

LA EVALUACIÓN COMO HERMENÉUTICA COLECTIVA EN EL DIÁLOGO DE SABERES

EVALUATION AS COLLECTIVE HERMENEUTICS IN THE KNOWLEDGE DIALOG

ENRIQUE PÉREZ LUNA*

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

Fecha de recepción: 28 de mayo de 2008
Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2008
Artículo solicitado por el Comité Editorial de EDUCERE
en 2007 especialmente para Foro Universitario.



Resumen

Las competencias representan el despliegue de una forma de razón que anula el “yo pienso” y “cómo yo explico” que debe darse en el diálogo de saberes como expresión intersubjetiva. En este contexto, el proceso tradicional de evaluación está vinculado al papel que debe cumplir la educación en el marco de una cultura escolar reproductora. Este propósito gira en torno a un universo simbólico que acentúa la disonancia entre el saber y el proceso de producción del saber. La búsqueda, en el diálogo de saberes, para que el sujeto de la escuela se habite, expresando libremente sus imágenes de la realidad e intercambiándolas con las imágenes de los otros puede conducir al desarrollo de una forma de evaluación que se reconozca en una hermenéutica colectiva.

Palabras clave: evaluación, competencias, diálogo de saberes, hermenéutica.

Abstract

Competences represent the spread of a form of reason that annuls the “I think” and the “as I explain it” that must happen in the dialog of knowledge as intersubjective expression. In this context, the traditional evaluation process is linked to the role education must play in the context of a reproductive school culture. This purpose surrounds a symbolic universe that accentuates the dissonance between knowledge and the knowledge production process. The search, in the knowledge dialog, so that the subject of school can be inhabited, freely expressing its images of reality and exchanging them with the images of others can lead to the development of an evaluation form recognized in a collective hermeneutic.



1. La pedagogía en el discurso de las competencias



La lógica de las competencias, determinada por la relación entre el capital objetivado y el capital simbólico, acentúa su definición en la concepción del “saber” y el “saber hacer con el saber”. Con esta fundamentación se estructura un proceso pedagógico, que en la lógica del capital cultural, contribuye al desarrollo de funciones y tareas donde no importa el saber desde sus bases conceptuales, sino en su despliegue práctico. Así, se produce una lógica basada en un proceso para inculcar que deja atrás la posibilidad de construcción de significados por parte del estudiante.

La competencia es observable, exacta, objetiva, cuantificable; de acuerdo a esto, se considera como lo que se puede cumplir, y el saber hacer con el saber se constituye en lo útil del conocimiento por su aplicación. Planteado de esa manera, la pedagogía de las competencias traslada el problema al proceso de enseñanza. Si la enseñanza se transforma en inculcar, entonces la comunicación de un conocimiento que entraña una competencia es irreal, porque no abre posibilidades para discutir el saber de esa competencia que hipotéticamente conduciría a un saber-hacer. Si el discurso se transforma en una unidireccionalidad, el que aprende terminará repitiendo lo que se dice en el aula y, así se consolidará el proceso de memorización. La razón de esta posibilidad radica en el hecho de que la pedagogía de las competencias hace predominante el discurso del docente, por tanto, el punto de vista del estudiante desaparece.

Si la unilinealidad del discurso docente suprime el discurso del estudiante: ¿cómo queda la relación saber-saber hacer con el saber? ¿Qué hacer frente a una competencia que rompió las posibilidades de creatividad del alumno? No queda entonces ninguna duda que la competencia está siempre presupuesta por las directrices de la performatividad.

Si la enseñanza, como lo sustenta Martínez Boom (1990), se convirtiera en vía del pensar, entonces se produciría una comunicación que permitiría la discusión de la competencia y su racionalidad. Ésta incluso podría ser rechazada dependiendo de su relación con la realidad, de las posibilidades de vincular al sujeto que aprende con la generación del saber, con el desarrollo de una búsqueda profunda en el interior de las diversas propuestas que se generan a través del diálogo de saberes.

Ante el planteamiento anterior, se debe tener presente que los procesos de performatividad no producen tal debate; representan en sí una forma de cultura escolar para la predeterminación de universos simbólicos. La performatividad no se puede concebir como lógica de saberes y de hacer con los saberes, se trata de una lógica que impone saberes ya predeterminados para una operatividad concreta.

En consecuencia, se pierde el propósito de constitución de procesos de formación y autoconciencia. Por esto, es necesario buscar otras condiciones ligadas al contexto histórico para recuperar la posibilidad de que se perfile un sentido otro de la educación.

Los saberes performativizados se enuncian siguiendo un orden de verdad que predetermina la realidad sobre la cual el estudiante debe actuar. Esta visión es solamente un punto de vista que en la escuela, por la manera de comunicación, se universaliza como saber consensuado. La enseñanza debe contribuir no a comunicar saberes, sino a reflexionar críticamente sobre los saberes y cómo se generan; igualmente, debe propiciar la búsqueda de la aplicación y utilidad del saber.

En el fondo se trata, al criticar el proceso de performatividad y su forma de comunicación de competencias, de recuperar el sujeto escindido, pues tanto el saber, como el saber-hacer quedan atrapados por la competencia como elementos de una razón operatoria. Esta racionalidad también atrapa la enseñanza, la investigación y la evaluación.

