas 24 y 25 del trabajo –.

Esta postura docente se contrapone a la visión crítica sobre la “buena” enseñanza, puesto que no alude al planteo de Fenstermacher (1989) recuperado por Camilloni et al. (2001) – página 23 del marco teórico – sobre interpelar si lo que se enseña se justifica racionalmente y si es meritorio que los alumnos lo conozcan. Para la autora, esto posibilita la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza.

En base a lo explicitado, se puede afirmar que la evaluación que realizó la docente, no constituyó como lo argumenta Palou de Maté en Camilloni et al. (2003) – página 21 del ensayo –, una herramienta inherente a la dinámica interna de enseñar y aprender. Esto se constata, porque no tomó los aportes y significaciones que cada alumno le atribuyó al trabajo, para indagar los motivos de las consecuencias de sus prácticas de enseñanza, reflexionar sobre ellas y pensar otras alternativas.

Su postura frente a la evaluación fue opuesta a lo que plantea Camilloni et al. (2003: 71) – página 22 del marco teórico –. Se caracterizó por la unidireccionalidad, donde la única voz válida fue la de la docente, porque los significados que algunos alumnos le atribuyeron a la evaluación no fueron aceptados ni tomados en cuenta, lo que se reflejó en la actitud de la docente y en la asignación de una calificación. Por consiguiente, se puede afirmar que su posicionamiento no fue desde la praxis, es decir, desde la acción y el pensamiento crítico y reflexivo permanente.

En relación a los argumentos explicitados anteriormente, la educación en este relato y desde la perspectiva de Freire (1970) – página 7 del ensayo –, no estaría convocando a un acto creador entre la docente y los alumnos sino un comportamiento esperado y acrítico. Estas valoraciones se fundamentan en que no se establece un diálogo entre ambos, es decir no se produce la dialogicidad que plantea el autor. Por el contrario, se puede afirmar que para la docente el mundo no deja de ser su propiedad, porque su tarea no es desde la crítica y la reflexión, lo que conlleva a que tampoco puede promover este tipo de pensamiento en sus alumnos. Tampoco hay una transformación de estos en personas activas en el diálogo con la docente, estancándose en ser dóciles receptores.

En consecuencia, si la relación pedagógica no implica un diálogo entonces tampoco se promueven las cualidades del docente progresista que plantea Freire (1970) –

página 9 del trabajo –.

Por consiguiente, la relación pedagógica que se produce en la situación de evaluación que se presenta en el relato es de dominación, por lo que de acuerdo con Freire (1970) – página 5 del marco teórico – se estaría ante una concepción bancaria de la educación en esa instancia de evaluación. Para él esta relación mantiene un determinado control y orden de la docente sobre los alumnos. Además, por su actitud de rechazo frente a las manifestaciones de los estudiantes, se podría calificar como práctica de deshumanización al desconocer la forma en que los estudiantes entienden su propia formación.

En relación con lo analizado, se podría pensar algunas alternativas que posibiliten al docente transformar sus prácticas educativas y escuchar las voces de todos sus estudiantes. Se considera necesario que previo a la evaluación, se presenten los criterios que se utilizarán para evaluar. De esta manera, se posibilitaría una instancia de diálogo e intercambio entre docente y estudiantes. Esto es, un diálogo horizontal que para Freire (1970), se basa en la confianza mutua y la humildad. Son cualidades que debe desarrollar todo docente progresista, que le permiten reconocer que todas las personas saben algo pero también ignoran muchas otras cuestiones. Por lo tanto, en este lugar de encuentro, según el autor, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, sino hombres que en comunicación buscan no solo saber más sino también ser más, lo que implica la vocación histórica de los hombres. Es en este sentido que estos pueden encaminarse hacia un proceso de humanización

Desde una mirada crítica, el docente debe estar abierto a las interrogantes e inquietudes que surjan en sus alumnos, por lo que no puede ignorar estas cuestiones. Si los estudiantes plantean dudas sobre la evaluación que ellos mismos deben realizar, el docente debería poder aceptarlos y escucharlos además de argumentar sobre los fundamentos y criterios que lo llevaron a pensar ese tipo de evaluación.

Reflexiones finales

A modo de cierre, se presentan reflexiones que resultan del estudio del marco teórico y del análisis pedagógico realizado en torno a la temática evaluación.

Como futura profesional de la educación, considero necesario que se puedan elaborar situaciones que promuevan la problematización de los contenidos a trabajar y por tanto un pensamiento crítico y reflexivo. Además, es necesario propiciar instancias que tengan sentido para los alumnos, con el propósito que se genere su deseo de saber así como el deseo de aprender a partir de su trabajo intelectual.

Asimismo, es importante que haya una coherencia entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación. Esto implica, que se evalúe lo que se enseña y que se propicie en las instancias de evaluación, el encuentro de los alumnos con las mismas condiciones de relación con el saber que se promovieron en su proceso de aprendizaje.

De esta manera, la evaluación puede dirigirse por tanto hacia una situación de interacción. Lo que supone un actitud del docente frente a la evaluación, desde una intervención que le posibilite al alumno expresar sus significados desde su propia perspectiva.

Así pues, se considera relevante destacar la evaluación como un componente de la didáctica como teoría de la enseñanza. Su relevancia y su relación con la enseñanza recae cuando da cuenta de las posibilidades que le ofrece a los sujetos que participan de ella. A los docentes, les permite generar información sobre los aprendizajes de sus alumnos, para reflexionar acerca de las consecuencias de sus prácticas de enseñanza, repensarlas y crear posibles propuestas alternativas para mejorar y crecer en su tarea de enseñanza. A los alumnos para propiciar el desarrollo de sus producciones.

Bibliografía

- ANEP, CODICEN. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Uruguay.
- ANEP, CEIP. (2010). Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Montevideo, Uruguay
- Beillerot, J. et al. (1998). *Saber y relación con el saber*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Berttolini, M. (2015). La educación filosófica para la reconstrucción de las subjetividades. *En contextos*, N°2, AFU, Montevideo, Uruguay.
- Byung Chul Han. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona, España: Herder Editorial S.L.
- *Ley General de Educación. Ley N° 18,347*. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/normativa> (15/10/17).
- Camilloni, A. et al. (2003). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A. et al. (2001). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carr, W. Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización . Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Ediciones MORATA S. L.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San pablo, Brasil: Paz e Terra S.A.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Gros, B. (2002). Burrhus Frederic Skinner y la tecnología en la enseñanza. Tomado de Trilla, Jaume (coordinador); *El legado pedagógico del SXX para la escuela del SXXI*. Barcelona, España: Graó.
- Moulier Boutang Y. Et al. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación cognitiva*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo. El hacer contra el trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Herramientas ediciones.
- Riviére, P. (2011). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Vergara, F. (2012). Tres discursos filosóficos de la (post)modernidad chilena. Talca, Chile. *Intus -Legere Filosofía*. Vol.6, N°2, pp. 27-46.