

**PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN ESCOLAR, CONOCIMIENTO ESCOLAR
Y CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LAS
CIENCIAS SOCIALES.**

JESSICA MARYORY CANO GUTIÉRREZ

YONATAN ANDRÉS GÓMEZ MONSALVE

ASESOR: BERNARDO BARRAGÁN CASTRILLÓN

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN Y
FORMACIÓN DOCENTE, EL CASO DE LAS CIENCIAS SOCIALES**



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS
SOCIALES**

2013

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	4
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
Prácticas de evaluación escolar, conocimiento escolar y construcción de subjetividad en la enseñanza de las ciencias sociales.	5
OBJETIVOS.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.....	10
MARCO TEÓRICO.....	11
Marco referencial.....	11
Evaluación y subjetividad	12
Evaluación como intervención	15
Evaluación y objetividad.....	18
MARCO CONCEPTUAL.....	22
EVALUACIÓN Y CONOCIMIENTO ESCOLAR: TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD.	22
Evaluación escolar como construcción de subjetividades.....	22
La evaluación escolar.....	23
Construcción de subjetividades	25
La naturaleza del conocimiento escolar.	29
La enseñanza de las ciencias sociales	30
Leyes y enseñanza de las ciencias sociales.	32
DISEÑO METODOLÓGICO	35
DOCUMENTOS DE ANÁLISIS	36
El diario pedagógico	36
El plan de área	37
Sistema Institucional de evaluación y promoción de estudiantes. (SIEPE)	37
Dispositivos de evaluación escolar.	37
Entrevista cualitativa.....	37
INSTRUMENTOS CONCEPTUALES	38
El conocimiento escolar	39
MOMENTOS DE ANÁLISIS.....	39

Análisis relacional.....	39
Análisis crítico.....	40
ANÁLISIS Y RESULTADOS	41
EL CONOCIMIENTO Y LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA	42
Sujetos de aprendizaje, conocimiento y evaluación.....	47
Sacar notas, ganar el año	47
Verificar, confirmar errores.....	48
El conocimiento para el futuro	49
Evaluación para la formación o para la instrumentalización.....	50
Sujetos de enseñanza, conocimiento y evaluación escolar.....	54
LA RELACIÓN SUBJETIVIDAD Y OBJETIVIDAD	60
Formas de maestro, formas de evaluación	61
Subjetividades instrumentalizadas y subalternizadas.....	63
Objetividades reguladas	64
Formas del estudiante, formas de evaluación	68
Subjetividades negadas	68
Subjetividades aisladas.....	69
Subjetividades anestesiadas.....	71
Objetividades del azar y la memoria.....	74
Objetividades convencionales	75
A manera de conclusión	76
Evaluación como dispositivo que instrumentaliza.....	76
Evaluación como dispositivo de formación.....	78
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	81
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL MARCO REFERENCIAL	81
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL MARCO CONCEPTUAL.....	84
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL DISEÑO METODOLÓGICO	87
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL ANÁLISIS Y RESULTADOS	88

INTRODUCCIÓN

Las prácticas de evaluación escolar que se han propuesto desde lo formativo y desde un punto de vista crítico apuntan como eje central el sujeto que aprende, su contexto, su experiencia, sus propias vivencias y problemáticas, para luego, a partir de allí construir su propio conocimiento.

Sin embargo, existen prácticas de evaluación que se desligan del conocimiento escolar y por tanto del sujeto que aprende, convirtiendo dichas prácticas en una herramienta instrumental, que constituye nuevas formas de subjetividades y objetividades; ello a su vez, modifica la importancia y las concepciones que sobre el conocimiento escolar tienen los estudiantes; pues se configura un conocimiento diferente con respecto a lo propuesto por las prácticas formativas, esto es, un conocimiento escolar que le permita a quien aprende analizar, criticar, cuestionar y proponer frente a ciertas problemáticas.

De acuerdo a lo anterior, el principal objetivo en esta investigación se fundamenta en la comprensión de las formas de subjetividad que se han configurado en estudiantes y profesores de ciencias sociales, a partir de las prácticas evaluativas y como a partir de allí se asume o se condicionan las formas como se construye el conocimiento; para finalmente comprender que las formas de subjetividad que se han configurado en los profesores de ciencias sociales y en los estudiantes de séptimo y noveno grado de la Institución Stella Vélez Londoño a partir del análisis de las prácticas de la evaluación escolar, surgen porque en el establecimiento educativo la evaluación se realiza para cumplir criterios externos.

Palabras claves: Evaluación escolar, conocimiento escolar, enseñanza de las ciencias sociales, subjetividad, objetividad, evaluación objetiva, evaluación subjetiva.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Prácticas de evaluación escolar, conocimiento escolar y construcción de subjetividad en la enseñanza de las ciencias sociales.

La práctica pedagógica nos hace reflexionar sobre distintos elementos que forman parte del proceso docente educativo¹, entre ellos la evaluación,² como una actividad compleja, necesaria para regular el conocimiento, como dicen Castañeda et al. (2006):

“En muchos momentos y etapas de nuestra vida los seres humanos estamos abocados a vivenciar situaciones de evaluación; desde la niñez y durante toda la vida vamos acumulando experiencias y recuerdos, algunos pocos y otros muy significativos que van marcando nuestra forma de ser, pensar y actuar” (pág. 8)

En este sentido, la evaluación es un proceso importante en la conformación de subjetividades, pues está relacionada con la forma de actuar de los estudiantes, con sus percepciones, con sus intereses, motivaciones, con la enseñanza de los maestros y con la institución educativa en la cual se desenvuelven.

Durante la práctica pedagógica que se inició en el segundo semestre del año 2012, se percibió que algunos estudiantes de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño poco a poco han cambiado el interés por la evaluación como un proceso formativo, ello se ve reflejado en las conversaciones con los maestros cooperadores de ciencias sociales del establecimiento educativo; pues ellos afirman que los intereses de los estudiantes muchas veces son otros distintos al conocimiento.

¹ El proceso docente educativo es llamado también proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, es un denominación limitada ya que reduce el objeto de estudio de la didáctica solo a actividades de los tipos de sujetos que intervienen en el proceso: el profesor y el estudiante. (Lecciones de didáctica general. Carlos M. Álvarez de Sayas, Elvia María González A. Pág. 38. Bogotá. 2002.)

² Para esta investigación entendemos la evaluación escolar como las prácticas de evaluación o aquellas acciones que llevan a cabo los sujetos del saber de la enseñanza (profesores) mediante dispositivos, que modifican y transforman a los sujetos de aprendizaje (estudiantes) en su forma de pensar, actuar y relacionarse con el conocimiento; diferente a la perspectiva instrumental, entendida por Shepard, (2006), en su texto *Evaluación en el aula*, como un proceso donde los profesores hacen uso de todas aquellas estrategias, elementos y técnicas que respaldan el aprendizaje del estudiante; es decir se reduce a lo técnico y no tanto a lo que pasa con el sujeto.