En la razón operatoria, lo conceptual no se despliega, sólo se queda en su función de aplicación que es lo que interesa en los términos de la reproducción. Existe predominancia de lo instrumental, lo cual se constituye en fundamento de una escuela funcionalizada. Por esto, el concepto de evaluar se refiere a exactitud, precisión, medición.

Si se trata de que el docente domine las competencias desde su plano teórico formal y sepa comunicarlas, igualmente constituirían escenarios que enajenan su práctica pedagógica, pues lo colocan en un plano funcional. En este caso, la competencia cognitiva superaría a la competencia pedagógica, pues la competencia se conforma, por su propia estructura lógica, con el propósito de inculcar determinado saber-hacer. Así, se repite el saber y su co-

responsable saber-hacer y esto conduce a que los sujetos de la escuela se conviertan en sujetos escindidos.

2. La evaluación como hermenéutica colectiva en el diálogo de saberes

Lo performativo se constituye en una de las ideas importantes en el debate actual sobre la educación; este punto de vista crea una tensión dialéctica entre la escuela y el modo de producción del saber; la primera impone un saber-definir vinculado con un saber-hacer; y el segundo abre la discusión acerca de cómo se produce el saber y para qué saber. En este último plano, se trata de que el sujeto se encuentre con su autoconciencia para ir más allá de lo que la escuela trata de imponer.

Es necesario rechazar la vía de llenar de contenidos al estudiante; éste debe desarrollar, como plantea Hegel, un sentido de sí mismo que permita acercarse a la comprensión de la realidad. Para Álvarez y González (2002), el hombre en el contexto de la práctica, hace referencia al trabajo en la relación mediación-inmediato para desarrollar el sentido de sí. En lo teórico, se ocupa de lo extraño, de lo que está más allá, lo que implica moverse desde lo otro y desde el otro que representa la posibilidad de reconocerse en lo real.

El impulso de un diálogo con los saberes permite la circulación de experiencias relacionadas con lo vivido como ámbito de la expresión de espacios de subjetividad. De esta manera, se transversaliza el saber académico-escolar con el convivial, para constituir un saber que marque distancia con el que circula en los espacios escolares como ideología del control social.

La enseñanza tiene que emerger como práctica intersubjetiva, para esto, es necesario propiciar espacios de intercambio, donde el diálogo de saberes se constituya en la recuperación del habla del sujeto, de la importancia de expresar puntos de vista, visiones de mundo y de conocimiento. Para Martínez Boom (1990):

Se diría, por ejemplo, que cuando el sujeto habla, efectivamente actúa, pero como engranaje de la máquina del lenguaje; engranaje que es un lugar vacío mientras ningún sujeto entra a tomar posición en él. Los sujetos hablan pero lo que dicen no lo dicen desde cualquier lugar o como simple resultado de su originalidad, sino que su habla es el resultado de una posición que se le asigna desde el lenguaje y desde el saber: el sujeto como una variable, o más bien como un conjunto de variables del enunciado. (p. 168).

Se trata de estar más allá del engranaje de la máquina del lenguaje, de lo previsto que pareciera simple repetición, enseñanza vacía que no propicia el diálogo, sino que

impone pautas culturales. Con el diálogo de saberes se recupera el protagonismo del sujeto, su posición ante lo real, ante la vida y su participación en el cruce intersubjetivo.

En consecuencia, el diálogo de saberes es formación, es proyección de la imaginación como fuerza para el impulso de la creatividad. A través del diálogo la práctica pedagógica recupera su disposición para el intercambio subjetivo. Así mismo, engendra contradicciones frente a lo planteado por el otro, acuerdos y desacuerdos, crítica y autocrítica; todos elementos que pueden propiciar el encuentro con el sentido de sí.

El diálogo de saberes permite que afloren las diferentes imágenes del sujeto y del sujeto otro. Estas imágenes expresan las diferentes posiciones frente a los saberes y la manera como éstas son transversalizadas en la permanente discusión creadora. El diálogo de saberes plantea el encuentro entre la lógica, la estética y la ética para conformar el concepto de formación integral. En este sentido, el diálogo se convierte en fundamento para la constitución del conocimiento desde los espacios de las relaciones entre lo abstracto y concreto, lo conocido y desconocido. También, es sensibilidad, subjetividad, juicios, valoraciones, arte, belleza. Para Álvarez y González: “Tanto a la estética como a la lógica les corresponden, no sólo mundos reales, sino mundos por imaginar, mundos impensados pero posibles para luego ser erigidos, éticamente en lo real” (p. 25).

Por esto, el diálogo de saberes debe apuntar a la realización plena del sujeto, a su formación integral, la cual también está atravesada por fundamentos éticos que definen el compromiso frente a la realidad. Esto significa superación de situaciones sociales ante fundamentos culturales identificados con un conocimiento que deliberadamente modela la escuela y su contexto.

El diálogo de saberes se constituye en la explicación a través de un pensar comunitario; intervienen estudiantes, docentes y comunidad, intercambiando ideas para la problematización de la realidad con el propósito de explicitar las posibilidades del pensamiento. Se trata de desplegar la imaginación y la creación sobre lo conocido, sobre lo que pasa en el contexto, discutiendo nuevas representaciones y apreciaciones.

El diálogo de saberes se mueve en la inclusividad, parte de lo dado para pensar en lo dándose, para propiciar desde los interiores del ser la búsqueda de explicaciones otras, configurándose una comunicación sobre la realidad que se abre en sus complejidades y produce el cruce de saberes para penetrar en lo indeterminado.

Es así como se pueden producir las explicaciones y construcciones de teorías sobre diversas interrogantes



que provienen del diálogo con la realidad; en este caso, los discursos que se derivan se refieren a la búsqueda de una lógica explicativa que toma en cuenta la diversidad de visiones.

En el diálogo de saberes, se manifiestan las apreciaciones de los estudiantes que en algún momento pueden representar ángulos de fuga como nuevas maneras de explicar lo problematizado. Así se produce una relación intersubjetiva que apunta a la creatividad y se manifiesta en el intercambio que intenta superar el nivel cognoscitivo.

El diálogo de saberes no se queda en repetir lo estandarizado por la cultura tradicional, no es unilinealidad de pensamiento. Es, por el contrario, encuentro que se articula desde la enseñanza como motivación para desplegar la aprehensión. El estudiante, al participar con sus otros compañeros y bajo la orientación pedagógica del docente, ensambla en el razonar colectivo diferentes puntos de vista, que a veces al no coincidir, al hacerse divergentes y antagónicos se expresan como diferentes posibilidades de explicación.

El encuentro con la realidad permite un “pensar para problematizar”, este proceso lleva implícito una relación que evidencia las complejidades del mundo. Tal posibilidad queda obstaculizada si el sujeto es inducido a no pensar, a aceptar lo que se ha prefigurado en un modelo cultural. Es en este contexto donde tiene importancia el diálogo de saberes; este no representa una única forma de pensar, sino la diversidad del pensar, por lo cual, desde una hermenéutica colectiva, nace un pensar colectivo. Zemelman (1992), sobre este particular establece que: “Si pensar es más que explicar, hay que evitar que lo real, transformado en contenido (parcial, relativo), devenga en un sistema de referencias que anule la capacidad de problematizar lo objetivo.” (p. 184).

En el planteamiento del autor, destaca la idea de que para explicar hay que saber pensar lo real, esto sólo es posible si la escuela no convierte la realidad en una referencialidad que se ajusta a determinado modelo de enseñanza. Lo importante es pensar desde la posibilidad de interrogar e interpelar cada espacio cognoscitivo y sobre todo buscar en éstos las interrelaciones que se producen entre los elementos que los configuran.

La reconstrucción mental de la realidad representa parte del proceso intrínseco de la función lógica del pensar. Esta posibilidad tiene que ser asumida por la escuela y por la pedagogía por-venir, para lo cual es prioritario abrir la enseñanza al diálogo creativo, permitir que el sujeto se pronuncie sobre la realidad, construya sobre esta y ponga alternativas de explicación y transformación.

En el diálogo de saberes, como diálogo hermenéutico colectivo, se habrá de producir el cruce de miradas

diversas; esta transversalización es también cruce transdisciplinario donde el docente será un acompañante que propicia y participa en la asunción del saber desde la relación teoría-práctica. Así, se abre el camino para el buscar diverso, para contribuir con el desarrollo de la conciencia individual y la conciencia colectiva.

De esta manera, nace el principio de inclusividad; este representa no la explicación desde una única articulación, sino la posibilidad de diversas articulaciones con lo real. Al contraponer las explicaciones, podrá evaluarse cómo se ha penetrado y profundizado en la búsqueda del saber de acuerdo a las miradas colectivas. Este sentido de hermenéutica, apunta a una comprensión de lo intersubjetivo que ya representa un aprendizaje con autonomía. Así, la aprehensión se despliega en la crítica como lógica del pensar.

Se trata de propiciar la oportunidad de captar críticamente; para esto, el pensar trasciende al sujeto y se transforma en el diálogo de saberes, en un “tejer conjunto”. Se trata, intersubjetivamente, del encuentro con el “otro” de “nosotros” y con el “otro” de los “otros”; así, el conocimiento es expresión convivial del investigar.

El diálogo de saberes se constituye en el reconocimiento del otro por parte del docente y esto significa un compromiso de trabajar juntos, de buscar comunitariamente el conocimiento como explicación de la realidad. El otro no se refiere únicamente al otro como ser, sino a lo otro del conocer y del conocimiento, y en esto estriba la riqueza conceptual del diálogo de saberes. Este se proyecta como encuentro con lo intrasubjetivo (el ser), lo extrasubjetivo (los seres en comunidad) y lo intersubjetivo como lo dialógico que se expresa en el cruce de los diferentes puntos de vista de los seres.

El diálogo de saberes se desarrolla en el marco de las tensiones que demarcan el proceso de internacionalización de relaciones de producción globalizadas; éstas producen cierres conceptuales que determinan, en el espacio cultural educativo comunitario, una realidad preformada, donde se despliega un conocimiento deliberado.