En este sentido parece que la evaluación ha cambiado de interés para los estudiantes y ya no es vista como una forma de acceder al conocimiento, de buscar aprendizajes, de construir significados, de promover la discusión, la reflexión y la investigación (Salinas, 2008, pág. 18); pues parece que los intereses de los estudiantes están puestos en otros asuntos, diferentes al conocimiento, tales como: pasar el curso, ganar el año escolar o como un requisito que cumplir.

Ello se complejiza en la medida en que la evaluación en la institución educativa, se reduce a dar notas, calificar tareas, trabajos, mantener la asistencia a la clase; regular los comportamientos entre los mismos estudiantes; es decir es un sistema de medida y de control.

A primera vista parecería como si ese cambio de interés hacia la evaluación, como un instrumento para relacionarse con el conocimiento escolar, fuera algo derivado de la percepción que sobre el proceso evaluativo tienen los estudiantes. Sin embargo, el problema es mucho más complejo y, necesariamente, involucra también a los docentes quienes son los orientadores del proceso de enseñanza. ¿Cuáles son las razones que explican ese problema? ¿Qué consecuencias trae para los procesos de enseñanza y aprendizaje?

Sin lugar a dudas la evaluación al parecer ha perdido importancia como actividad crítica del conocimiento y como fuente decisiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; ya no se evalúa para conocer y ha dejado de ser relevante dentro del proceso educativo por lo poco que representa para los estudiantes y ello quizá devenga de las mismas prácticas de los maestros, porque a dichos estudiantes simplemente no les provoca estudiar o por presiones externas que demandan resultados concretos de calidad.

Parece entonces que la evaluación, se ha vuelto simplemente un requisito dentro de los planes de estudio; que sirve para obtener un resultado, o para cumplir un asunto obligatorio como dice en el artículo 1. Evaluación de los estudiantes, del decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional

“La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos:

1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.

2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los

establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiante (MEN, 2009, pág. 1).

En esta medida la evaluación parece estar apoyada más en el discurso técnico, enseñada como paso final, cortando las posibilidades de una reflexión de carácter epistemológico. De hecho la evaluación se centró en un paradigma de corte experimental que abogaba por los resultados finales independientemente de la complejidad de los fenómenos lingüísticos, políticos, económicos, sociales que influyen sobre ella y que condicionan su desarrollo. (Salinas, 2008, pág. 20)

El único fin de la evaluación parece ser los resultados y la comprobación de cambios de conductas como única acción cognitiva, dejando de lado la acción procesual para la construcción del conocimiento escolar desde la conformación de subjetividades, en la cual el sujeto se piensa, se conoce, se observa y se transforma; es por tanto fundamental que la función pedagógica no esté separada, ni desvinculada del sujeto que aprende, ni del contexto en el cual se desarrolla.

En consecuencia, con esta investigación no se pretende abordar la evaluación desde una teoría de enseñanza-aprendizaje, tampoco se pretenden hacer propuestas sobre evaluación en el lugar donde llevamos a cabo la práctica pedagógica.

Se pretende, por el contrario distinguir como las diferentes prácticas de evaluación construyen diversas subjetividades y cómo a partir de dichas prácticas se establece una relación con el conocimiento escolar diferente y novedoso con respecto al conocimiento que se ha planteado en las prácticas formativas; en tanto el conocimiento ha dejado de ser relevante y ya no es importante para los estudiantes, quizá por muchas circunstancias tales como el contexto, los intereses de los adolescentes, los gustos, las motivaciones, las políticas educativas. etc.

En suma, se hace interesante e importante abordar cómo la evaluación escolar puede conllevar a nuevas formas de relacionarse con el conocimiento; porque las prácticas evaluativas dentro de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño se están asumiendo de una manera particular y cómo esas prácticas están condicionadas o condicionan las formas como se asume el conocimiento y el saber; pues es un asunto inquietante y problemático en la medida en que parece ser que el conocimiento que se necesita para este tiempo es de otro tipo.

Es importante investigar este asunto por que llama la atención el hecho que las diversas prácticas de evaluación³ influyen en la construcción de subjetividades, por ejemplo la evaluación está alejada muchas veces de las iniciativas e intereses de los estudiantes, al mismo tiempo al llevar a cabo ciertas prácticas evaluativas, los conceptos disciplinares de las ciencias sociales no se problematizan, ni siquiera se contextualizan en el aula de clase; produciéndose así un tipo de sujeto, alejado de la realidad en la que se desenvuelve, convirtiendo así el conocimiento en un asunto alejado a su realidad y por lo tanto, poco importante.

Es fundamental entonces conocer los elementos y las prácticas pedagógicas que han convertido la evaluación en relación con el conocimiento en un asunto complejo; donde se hace necesario debatir los procesos formativos sobre la evaluación en la educación, como lo menciona (Curcu A. , 2008) desde nuevas lecturas en la que esta, como espacio pedagógico, tenga sentido-significado en el encuentro del hombre con sus posibilidades de poder ser humano y a los procesos vinculados con su formación. De lo que se trata es de plantear una ruptura con aquellos modelos que van vinculando en los alumnos, a través de la enseñanza, en lo que lo primordial es aprender para ser evaluado, no para formarse y crear conocimiento.

La evaluación y las percepciones que devengan de ella por parte de los estudiantes y los profesores son determinantes en el modo de afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los diferentes significados en cuanto a los usos, las intenciones, los instrumentos, los principios o las normas.

En este sentido este trabajo se justifica y se hace significativo a partir de tres aspectos esencialmente: uno metodológico que busca comprender a partir de un análisis crítico (desde tres formas de análisis: análisis textual, análisis relacional y análisis crítico) la configuración de distintas subjetividades, tanto en los sujetos que aprenden (estudiantes) como en los sujetos del saber de la enseñanza (profesores), a partir de las prácticas evaluativas, que sirven tanto para construir, como para producir significados.

³ Entendemos las diversas prácticas de evaluación como las acciones que lleva a cabo el sujeto de enseñanza, mediante dispositivos, tales como el examen, los talleres, las actividades extraescolares. y algunos componentes como la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación.

Un segundo aspecto sería desde lo didáctico y lo formativo, ya que es necesario comprender los numerosos elementos y múltiples mecanismos que inciden en la forma de evaluar de los maestros, que implica tanto ¿cómo evaluar?, ¿que evaluar?, ¿para qué evaluar? ¿Cuándo evaluar?, y cómo todo lo anterior incide en la configuración de distintas subjetividades.

Un tercer aspecto sería desde lo conceptual, discerniendo la evaluación no desde la medida, el resultado o un enfoque instrumental, sino más bien, entender lo que sucede con las subjetividades que se construyen los estudiantes y profesores, a partir de las distintas maneras de evaluar y que van configurando una forma de ser, pensar, actuar ante la misma evaluación, y el conocimiento escolar.

En suma el interrogante que se plantea para esta investigación es ¿Cómo la evaluación escolar constituye nuevas formas de relación con el conocimiento y como a partir de allí se producen nuevas formas de subjetivación en los estudiantes y en los maestros de ciencias sociales?