La principal tensión será entre lo deliberado y la búsqueda educativa en los espacios donde se producen las subjetividades, las manifestaciones de una razón sensible, donde el ser se identifica con lo vivido, soñado, pensado. Es decir, ante una tendencia que privilegia una determinada lógica, la subjetividad intenta perfilar la identidad más allá de procesos de homogeneización.

El proceso de evaluación, en la lógica de sentido que se propone, impulsa la relación coeducación-coevaluación, cuyo propósito es el encuentro con lo diverso en el diálogo de saberes, con la crítica y el reconocimiento de las explicaciones de lo real. Esto significa, coencontrarse

para discutir líneas de fuga del conocer y del conocimiento; coencontrarse con lo diverso y reflexionar colectivamente sobre la complejidad de lo real y los puentes transdisciplinarios.

Coeducar-coevaluar significaría discutir desde una mirada colectiva; así se puede evaluar-repotenciar el sentido de los aportes de todos los participantes, de sus diversas visiones sobre el mundo, de su forma de construir el saber. El proceso de conocer se dinamiza desde lo intrasubjetivo, genera la capacidad de producir un punto de vista propio, íntimo, hasta llegar a lo extrasubjetivo, entendido como el proceso colectivo de intercambio en la formación. Este proceso, no se restringe a los espacios escolares, amplía su concreción hacia la vinculación comunitaria, y expresa la realidad más allá de los cortes conceptuales de la escuela positivista.

Se trata de entender el proceso de coeducación-coevaluación como la incorporación de un sujeto colectivo con sus apreciaciones sobre el conocer y el conocimiento. Por esto, la coeducación y con esta la evaluación-otra, se deben concebir como un espacio multicultural. Se trata de poner a dialogar todas las manifestaciones culturales que convergen en la escuela como espacio de lo diverso y de las contradicciones. Para Pérez Gómez (1992) "Parece claro que el objetivo básico de la actividad educativa es favorecer que los alumnos elaboren personalmente el conocimiento y el significado a partir de su experiencia vital con la realidad, que reconstruyan la cultura y no simplemente la adquieran." (p. 48).

La coeducación sería reconstrucción colectiva de la cultura, esto significa recuperación de la identidad al vincularse lo intersubjetivo con lo extrasubjetivo. La identidad se recupera al sobrepasar la formación los procesos simbólicos de la imposición, y al reencontrarse el individuo con su interior y con sus espacios de subjetividades. Aquí, la evaluación se hace protagonista de otra manera.

El proceso de coeducación se convierte en espacio para la creatividad, las construcciones mentales de cada sujeto se transversalizan, y surgen aportes colectivos que se enriquecen con la llamada cultura comunitaria. En consecuencia, el proceso de coeducación rebasa los límites de la escuela y se constituye, en el espacio público, en otra forma de reconstrucción cultural.

El proceso de relaciones entre la escuela y la comunidad rompe el límite de la aproximación ocasional, y pasa a encuentros permanentes para reflexionar sobre la diversidad de problemas. El propósito no es únicamente lo cognoscitivo escolar, sino también la identificación con lo comunitario, estableciéndose un fundamento ético que debe responder por la solidaridad.

El componente ético permite un acercamiento a través de la investigación, interesa estudiar lo comunitario y buscar respuestas para solucionar. Coeducar es acompañar a los sectores comunitarios-populares en su lucha histórica por la emancipación. Este propósito da al hecho de formar-se una orientación que se apoya en lo conocido y en lo por conocer para expresar una posición ante la vida y ante el compromiso histórico social.

La coeducación es el conjunto de tareas y reflexiones colectivas con que la escuela interviene el contexto social-comunitario; el objetivo es despojar a lo formal-pedagógico de sus elementos artificiales y apoyarse y dar apoyo a la búsqueda de la emancipación. Se trata de copensar lo real desde lo académico y lo experiencial para que el aprendizaje tenga sentido, se involucre con la realidad, supere lo simbólico y se explicita en la relación conocimiento-vida.

La coeducación se convierte en el escenario donde las diferentes miradas escolares se manifiestan en lo transversal, en las relaciones transdisciplinarias y complejas que hoy se erigen como posibilidad de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, dar preeminencia a la necesidad de pensar juntos, requiere interpelar a la enseñanza con las interrogantes: ¿cómo esta se planifica?, ¿cuáles son sus contenidos?, ¿cuál su lógica de sentido? y ¿por qué su propósito es inducir a la memorización en vez de ser proceso para formar?

El pensar juntos se constituye en la base para una enseñanza que mostrará para inducir a la reflexión. En este caso, es importante puntualizar que lo mostrado se refiere a la realidad y por esto coeducar es desplegar un proceso colectivo de construcción cognoscitiva, donde el diálogo conduce a un proceso de coevaluación. Así, surge la crítica y la autocrítica, los grupos se expresan libremente y se respetan las diferentes visiones cognoscitivas. La coeducación y coevaluación se presentan como procesos de acompañamiento; por lo cual la evaluación ocurre en todo momento, y se referirá al despliegue de una actividad permanente.

La coevaluación será participación-reflexión, a través del diálogo formativo se analizará la estructura del conocimiento y su significado, se planificará la aplicación teórica del conocimiento, se desarrollarán prácticas en el aula y se intervendrá a la comunidad en la búsqueda de explicaciones. En definitiva, la coevaluación, dentro del diálogo coeducativo, será proceso para el desarrollo de un espacio ético, para rescatar el valor de la escuela como propiciadora de la solidaridad y de la importancia de la formación como encuentro con la interioridad.

Con la coevaluación se rescata el concepto de identidad en los propios espacios de las relaciones humanas y de la subjetividad; esto sólo puede desarrollarse cuan-



do se evalúan las expresiones de los estudiantes, que casi siempre dan cuenta de construcciones que transversalizan sus vivencias con los conocimientos que son discutidos en el aula. Esta es la naturaleza del diálogo de saberes que hace puentes con el pensamiento complejo y la búsqueda transdisciplinaria.

El cruce entre la realidad vivida y el conocimiento académico, permitirá establecer opiniones colectivas sobre lo pensado, lo vivido, lo soñado. Se trata del encuentro con el pasado, el presente y la proyección de vida; entonces educación y evaluación se manifiestan desde el plano del pensar, representan visiones transversales y transdisciplinarias que traducen formas indicativas de complejidad.

Todas las actividades cognoscitivas pueden conducir a la participación-reflexión; por esto, la coevaluación debe hacer énfasis en las nociones de saber y en cómo éste se discute en la representación simbólica de los participantes, en la experiencia con la realidad, en lo teórico, en lo práctico, en lo cotidiano. Se trata de evaluar los avances para aprehender el conocimiento, pero también evaluar en la intersubjetividad.

A este nivel de la reflexión, surge la interrogante: ¿cómo evaluar lo transversal? o ¿cómo evaluar cuando se transversaliza lo académico con lo cotidiano? La respuesta no se puede buscar en la aplicación de un determinado instrumento de evaluación, se tiene que buscar en la comprensión de los discursos que se pronuncien en el aula, en estos se apreciará el interés y la importancia de los aportes.

Se trata de buscar, a través de la interpretación en lo complejo, la manera de develar procesos, analizar situaciones y construir aproximaciones teóricas; esto implica buscar lo oculto, lo invisible que parece desaparecer por efecto de las arbitrariedades académicas.

Una opción para encontrar respuestas en el proceso coeducación-coevaluación, lo constituye la hermenéutica. Esta representa la posibilidad de interpretar apreciaciones, donde convergen los planos gnoseológico, axiológico y afectivo, con lo cual se constituye un horizonte de sentido para la integralidad. La interpretación hermenéutica de los diversos discursos estudiantiles por parte del docente, se corresponde con el intento de integrar fundamentos de la realidad y proyectarlos al contexto socio-histórico.

El plano ético-pedagógico incorpora el decir de los sujetos; éste tiene mucho de la experiencia diaria y, por esto, evaluar desde la hermenéutica significa interpretar las interrelaciones de los discursos, para lo cual se debe considerar lo disciplinario, interdisciplinario, transdisciplinario y vivencial. En este sentido, para la evaluación hermenéutica, se trata de una reinterpretación categorial que asumiría su carácter pedagógico-crítico si la búsqueda

conceptual se realiza a través de procesos pedagógicos que no se detienen en lo constituido, que no aceptan como válido y sin discusión el conocimiento existente. Lo que se busca es partir de la realidad para regresar la interpretación hermenéutica al plano constituyente.

Interesa, a los fines de un proceso de evaluación basado en los fundamentos hermenéuticos, no reproducir el conocimiento como una pauta programática, sino redescubrir y crear el conocimiento haciendo en lo posible aportes en el plano interpretativo-argumentativo; esto regresa el problema del plano epistemológico al plano ontológico.

Con esta mirada-otra al proceso de evaluación, se cumplen dos funciones en la enseñanza; por un lado se intenta desarrollar el plano gnoseológico, desplegando el conocimiento en un contexto más amplio, en nuevas líneas de explicación, en interpretaciones-otras, en la búsqueda de lo complejo. Por otro lado, ésta posición, que intenta romper límites cerrados, constituye ruptura en los mecanismos de la alienación cultural. De esta manera y en los niveles teóricos posibles, la decosificación de la realidad puede conducir a la decosificación del estudiante y del docente.

En un proceso de evaluación basado en la hermenéutica, el docente no puede tratar de consensuar lo planteado por los estudiantes; deberá considerar lo que cada uno interpreta, esto constituye pedagógicamente un reconocimiento al otro y de esta forma la evaluación podría representar una identificación de la alteridad. Este elemento también intentará considerar otras alteridades: la del modo de conocer, la del conocimiento y la que se correspondería con el acto de reflexionar como base del formar-se.

Para el docente, lo hermenéutico de la evaluación hace énfasis en el despliegue del valor humano representado en el concepto de formación. Este punto de vista toma en cuenta lo axiológico, la formación en la solidaridad y el contacto con los otros que están en la vida. Así, la formación se refiere a la lógica del pensar o del razonar para fortalecer el sentido de sí; este se redimensiona en la formación en valores, de manera que la relación entre semejantes va más allá del conocer para reconocerse en el valor de participar en solidaridad, en lo ético y en el acercamiento con lo comunitario.