OBJETIVOS

Objetivo General

- Comprender las formas de subjetividad que se han configurado en los profesores de ciencias sociales y en los estudiantes de séptimo y noveno grado de la Institución Stella Vélez Londoño a partir del análisis de las prácticas de la evaluación escolar.

Objetivos Específicos

- Mostrar como las distintas prácticas de evaluación escolar implementadas en la enseñanza de las ciencias sociales producen una nueva relación con el conocimiento en el estudiante.
- Describir cómo las prácticas de evaluación escolar constituyen nuevas formas de subjetividad en los profesores y en los estudiantes.
- Identificar como las diversas relaciones que tienen los estudiantes con la evaluación de las ciencias sociales produce formas de objetivación.

MARCO TEÓRICO

Marco referencial

En el presente marco referencial pretendemos mostrar cómo se han abordado e interpretado las prácticas de evaluación a través de la construcción de subjetividades⁴, en relación con las nuevas formas de ver el conocimiento en la escuela. Para tal efecto, partiremos de investigaciones, ensayos y libros, organizados temáticamente.

Para la elaboración de este marco referencial indagamos en las bases de datos del sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia, principalmente en Dialnet, Ebsco y Fuente Académica Premier; en el Catálogo público de acceso en línea para consultar la existencia y ubicación del material bibliográfico (OPAC), en google académico y revistas arbitradas sobre educación.

Para ello se utilizaron boletines de rastreo como: evaluación, subjetividad, objetividad, enseñanza de las ciencias sociales, conocimiento escolar; a través de trabajos locales, nacionales e internacionales, a partir de 1998.

Luego organizamos temáticamente la información y la procesamos mediante fichas de tematización, estructurada en los siguientes elementos: síntesis, palabras claves, comentarios, que a su vez incluyen los elementos que se relacionan con esta investigación, los elementos que se apartan de dicha investigación y los elementos que sirven para nuestro trabajo. Ello se hizo con la intención de organizar la información como primer nivel de análisis.

De este modo el marco referencial para este trabajo investigativo se ha dividido en cuatro componentes temáticos, tales como: evaluación y subjetividad, evaluación y objetividad, evaluación como intervención y conocimiento escolar; desarrollados a continuación:

⁴ Es importante señalar que en la indagación hecha para este marco referencial solo el trabajo de Antonio Curcu (2008) plantea una referencia parecida a la problemática planteada en esta investigación. Una demostración de esto son los referentes utilizados por él, que de alguna manera han servido de soporte teórico para nuestro trabajo.

Evaluación y subjetividad

Uno de los componentes para esta investigación, es la relación *evaluación y subjetividad*. En esta encontramos un primer grupo de trabajos académicos e investigativos que apuntan a la crítica de la objetividad en la evaluación, teniendo en cuenta que no referencian directamente el concepto subjetividad, pero si exaltan la importancia del sujeto en la evaluación.

Por otra parte, encontramos un segundo grupo que indica la relación evaluación-subjetividad como un valor intrínseco a los procesos mismos de la evaluación.

Con respecto al primer grupo cabe señalar que la evaluación escolar⁵ se ha considerado como un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizajes, de acuerdo a objetivos predeterminados. (Prieto & Contreras, 2008). Esto significa que se ha dejado de lado la subjetividad de quien aprende y se le ha dado más valor a los resultados cuantitativos, que de un proceso de evaluación se pueda generar.

En esta medida Miguel Ángel Santos Guerra en su artículo “*Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*”, publicado por la Revista enfoques educacionales, del departamento de Educación, en la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile. Plantea que generalmente la evaluación es reducida y confundida con la calificación; además que se enseñan contenidos y por tanto se evalúan éstos y no las destrezas, actitudes y habilidades, que deben ser un componente básico en cualquier tipo de evaluación. Esa postura, entonces, excluye la evaluación de aspectos como la capacidad de análisis, de reflexión, el planteamiento de críticas y la búsqueda de alternativas y proposiciones en el contexto educativo. Por ello ve necesario reflexionar sobre el papel que desempeña la evaluación dentro del currículo, pues de alguna manera condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; de modo tal que la enseñanza es concebida bajo una perspectiva de reproducción y de simple transmisión de información, donde la evaluación cumplirá la mera función de comprobar si el aprendizaje se ha producido o no. (Santos Guerra, 2003).

⁵ Para este trabajo hay que recalcar que ningún momento se está haciendo referencia o conceptualizando sobre lo que es y en consiste la *evaluación educativa*, la cual alude unos ámbitos de la evaluación como lo es la evaluación del sistema educativo, evaluación de profesores, evaluación de centros, evaluación de programas y evaluación del alumnado. Sin embargo si nos centramos sobre esta última no como *evaluación de los aprendizajes*, sino como *evaluación escolar*, como la menciona Juan Manuel Álvarez Méndez en su artículo “la evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo” en la Revista de Educación, pág. 351. Septiembre-diciembre 2009. Universidad Complutense de Madrid.

Una perspectiva similar es la planteada por Helena Latorre y Pedro Suarez (2000) en su libro *la evaluación escolar como medición: Enfoque socio crítico*; al referirse a la evaluación del alumnado dice que esta ha perdido su papel protagónico en los procesos pedagógicos y se ha limitado a ser un instrumento de control para certificar o descertificar un estudiante y por tanto es divergente con la comprensión de la persona y con las demandas sociales. Desconoce así, el continuo desarrollo de las personas, la reflexión sobre su espacio; además, no aporta a la construcción y la transformación social desde la transformación en sí mismo y en su contexto; pues aleja del desarrollo del estudiante, e impide su participación y la elaboración significativa de sus propios aprendizajes. Consideran por tanto, que la evaluación se ha separado de los procesos de aprendizaje y del ser estudiante, pues se ha reducido su objeto de estudio a los contenidos que se pueden reproducir en una prueba. En síntesis, los intereses de la evaluación, como actividad crítica del conocimiento se han desdibujado y se ha convertido en un mecanismo objetivo, que niega como tal al sujeto, a su reflexión y a su propia construcción del conocimiento con respecto al entorno en el cual se desenvuelve y a sus intereses. (pág. 28).

Por su parte, Juan Manuel Álvarez Méndez en su artículo *“Evaluación: entre la simplificación técnica y la práctica crítica”*. Publicado en Marzo de 2007, en la revista *Novedades Educativas*; menciona que la preocupación por los recursos técnicos de la evaluación ha desdibujado el componente subjetivo de la actividad humana. Lo identifica con la parcialidad y lo relega a los confines de la arbitrariedad, pues denota que la eficacia de la evaluación queda reducida a una rentabilidad económica; desempeña funciones que la alejan de su propósito formativo y los usos que de ella se hacen están con frecuencia más al servicio de la exclusión y de la selección, que de la formación y de la integración; de tal modo que la educación se convierte en mercancía de intercambio.