Esta conexión se reconoce en el razonar humano como búsqueda en lo sensible; en este sentido, la evaluación ya no se refiere a exactitudes, ni a mediciones numéricas, se refiere a lo axiológico para recuperar el proceso de humanización. Así, al docente evaluar desde una perspectiva hermenéutica, se preocupa por aportes, creatividad, capacidad discursiva, interés, solidaridad, reconocimiento de lo real y formas prospectivas para que la evaluación se interrogue sobre lo que hace el ser y, sobre cómo se proyecta en la relación ser-conocer-hacer-convivir y sentir.

El ser conoce para constituirse en ser espiritual, porque en el convivir está la importancia de lo ético como manifestación interior. Es importante, cuando el sujeto hace planteamientos sobre lo real-convivido, lo que se capta en las expresiones de los otros, en qué contexto y con cuál proyección lo hacen; todo esto representa un asunto de la evaluación en su propósito hermenéutico.

La evaluación hermenéutica es pronunciada por los estudiantes en el diálogo de saberes y puede ser captada por el docente en las argumentaciones sobre lo estudiado. El concepto de coevaluación es una construcción de los estudiantes bajo el acompañamiento pedagógico del docente; por esto se puede hablar de un pronunciamiento ético desde la conciencia crítica de los sujetos de la escuela, este sería el más elevado grado de evaluación y tal vez ya no sea posible identificarlo con el término “evaluación”, porque estaría referido a una manera “otra” de concebir pedagógicamente logros culturales cualitativos.

Por lo anterior, al desarrollarse un proceso hermenéutico colectivo, el estudiante se interpreta e interpreta a los otros y esto se deberá corresponder con el pensar y decir del docente y del colectivo. Cabe entonces la interrogante: ¿cómo interpreta el docente lo interpretado por el estudiante? Esto conduce al despliegue de una lógica de sentido que se manifiesta en el diálogo de saberes. Esta lógica lleva al docente a otras interrogantes: ¿qué comprende, interpreta y explica el estudiante? La respuesta está en una producción discursiva sobre el comprender para explicar, y esto implica una apertura de la comprensión que debe ser tomada en cuenta por el proceso intersubjetivo de coevaluación.

El diálogo de saberes es el encuentro con el otro, con los otros y con lo otro; con el otro, como manifestación de la comprensión que crea un punto de vista, con los otros, porque los diferentes puntos de vista se enlazan como manifestación de lo intersubjetivo y, con lo otro, porque se rompe la disonancia con la realidad. Por esto, la coevaluación no es solamente una referencia sobre el compartir aportes, es un encuentro con la alteridad, es una búsqueda en el formar-se.

En la evaluación tradicional, basada en la repetición de conocimientos, todo aporte en clase se hace intrascendente; esto constituye, como asegura Gadamer (1999), un prejuicio al cual la ilustración le confirió el calificativo de negativo. Así, para el autor, al plantear el problema de la conciencia histórica, se produce el carácter esencialmente prejuicioso de toda comprensión. Gadamer explica que: “prejuicio” no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente” (p. 337).

De igual manera, en el diálogo de saberes, al estudiante interpretar la realidad, se interpreta e interpreta la

interpretación de los demás en un claro diálogo intersubjetivo. En este se delinearán posibles explicaciones, por lo cual la toma de conciencia frente a la realidad se manifiesta como comprensión. En esta circunstancia, el debate se constituye en el espacio pedagógico-cognoscitivo donde se dilucidará el valor explicativo del aporte de cada estudiante y de la manera como se transversalizan estos aportes. Gadamer, agrega que:

A los ojos de la ilustración la falta de una fundamentación no deja espacio a otros modos de certeza sino que significa que el juicio no tiene fundamento en la cosa, que es ‘un juicio sin fundamento’. Esta es una conclusión típica del espíritu del racionalismo. Sobre él reposa el descrédito de los prejuicios en general y la pretensión del conocimiento científico de excluirlos totalmente. (p. 338).

Finaliza el autor reflexionando acerca del concepto moderno de método, éste sólo parece funcionar en tanto sea capaz de analizar y describir con precisión la realidad estudiada. De esta manera, el método termina superponiéndose a la realidad, y desplegando la idea de una determinada homogeneidad epistemológica. La evaluación tradicional parece también superponerse a lo que acontece en la escuela-comunidad; para la evaluación sólo importa la objetividad en tanto pueda medirse la capacidad del alumno para describir con precisión la realidad prefigurada en los textos escolares, en los planes y programas de estudio y en el diseño curricular.

En consecuencia, la respuesta desde la evaluación hermenéutica, como ruptura con lo escolar prefigurado, plantea el desarrollo de la comprensión del habla de los estudiantes desde dos momentos. Un primer momento tiene que ver con la comprensión del punto de vista de cada sujeto, y otro, con el punto de vista que se debate en el diálogo de saberes como consecuencia de la visión de cada sujeto. En este caso, no se puede imponer un consenso, es probable que se tengan construcciones conceptuales diversas, concordantes o contradictorias. El diálogo no puede significar que todos piensen igual; se trata de buscar una manera de acercamiento y discusión sobre la realidad, y la consideración del aporte individual y colectivo.

En este contexto, es donde tiene sentido plantear la posibilidad de un proceso de evaluación basado en la forma como se interpreta la realidad, y las teorías que apoyan estas interpretaciones. Así, la evaluación es autoevaluación que se manifiesta como autoevaluación y como comprensión, por parte del docente, del punto de vista del estudiante. De lo que se trata es de evaluar la producción escolar como comprensión de la relación saber-realidad. Así, la autoevaluación significa que el planteamiento del estudiante, su comprensión sobre lo estudiado, su interpretación sobre los problemas que se estudian en el aula-



comunidad, representan contribuciones para la discusión que se despliega en el diálogo de saberes.

Se podría hablar de una evaluación hermenéutica si lo percibido constituye una experiencia cuya explicación requiere del cruce de categorías, y de la síntesis conceptual que se produce en el proceso de creatividad. La evaluación se dirigirá a la búsqueda del cómo se comprende individualmente y cómo desde el punto de vista colectivo. La evaluación hermenéutica debe considerar las siguientes propuestas:

1. Ser pensada como visión que represente búsqueda en el mundo de la intimidad del ser y su proyección en el horizonte de la conciencia histórica.
2. Plantear la posibilidad de que no es un proceso del docente hacia el estudiante, es un proceso donde ambos están involucrados con el propósito de concientización. Se trata de rescatar la conciencia crítica y la autocrítica para trascender el universo simbólico establecido rompiendo con la funcionalización de la razón constituida.
3. Hacer énfasis en considerar que el acto de aprehender y de enseñar es una búsqueda más allá de la realidad dada; por tanto, se trata de investigar la realidad en constitución.
4. Considerar que el punto de vista del estudiante se construya desde la relación pasado-presente-futuro como expresión del desarrollo de objetos de investigación problematizados en la realidad.
5. Responder críticamente a un proceso abierto y democrático, donde las elaboraciones colectivas sean el producto de una enseñanza centrada en el debate de diversos puntos de vista.
6. Desplazarse en el escenario de la enseñanza, así se convierte en proceso histórico que no sincroniza el juicio sobre los avances del estudiante, sino que se despliega antes, en y después de un debate creador que continua proyectándose en la constitución de otros conocimientos.
7. Permitir el pronunciamiento de los estudiantes como encuentro con lo inédito, lo impensado y con la superación del nivel cognoscitivo por nuevas elaboraciones de saberes que incorporan las experiencias comunitarias y el saber popular.
8. Interesarse por la manera cómo el sujeto integra saber-realidad con las posibilidades transformativas.
9. Implicarse en el despliegue de una enseñanza que se relacione con la estructuración de los saberes; por esto, el diálogo debe propiciar que el estudiante conozca de dónde provienen éstos y cuál es su significado. Este es un propósito importante del proceso de formación.
10. Constituirse en un verdadero ejercicio pedagógico para que el docente advierta cómo el estudiante puede ser capaz de superar el nivel externo representado por lo esperado, y elevarse desde su interior al plano de la creatividad para explicar lo real.
11. Constituirse en un pensar ético ya que estudiantes y docentes se expresan desde su propia conciencia; así, las apreciaciones pueden ser divergentes pero respetables.
12. Entender el proceso de formación como práctica donde el docente motiva al estudiante a encontrarse a sí mismo desde su conciencia crítica; pero al mismo tiempo, estudiantes y docentes evalúan, son evaluados y se evalúan como ejercicio crítico-pedagógico.
13. Ser pronunciada por el estudiante desde la comprensión de argumentos de la realidad estudiada y discutida con los pronunciamientos de los otros estudiantes y del docente como colectividad educativa.
14. Permitir que el estudiante se evalúe cuando perfila su argumentación sobre lo discutido, integrando experiencia con saber, conocimiento con realidad.
15. Comprender que los discursos de los estudiantes incorporan visiones de creatividad frente a lo real; por esto, no puede haber un consenso previo al cual deben conducir todos los puntos de vista, debe rescatarse el pensar diverso.
16. Ser la expresión de discursos referidos a las relaciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-docente-realidad.
17. Permitir que el estudiante se exprese, construya y desconstruya en relación con el conocimiento dado en la búsqueda de nuevas elaboraciones conceptuales.
18. Definirse como autoevaluación ya que se representa como la expresión de encuentros con la autoconciencia.
19. Definirse como autoevaluación porque forma parte del pensar y de los modos “otros” de decir; es lógica que se expresa en la lógica de los discursos escolares en los que docente y alumnos son protagonistas de una forma de interpretar y expresar la realidad.
20. Considerar que a través del discurso en el aula aflora la subjetividad y el diálogo intersubjetivo; así se despliega la conciencia de sí, y el proceso de evaluación no sólo se refiere a saberes y a construcción de conocimientos, sino al compromiso ético frente a la realidad.

En consecuencia, la relación comprensión-interpretación que se puede dar en el pensar de los estudiantes, no necesariamente conduciría a conclusiones complementarias, por el contrario, puede ser expresión de lo diverso de la realidad y del sentido de conciencia del ser en su propósito de formación. En este plano, el diálogo de saberes es el momento de mostrar lo comprendido y de cómo interpretar para estructurar el discurso sobre las problemáticas. Se trata del mejor momento para que el estudiante exprese su evaluación y el docente pueda discernir sobre el habla del otro y su interpretación sobre la realidad.