Así, (Latorre & Suarez, 2000) argumentan que la finalidad de la evaluación ha ido cambiando y se centra generalmente en un acto que tiene como fin la certificación del nivel de conocimientos, que termina en la acreditación o desacreditación, en informar, en hacer seguimiento, en juzgar, en tomar decisiones, en convencer a quien aprende de sus dificultades y fortalezas y dejar de lado a la didáctica, el maestro, la estructura administrativa, los textos, las problemáticas del estudiante, su entorno, etc.

Ante ello Juan Manuel Álvarez Méndez en su libro *“Evaluar para conocer, examinar para excluir”*. Publicado por la Editorial. Morata; en Madrid en el año 2001, plantea que la enseñanza se fundamenta en modificar o en cambiar los asuntos de conducta de quien aprende; mas no sus formas de razonar, de pensar, sentir o actuar.

La evaluación objetiva es una concepción instrumental técnica del conocimiento; el aprendizaje se reduce a respuestas medibles, inequívocas y precisas; la construcción del conocimiento por parte de la reflexión, la crítica y la proposición del sujeto parece relegarse fuera de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la fundamentación educativa parecen ser los resultados.

El segundo grupo de trabajos académicos e investigativos, en relación a la *evaluación y subjetividad*, como un valor intrínseco nos direcciona en primer instancia a Antonio Curcu (2008), quien en referencia a Edgar Morín, menciona que el pensamiento debe reformarse y para ello es fundamental modificar la enseñanza, de tal manera que se deben hacer otras búsquedas para pensar lo pedagógico y esto a su vez debe estar transversalizado por la relación ética y la libertad como posibilidad de constitución de subjetividades.

De este modo, (Curcu A. , 2008, pág. 201) en referencia a Foucault menciona que la ética como subjetivación, posibilita la constitución de formas diferentes del sujeto; donde el sujeto se constituye a sí mismo; es decir el sujeto no nos es dado, sino que está abierto a una transformación histórica.

De otro modo, la principal problemática de la evaluación del alumnado es en torno al sujeto, es decir, a los procesos de subjetivación que supone la apertura de nuevas lecturas en la que esta, como espacio pedagógico, tenga sentido-significado en el encuentro del hombre con sus posibilidades de poder ser humano y a procesos vinculados con su formación. (Curcu A. , 2008, pág. 208) Se trata de una nueva visión, donde los procesos evaluativos se revitalicen con el sujeto en espacios de subjetivación; en la cual se vincule lo cognitivo, con lo real; generando un vínculo entre la realidad, el saber y la conciencia; donde se tomará en cuenta la formación del conocimiento, y la forma como el estudiante se apropia de este.

Referentes como Maritza Castañeda, Ana Mafia Restrepo, Beatriz Úsuga y Ángela Velosa (2006) en su trabajo de maestría, *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*, plantean en referencia a Alain Touraine, que “el sujeto en la modernidad está en crisis y ésta, es una crisis del sentido de lo humano, que tiene efectos directos en el pensamiento respecto de la educación y se hace evidente en la ruptura creada entre el universo de la intervención técnica sobre el mundo y el universo de la conciencia humana de sí.” Esto podría explicar porque la evaluación puede generar un cierto tipo de conflictos en el sujeto, como lo es la pérdida de la imagen y el reconocimiento, en el que se generan un tipo de resistencias por parte del sujeto, constituyéndose así en una marca o huella, asociada a la indignación, el desinterés, etc. De esta manera, las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación

generan reflexividad en el sujeto, que lo capacita a que piense sus propios sentimientos y acciones, o se vuelve sobre ellos e intenta conocer su significado.

La evaluación como se deja ver, es un asunto complejo desde el mismo significado del término, pues representa infinidad de acepciones; pero es fundamental dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, la evaluación en relación a la subjetividad tiene como componente fundamental el sujeto, la construcción de su propio pensamiento y el conocimiento que le es útil, que le genera motivaciones e intereses, cuyo fin es el aprendizaje; pues está ligado a un proceso de enseñanza y aprendizaje, fundamentado en el contexto, cercana y pensada desde el sujeto que aprende. Y se aparta generalmente del canje de aprendizajes por notas o calificaciones, que al fin y al cabo, puede ser un aprendizaje vago, que no le permita a quien aprende modificar su pensamiento o reflexionar y proponer frente a ciertas problemáticas.

Evaluación como intervención

El campo problemático de este trabajo nos direccionó a revisar las investigaciones que han hecho los estudiantes para obtener el título de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia entre 2007-2012; esto con el fin de mostrar cómo esta problemática no ha sido abordada, por lo menos con el sentido que aquí se le otorga: la relación evaluación-procesos de subjetivación.

De esta manera, las investigaciones encontradas se enfocan principalmente a la elaboración de propuestas de evaluación para intervenir y mejorar las prácticas evaluativas.

Revisamos además, algunas investigaciones elaboradas en nuestra misma línea de investigación llamada *prácticas de subjetivación y formación docente, el caso de las ciencias sociales*, esto también para señalar que la evaluación tampoco ha sido abordada en línea de investigativa ya mencionada.

Ese rastreo nos condujo al trabajo elaborado por Mabel Martínez Loaiza, asesorada por Marta Lorena Salinas, *La evaluación formativa en la escuela: prácticas que favorecen la autorregulación de los aprendizajes* (2011). Ellas se refieren a la evaluación como un proceso complejo y difícil de comprender en su totalidad.

En el planteamiento del problema hacen referencia a que se hizo un diagnóstico del estado de la evaluación, destacando como elemento relacionado con nuestra investigación, el poco interés de los estudiantes frente a la evaluación; donde persiste una estructura tradicional de pruebas, que implican un nivel mínimo de habilidades de pensamiento para el análisis y la reflexión. Asimismo, señalan que la evaluación

ha estado separada del aprendizaje y del ser del estudiante, ya que se ha reducido su objeto de estudio a los contenidos reproducidos en unas pruebas.

En esa misma perspectiva, encontramos el trabajo investigativo hecho por Marta Inés Restrepo Gallego, también con la asesoría de Marta Lorena Salinas que titula *Las estrategias de evaluación en la educación popular: una caja de herramientas para la ACA. (Asociación de campesinos de Antioquia)* (2011) En dicho trabajo aluden a la evaluación como un proceso continuo de reflexión, que involucra a todos los actores que participan del proceso educativo, como los maestros, directivos docentes, estudiantes y padres de familia.

Las concepciones de evaluación que se abordan en este trabajo es desde la Educación Popular y en ese sentido citan a Mejía y Awad, y expresan que, la evaluación se asume como una revisión crítica y colectiva sobre el trabajo desarrollado. Crítica porque supone observar y valorar, desde los objetivos y desde los intereses y necesidades de la acción educativa, la utilidad de las actividades y del proceso emprendido. Y colectiva, porque es una posibilidad para que todos los participantes de los procesos educativos tengan una relación con el conocimiento.

Es decir, la concepción de evaluación utilizada para este trabajo fue enfocada a cuales son y cómo se implementan las estrategias de evaluación en la Educación Popular como práctica educativa, social y política.