Los cruces intersubjetivos son cruces de miradas que toman en cuenta la experiencia, la capacidad de vivir el mundo donde ocurren acontecimientos que nutren el saber. En este sentido, es importante en la escuela que

la evaluación sea un acompañante de todo el acto de interrogar la realidad, de concebir una imagen que se compara con las otras imágenes de los otros alumnos. En síntesis, se trata del encuentro de intersubjetividades, donde los sujetos son constructores de lo diverso, de imágenes que

tienen de sí, que tienen del docente, que tienen del mundo popular y que intentan ser ruptura con las imágenes heredadas del mundo académico deliberado que al tratar de imponerse niegan el proceso de formación. ©

Bibliografía

- Álvarez, Carlos y González, Elvia. (2003). *Lecciones de Didáctica General*. Colombia: Cooperativa Magisterio.
- Gadamer, Hans-Georg. (1999). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Hegel, G. (2006). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laval, Christian. (2004). *La escuela no es una empresa*. España: Editorial Paidós.
- Martínez Boom, Alberto. (1990). *La enseñanza como posibilidad del pensamiento*. En Pedagogía, discurso y poder. Bogotá. Colombia:
- Pérez Gómez, Ángel. (1992). *Cultura Escolar y Aprendizaje Relevante*. En Extramuros/Dossier. Caracas.
- Pérez Luna, Enrique. (1999). *Epistemología de la evaluación cualitativa*. En Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N° 4. Mérida. Facultad de Humanidades y Educación.
- Pérez Luna, Enrique. (2005). *Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso*. En EDUCERE. Año 9. N° 31. Mérida. ULA.
- Toledo, María Eugenia. (1992). *Saber cotidiano, educación y transformación social*. Material de apoyo. Seminario "Conocimiento y conciencia histórica". UCV-FACES. Caracas.
- Zemelman, Hugo. (1992). *Los horizontes de la razón*. México: Anthropos.

BIOCOMBUSTIBLES: CONSECUENCIAS DE SU PRODUCCIÓN

La euforia por la producción de biocombustible comienza a revertirse ante los costos sociales y económicos de su fabricación.

Según la Organización de Productores de Sirgo de Estados Unidos, el grado de esa planta forrajera, su variedad dulce, e incluso el heno, serían opciones capaces de sustituir a los alimentos para fabricar etanol.

Ante las protestas y los alegados contra el uso del maíz, la caña de azúcar o el trigo para obtener carburantes de origen agrícola, las investigaciones de las empresas transnacionales se dirigen ahora a los residuos de cosecha o la celulosa.

Pero el empleo de forrajes, desechos agrícolas y material celulósico presenta dificultades tecnológicas, por lo que algunos expertos creen que el consumo de energía fósil sería alto.

Jaime Porcell

Análisis de especialistas aseguran que representaría, por lo menos, 50 por ciento del valor energético total obtenible con los combustibles verdes.

Estudios recientes demuestran que aún en el 2030 la elaboración de biocombustibles estará lejos de satisfacer la demanda mundial para sustituir al petróleo y sus derivados.

Un serio problema para producir carburante a partir de pastos, residuos de cosecha y sobre todo de árboles, es el contenido de lignina, una sustancia fundamental en el metabolismo vegetal.

La lignina no la digieren las enzimas y sería necesario experimentar con árboles transgénicos, es decir, obtenidos por ingeniería genética.

Continúa en la próxima pág.



Expertos aseguran que si se liberan árboles de ese tipo la dispersión de polen contaminaría a las especies silvestres.

Los transgénicos se sitúan como fundamentales en la producción de agrocombustibles de segunda generación, por los intereses de las grandes transnacionales, que consideran a esa esfera como un gran negocio.

Desde luego que la fachada ambientalista y de cuidado de los alimentos viene muy bien a empresas estadounidenses que se amparan en los subsidios del gobierno para proteger a sus granjeros.

Si Washington ayuda a los agricultores en el maíz, la soja, las lentejas, el azúcar y otros productos, las subvenciones tendrán menos oposición para pastos u otro alimento animal.

OPINAN EXPERTOS

No obstante, el alemán Hartmut Michel, premio Nobel de Química de 1988, tiene una opinión contraria a la fabricación de cualquier tipo de biocombustible.

Advirtió que para producir algunos energéticos verdes como el etanol, hace falta invertir bastante en fertilizante, crudo o gas, y además no ahorra emisiones de dióxido de carbono a la atmósfera.

Claro que ese es irrelevante para el prometedor negocio y ya en Estados Unidos existen 136 destilerías de etanol y se construyen otras 63, para una capacidad anual de 13 mil 300 millones de galones (3,78 litros por galón).

Para este año comienza a entregar etanol en Louisiana la primera planta estadounidense que utilizará a la caña de azúcar como materia prima.

También empresas de varios países se lanzan a la aventura de crear organismos vivos para acelerar el procesamiento de combustibles agroindustriales.

Precisamente son las grandes multinacionales petroleras y de fertilizantes y herbicidas las emprendedoras de los estudios.

Considerada como ingeniería genética extrema, estos procesos se consideran peligrosos por su posible impacto en los seres vivos naturales.

Jaime Porcell
Tomado del Diario VEA
6 de abril de 2008
p/33