Se aparta o diferencia de nuestra investigación, en el contexto, ya que fue realizada con una comunidad campesina adulta, que en su mayoría fue desplazada o han sido víctimas de la violencia. Mientras que nuestra investigación, se realizó en una institución educativa de carácter formal, con un currículo oficial, con una población de niños y jóvenes. Asimismo, la línea de investigación, la concepción de evaluación, el enfoque investigativo, el marco metodológico y los referentes conceptuales, son distintos a nuestra investigación.

Otras investigaciones nos convocan al trabajo elaborado por Jorge Iván Castaño Bonilla y David Guarín Díaz, ambos asesorados por Nicolás Salazar Taborda, titulado *Incidencia de la falta de evaluación formativa en los aprendizajes significativos de los estudiantes del ciclo lectivo especial integrado 3 y 4 de la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla* (2009); donde se apoyan teóricamente de Juan Manuel Álvarez Méndez, del cual nos basamos como referente teórico en nuestra investigación. Sin embargo, su investigación se enfoca en los instrumentos de evaluación y su fin es la realización de una propuesta sobre evaluación escolar; en la cual, utilizan otros referentes conceptuales y la línea de investigación es diferente a la nuestra.

En una perspectiva similar está el trabajo elaborado por Tatiana Martínez, con la asesoría del profesor Elkin Yovanni Montoya Gil, titulado *Evaluación de los*

aprendizajes desde el enfoque constructivista (2007), en esta investigación se hace una indagación enfocada a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, pero desde una corriente pedagógica como lo es el constructivismo; siendo la evaluación, un elemento relacionado con nuestra investigación; pero diferenciado en la concepción de la misma, en la línea de investigación e inclusive en los referentes teóricos que guían dicho trabajo.

Por otra parte; en cuanto a los trabajos elaborados en nuestra misma línea de investigación, nos convocan en primera instancia al trabajo realizado por María Sofía González Peláez, asesorada por Bernardo Barragán Castrillón, que titula *Práctica pedagógica y acciones de gobierno: relaciones tensionales en la Institución Educativa Benjamín Herrera* (2012). Tiene en común con nuestro trabajo algunos elementos, tales como: la línea de investigación, la referencia teórica de algunos autores como: Jorge Larrosa y Bernardo Barragán; algunos conceptos lentes⁶ en la investigación como: subjetivación y enseñanza de las ciencias sociales.

La diferencia entre dicha investigación y la nuestra, radica en que la evaluación no fue un elemento de mayor relevancia para su investigación, ni siquiera como documento de análisis. Su interés se fundamentó en analizar cómo la práctica pedagógica esta mediada por relaciones de poder, que configuran unas acciones de gobierno existentes en la escuela; modificando la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y por defecto la práctica pedagógica del maestro. Por la tanto, su investigación hace referencia a cómo ciertas acciones están relacionadas con el poder y cómo estas modifican e influyen en las prácticas pedagógicas de los maestros.

En segunda instancia, en cuanto a la misma línea de investigación está el trabajo elaborado por Isabel Cristina Berrío Cifuentes y Alexandra Jaramillo Gallego (2012); asesorado también por el profesor Bernardo Barragán Castrillón, el cual fue titulado *Prácticas de subjetivación y subalternización del maestro*, que junto a la investigación elaborada por María Sofía González, tienen en común a nuestra investigación, la referencia de teóricos como Jorge Larrosa; igualmente algunos conceptos lentes en la investigación como subjetividad y enseñanza de las ciencias sociales. Con respecto a los componentes del quehacer pedagógico, como la evaluación, no fue fundamental en su investigación, ya que su énfasis fue el análisis de las prácticas de subjetivación que tienen lugar en el maestro, a partir del estudio de dispositivos de control institucional que llevan al maestro a subalternizarse.

⁶ Tomado de Barragán Castrillón, en referencia a Echeverri. “los conceptos... me denotan de una movilidad que desplaza la expresión por diferentes campos del saber y por distintas experiencias. Puedo decir que me denotan de cierta versatilidad. Mi posición frente a los conceptos es pragmática: los trato como “cajas de herramientas” disponibles para ayudar a resolver problemas.” Artes la revista. Universidad de Antioquia. Facultad de Artes. Medellín. Vol. 10. N. 17- Dic. 2011

De esta manera utilizaron como documento de análisis, los diarios pedagógicos, mientras que la evaluación no hizo parte de sus intereses, ni como objeto de estudio y menos para hallar respuesta a su pregunta de investigación.

Evaluación y objetividad

Sobre este componente es necesario decir que bajo esta perspectiva no estamos asumiendo la evaluación escolar. Sin embargo, consideramos de suma importancia indagar sobre las consideraciones que se han tenido, a propósito de la Evaluación y la objetividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reiterando que no hace parte de la concepción que se tiene sobre la evaluación en este trabajo.

Diana Carbajosa, en su artículo *“Debate desde paradigmas en la evaluación educativa”*, publicado en *Perfiles Educativos* (México) Abril- Junio. (2011), afirma que la evaluación a menudo se presenta como elemento para medir el rendimiento académico del alumno. Es por tanto asociada a la idea de control, de clasificación social o de castigo.

Bajo esta misma perspectiva Terry Tenbrink, en su libro *“Evaluación guía práctica para los profesores.”* Publicado por la Editorial Narcea, S.A. de ediciones; en Madrid, España (2006). Señala que evaluar es darle un valor a algo, para poder juzgar a través de los procesos de calificación. En el cual, el profesor emite juicios sobre las producciones académicas de sus estudiantes. Señala además, que en la educación es difícil imaginar que se haga la evaluación, sin que se emitan juicios de valor; pues esta, está relacionada con procesos encaminados a la obtención de información para la toma de decisiones sobre un proceso que es más una inspección externa, algo impuesto, que apunta sólo a la valoración de rendimientos, y no un proceso, en el cual se tengan en cuenta tanto la singularidad de experiencias de los maestros, como de los estudiantes.

En consonancia con los autores anteriores, María Antonia Casanova en su capítulo *“Evaluación: Concepto, tipología y objetivos”*, publicado en México, por la Biblioteca para la Actualización del Maestro, (1998). Alude a la evaluación como un proceso sistemático aplicado a la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de obtener rigurosamente resultados y a partir de allí, disponer de información continua para la toma de decisiones en la actividad educativa y valorar desempeños en los estudiantes.

En esta perspectiva, la evaluación en el campo educativo se concibe como la obtención de información constante y periódica, que suministra datos acerca de una situación, para a partir de allí emitir un juicio de valor.

Retomando a Carbajosa, el cual menciona que la evaluación está condicionada por un grupo de interés que impone su criterio para evaluar en todo el mundo occidental. “Se trata de poderosas agencias internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la cooperación y el desarrollo Económico (GCDE), todas ellas ubicadas en el paradigma positivista.” (2011, pág. 184). Situación por la cual, muchas instituciones de educación básica y media tienen como meta los logros académicos inmediatos; pretenden medir el rendimiento con “objetividad”; donde la oferta educativa se convierte en una mercancía más; la eficiencia y la competitividad son los valores supremos.

De igual modo (Casanova, 1998) señala que la evaluación parece influenciada por la procedencia del campo empresarial. Por eso, al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción. Por su parte, en el campo educativo se pretende medir el proceso del alumno, mediante la cuantificación de lo “aprendido”.

Desde esta perspectiva la evaluación es considerada como una mercancía, donde se canjea “aprendizajes” por un dato cuantitativo, apunta a una inspección externa, a una comparación de resultados, en la cual hay un tiempo desperdiciado e irrelevante pues se reduce a la valoración de rendimientos cuantitativos de los sujetos; dejando de lado su formación integral.

Conocimiento escolar

En lo que concierne a este componente temático, cabe mencionar que aquí se pretende rastrear las formas como se está construyendo y concibiendo el conocimiento escolar con respecto a la evaluación.

Así pues, Miguel Santos Guerra (2003) en su libro *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*, menciona que el conocimiento escolar tiene un doble valor. Un valor de uso, que tiene utilidad, sentido, relevancia y significación. Además genera motivaciones e intereses. Cuya única relevancia es el aprendizaje. Y un valor de cambio, que se puede cambiar por una calificación y su único propósito es la aprobación o certificación.

Cuando la evaluación se enfatiza en la incidencia de las calificaciones, de aprobar y por tanto de generar un reconocimiento socialmente o de promover a otro grado escolar el conocimiento pasa a ser secundario o simplemente pierde el sentido que debería tener.

Ante tal cuestión, se menciona que:

El conocimiento ha de estar centrado en la acción evaluadora y encaminada a la mejora de la misma. Entendiendo por mejora no sólo la multiplicación de sus exigencias técnicas sino la racionalidad de la práctica y el respeto a la equidad que la educación auténtica exige. (Santos Guerra, 2003, pág. 78)

En esta misma línea Juan Manuel Álvarez Méndez (2001) en su libro *Evaluar para conocer, examinar para excluir* señala que la evaluación está estrechamente relacionada a la naturaleza del conocimiento, y este a su vez debe ser el referente y la acción más importante que da sentido a los procesos de evaluación. Así, según se entienda el conocimiento se orienta el sentido de la evaluación; de tal modo que cuando el conocimiento se aparta de la evaluación, esta se convierte en instrumental y prima el interés por las notas y las calificaciones.

La evaluación, por tanto no debe perder su vínculo con el conocimiento, para mantener su sustento epistemológico y sus realizaciones prácticas. “La tarea de la educación que surge de esta visión dinámica del conocimiento es ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de modos de pensamiento o modos de aprendizaje de contenidos que son considerados valiosos en la sociedad.” (Álvarez Méndez, 2001, pág. 30)

En esta perspectiva, la evaluación debe estar siempre en relación con el conocimiento, de tal manera que le brinde a quien aprende habilidades y destrezas que le permitan pensar, cuestionarse, reflexionar, proponer, criticar sobre ciertas problemáticas.

De igual manera Zully Cuéllar López (2007), en su artículo *conocimiento escolar construido a partir de los intereses del estudiante para comprender su mundo*, menciona que relacionar el conocimiento escolar con la cotidianidad del estudiante es una necesidad en la educación actual; pues es de gran importancia y un hecho fundamental que el conocimiento producido por la escuela permita al estudiante comprender las problemáticas de su entorno, donde se establezca una estrecha relación de dicho conocimiento con las situaciones de la vida cotidiana. De tal manera que cuando el estudiante participa en los procesos educativos, genera motivaciones e intereses en él; pasa a ser un receptor de información a un sujeto activo; se fortalece su papel de estudiante y gusta del conocimiento.

Es por ello, que se hace necesario transformar el rol del estudiante en los procesos educativos, de receptor pasivo a sujeto activo de conocimiento; “que se pregunta, propone actividades, construye hipótesis, argumenta, da explicaciones, adquiere confianza en sí mismo y en su capacidad de razonamiento; elementos fundamentales en la formación de seres autónomos”. (Cuéllar López, 2007, pág. 116)

Por su parte Dino Segura Robayo (1999), en su artículo *El conocimiento escolar, el desconocimiento escolar*, menciona que el conocimiento es uno de los elementos centrales de la escuela; sin embargo, lo que se aprende en el aula de clase se restringe en muchas ocasiones a ejercicios y problemas externos a quien aprende (coleccionados en el libro de texto); aunque se da la impresión de utilidad, su valor es completamente distinto; ello se puede hacer evidente cuando se intenta resolver una situación concreta de la vida cotidiana, por ejemplo. Es allí donde se toma conciencia de su inutilidad. Ello deviene de las generalidades, es decir, no se tratan problemáticas contextualizadas. Es por ello que los procesos de aprendizaje que se proponen en la escuela conviene pensarse como procesos de producción de conocimiento.

En este mismo artículo Segura Robayo, señala que en el proceso de construcción de conocimiento; el conocimiento que se construye de un objeto no es idéntico al objeto mismo; es por tal razón que como resultado del estudio de los contenidos, no se pueden tener contenidos, sino algo que se ostenta de ellos, o de la interacción con ellos.

Así pues, la imagen de conocimiento que se está construyendo actualmente en la escuela, no corresponde a lo que debería ser, es más, lo contradice y lo convierte en un obstáculo para la verdadera producción de conocimiento. Un papel importante de la escuela sería el de convencer a nuestros jóvenes de que el conocimiento sí es posible, de que la actividad tiene un lugar en el quehacer cotidiano del aula, que si es posible articular lo que se aprende con problemáticas concretas de la escuela o de su entorno. (Segura Robayo, 1999, pág. 10)

Desde los textos revisados se puede ver que la evaluación escolar desde una acción crítica de los procesos educativos, no se puede desligar del conocimiento escolar. De las formas como se asume la evaluación, depende en gran medida que haya o no conocimiento; por tanto los procesos evaluativos conviene pensarse en esa lógica; donde lo fundamental sea el sujeto que aprende, su pensamiento, su reflexión, su ser, sus motivaciones, sus gustos y su aprendizaje.

MARCO CONCEPTUAL

EVALUACIÓN Y CONOCIMIENTO ESCOLAR: TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD.

En este apartado vamos a conceptualizar desde algunos referentes teóricos lo que es la evaluación escolar, sus incidencias en la enseñanza de las ciencias sociales y su relación con el sujeto en la construcción del conocimiento escolar. De este modo, el marco conceptual para este trabajo se direcciona a partir de tres momentos conceptuales: evaluación escolar como construcción de subjetividad, la naturaleza del conocimiento escolar y la enseñanza de las ciencias sociales; desarrollados a continuación.

El propósito fundamental de este marco es señalar cuál es el punto de vista conceptual en el que se fundamenta esta investigación, que en últimas determinará el campo de análisis. Reconociendo que existen muchas miradas sobre los conceptos aquí propuestos, se han elegido algunos teniendo como criterio la cercanía teórica de estos con el campo de problematización de este trabajo.

Evaluación escolar como construcción de subjetividades.

La evaluación escolar ha pasado por grandes cuestionamientos frente a sus significados, sentidos, fines y tendencias. Esto la ha convertido en un concepto polisémico. Todo dependiendo de la posición pedagógica y educativa de las instituciones educativas y de quien enseña. Afirmación que sustenta Miguel Ángel Santos Guerra cuando dice que “la forma de entender y de practicar la evaluación permite deducir cuáles son las teorías sobre las que ésta se sustenta.” (Santos Guerra, 2007, pág. 112)

Así mismo, la evaluación ha sido un asunto muy complejo, sobre todo en las formas en que se está llevando a cabo dentro de las instituciones educativas, en relación al sujeto y a la construcción del conocimiento. Es común que en dichos procesos se esté asumiendo una perspectiva objetiva, poniendo énfasis en los asuntos instrumentales y en los resultados; volviéndola un valor de cambio, pues se está reduciendo a datos cuantitativos, a calificaciones. En última instancia, se está dejando de lado el sujeto, su pensamiento y su reflexión.

Por ello es necesario conceptualizar la evaluación en relación con el conocimiento, pues de alguna manera condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación escolar

A continuación mostraremos algunas formas como se ha concebido la evaluación escolar, para mostrar cual es el marco conceptual desde donde entendemos para este trabajo este concepto.

De este modo, la evaluación es comprendida desde diversas dimensiones o posturas psicológicas, políticas o morales. Es una actividad que pone en evidencia las concepciones de quien evalúa y como tal condiciona todo el proceso educativo.

Así, cuando el proceso evaluativo se concentra en los resultados, en la medición del rendimiento académico de los estudiantes; en un asunto de verificación de errores; donde más que tenerse en cuenta el sujeto, se tienen en cuenta las notas, las calificaciones. Bajo esta perspectiva, la evaluación es concebida como medición y está anclada a ciertos postulados de la evaluación tradicional:

La evaluación como medición es una evaluación que consiste, fundamentalmente en la comprobación de los resultados del aprendizaje en el ámbito de los conocimientos. Se realiza a través de pruebas estandarizadas, para todos iguales, aplicadas en los mismos tiempos y corregidas con criterios similares... se expresa a través de números y se cuantifica en resultados que pueden compararse. (Santos Guerra, pág. 18)

Desde esta postura, la evaluación se dirige a comprobar si se están o no cumpliendo los objetivos y el funcionamiento del sistema educativo; por tanto es puntual y sumativa; se reduce a datos cuantitativos; donde lo fundamental y lo más importante son los resultados que arroja cierto tipo de evaluación; más que en la reflexión y el conocimiento de los estudiantes.

Se hace necesario mencionar además, que la evaluación desde esta perspectiva, es la que predomina en las instituciones educativas, en las que se afianza el interés por comprobar el producto final de la evaluación y no todo su proceso, donde se confunde además, el aprender, con el rendimiento académico de los estudiantes.

De otro modo; la evaluación también es asumida desde una concepción alternativa que se encuentra dentro del discurso pedagógico y crítico. Se aleja de los asuntos técnicos propios de la evaluación tradicional, para sustentarse en los sujetos desde sus propias vivencias, desde los conocimientos previos, los intereses y motivaciones de quien aprende. Así la evaluación alternativa se concibe como,

Un conjunto de procesos con intencionalidades, actividades, reflexiones y críticas, que buscan generar procesos de aprendizaje y conocimiento, con un carácter formativo; se identifica por ser interna, referida a

principios educativos, dinámica, procesual, compartida, continua y flexible. (Huertas, 2010, pág. 140)

En esta dimensión, la evaluación se asume como un proceso que busca la construcción del conocimiento y generar por lo tanto el aprendizaje desde la comprensión de los sujetos como parte de un contexto que los determina y en el cual se lleva a cabo su reflexión, crítica y proposición.

En esta misma línea y como parte de esa dimensión alternativa de la evaluación, se encuentra la evaluación crítica donde lo fundamental es el sujeto y su propia construcción del aprendizaje; se centra tanto en el proceso como en los resultados y se fundamenta en los intereses, motivaciones e ideas de quien se está evaluando. Así

Las pedagogías críticas influyen en lo evaluativo cuando implica un proceso de reflexión, comprensión y formación, involucra habilidades de análisis, síntesis, enfatiza en el desarrollo de un pensamiento construido de manera autónoma, colectiva y en deliberación... Superar la lógica instrumental por la lógica crítica que dé cuenta del interés por el entendimiento, el aprendizaje. (Niño Zafra, pág. 129)

La evaluación crítica pone el énfasis en el sujeto, en su reflexión y en la comprensión de los procesos formativos. Propone, además, el desarrollo del pensamiento desde la iniciativa propia del sujeto; con el objetivo de acceder al aprendizaje. Más que los resultados cualitativos generados de la evaluación, el postulado principal es el proceso de reflexión y la construcción del pensamiento de manera autónoma.

La evaluación no se puede desligar de aquello que le es cercano al sujeto que aprende, pues a partir de allí puede cuestionar y reflexionar el aprendizaje. Esto quiere decir, que la evaluación debe tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla y a partir de allí atenuar la construcción del conocimiento.

De esta manera, la evaluación como actividad crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene una estrecha relación con el conocimiento; en la que interviene el sujeto como principal protagonista de dicho proceso y a partir del cual se generan ciertas percepciones y motivaciones desde sus propias reflexiones y experiencias. Cabe resaltar además, la acción del sujeto, como elemento fundamental dentro de los procesos evaluativos, al igual que el conocimiento; pues es el referente más importante que le da sentido a dichos procesos, tal como lo menciona Álvarez Méndez “según se entienda el conocimiento, la evaluación va —debe ir— por unos caminos o por otros.” (2001, pág. s/m/d).

Según sean las intenciones de quien enseñe con respecto a la construcción del conocimiento; la evaluación tendrá una orientación particular.

De esta manera y teniendo en cuenta el carácter polisémico de la evaluación, es necesario mencionar que desde este trabajo se propone la evaluación como un asunto para la crítica y la reflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, de su relación fundamental con el conocimiento escolar, donde el sujeto es activo y participa en la construcción de dicho conocimiento.

“La evaluación...parte de comprender a los sujetos como parte de un contexto histórico, social y cultural que los determina y dentro del cual debe realizarse su interpretación... la evaluación es un medio para la crítica, la reflexión y las acciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, los currículos, las instituciones y los sistemas educativos; por ello, no puede convertirse en el fin mismo de la educación” (Huertas, 2010, pág. 141)

Construcción de subjetividades.

En este apartado pretendemos mostrar algunas concepciones de subjetividad, esto con el propósito de mostrar la concepción que tiene más cercanía teórica con la problemática planteada en este proyecto.

Partiremos planteando que en la construcción de subjetividades en el contexto escolar ha predominado

“el uso del discurso científico basado en la filosofía positivista que ha marcado la dinámica de la vida del aula. Es así que se valora más el producto sobre el proceso, el grupo sobre el individuo, la generalización sobre lo particular. En consecuencia, la dinámica del aula se lee, interpreta, a través de la sospecha de la objetividad.”. (Villegas, 2001, pág. 140)

De manera que, la subjetividad no se ha tenido en cuenta en la mayoría de veces, son pocas las posibilidades que los maestros brindan para que sus estudiantes la valoren y la aprecien, pues muchas veces bloquean sus pensamientos, negando la posibilidad de saber cuáles son sus intereses, que surgen de sus motivaciones, nociones y experiencias; por lo tanto, lo que hacen es imponer discursos que muchas veces no les permite a los estudiantes la discusión, la reflexión y la crítica.

Ahora bien, si valoramos a los sujetos, en este caso a los estudiantes, como seres que piensan, que están inmersos y emergidos por una cultura, un contexto; con cargas biológicas e idiosincrasias que los definen y les redefinen constantemente; en este sentido los sujetos son dialécticos⁷.

⁷Concepto utilizado por María Margarita Villegas parafraseando a Edgar Morín, al decir que determinados momentos a los sujetos no se les valora como seres pensantes, entonces son objetos porque la subjetividad continúa oprimida, es decir unos instantes son sujetos o en otros objetos. Por su parte Paulo Freire en su texto *Pedagogía del Oprimido* (1970) dice que existe la dialéctica

Además, para que un sujeto valore su subjetividad, la vivencia de lo cotidiano es el aula de clase, un lugar donde sus pensamientos se vuelven por esencia un compendio de experiencias; donde el mundo interior (lo intersubjetivo) y sus actores, maestro-estudiantes, se vinculan con un mundo exterior (lo extrasubjetivo), son escenarios en la cuales acontecen y se encuentran fenómenos que modifican cada una de sus subjetividades. En ese sentido María Margarita Villegas define la subjetividad como:

“el alimento de la diferencia. Subjetividad-individuo-dialogo-contexto, se cohesionan para construir realidades emergentes. Por ello, la aproximación al individuo mismo y del otro exterior se hace de manera compleja. Algunas veces la mente humana los interpreta como relaciones desde mundo interior o subjetividad hacia el mundo exterior o viceversa... Es decir, la realidad es construida y reflexionada en conjunto del yo y del otro, la inversa, simultáneamente o recursivamente (Villegas, 2001, pág. 141)

Por su parte Érica Carla Wöhning hace referencia a la subjetividad, como subjetividad pedagógica, como un proceso que conlleva a transformar lo natural a lo humano, permite reconocer “el sí mismo”, que va desde de la conciencia (conciencia sensible, percepción sensible) pasando por la autoconciencia, hasta llegar a la razón. Es decir la subjetividad pedagógica, son aquellos procesos por los cuales se llega a ser *sujetos pensantes* y aquellos por los cuales se arriba ser *sujeto moral*. De esta manera (Foucault citado por Wöhning, É., 2006) dice que: se instaura una subjetividad de “un modo en que el sujeto hace de la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que esta la relación consigo mismo” (pág. 171).

Así pues, la subjetividad pedagógica se construye a partir del reconocimiento de “el sí mismo”, donde el sujeto reflexiona de su mismo rol como humano, regulado por unas prácticas de control dadas por la experiencia a través de unas instituciones, en el cual “el sí mismo”, también implica un sentido de libertad que vincula todo aquello que lo caracteriza como humano y nos permite una reconciliación consigo mismo y con nuestra naturaleza. Por lo tanto, se construye un sujeto pensante cuando se responde ante las motivaciones, los intereses y las sensaciones, y se hace sujeto moral, cuando se construye un imaginario producto de las mismas experiencias que regulan nuestro comportamiento, en ese sentido, se instaura una subjetividad pedagógica.

subjetividad-objetividad cuando la modificación de la realidad objetiva hiere los intereses individuales o de clase de quien hace el reconocimiento de carácter puramente subjetivista de una realidad. (pág. 33)

En cambio, Hugo Zemelman Merino (2010) define la subjetividad como un campo en el que conjugan dimensiones micro y macro sociales articuladas por la necesidad y la experiencia, donde el sujeto:

“puede estar moldeado por factores externos (ideologías, exigencias políticas concretas, distorsiones organizativas, etcétera) que alteran su dinámica interna. Es posible que se impongan determinadas interpretaciones de realidad, las que pueden moldear un deseo de futuro que se imponen a lo que hay de potencial en el sujeto” (pág. 359)

Entonces convergen diversos factores que constituyen la subjetividad, modificándose las potencialidades internas y el mismo sujeto es movilizadado por agentes externos que transforman los modos de comprender e interpretar la realidad.

En este orden de ideas, Javier Sáenz en referencia a Michael Foucault menciona que la subjetivación es aquella:

"que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de los otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier otra forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos, con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad; en pocas palabras se trataría del *modo en que un individuo actúa sobre sí mismo.*" (Saenz Obregón, 2003).

De lo anterior, Javier Sáenz resalta la necesidad de hacer una pedagogía distinta que apunte a la subjetivación, donde los sentimientos y la imaginación adquieran valor; ya que tradicionalmente han sido desvalorizadas, consideradas una “degeneración” y elementos antagónicos de la finalidad educativa, del progreso económico y de un orden social; porque promueven la ociosidad, desperdicia energías, altera o genera un desorden en la familia, en la escuela y en la sociedad.

En cambio Patiño Garzón & Betancur (2009) afirman que:

“la subjetividad habla del sujeto y se opone al objeto, no lo niega pero lo trasciende. Define al individuo en relación con sus propias concepciones de mundo, a partir de la presunción de autonomía y libertad. Cumple simultáneamente funciones cognitivas, prácticas e identitarias. Las primeras contribuyen a la construcción de la realidad, las segundas permiten que los sujetos orienten y elaboren su propia experiencia, y las terceras aportan los materiales desde los cuales se definen pertenencias sociales.” (pág. 94)

En este sentido, cada sujeto construye su propia realidad cuando elabora su propia experiencia. Experiencia que en cada cual es diferente y donde surgen intereses que permiten que algo nos pase en nuestro interior.

De igual forma, para la construcción de subjetividad la experiencia resulta muy importante como principio de reflexividad y principio de transformación, que ponen al sujeto en una relación distinta con la experiencia de sí, en esta perspectiva el profesor Bernardo Barragán Castrillón parafraseando a Larrosa, dice:

La experiencia no constituye un acto de comprobación, sino una acción transformadora; como tal se aparta de lo objetivo en el sentido moderno y constituye un tipo de subjetividad entendida como acción sobre sí mismo e incluso sobre los otros como intención y compromiso. Es un acto de transformación de sí mismo, es decir, es estética, y como modificación de los otros no sólo es subjetiva, sino ética, y como transformación de la realidad es política. (2011, pág. 210)

Por lo tanto, la experiencia es “eso que me pasa”. Que supone algo que no soy yo, un acontecimiento exterior a mí, pero que pasa y me afecta en lo que soy, lo que pienso; es decir, el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación a un acontecimiento que altera y cambia mi forma de actuar, mi forma de ser.

Hay experiencia en cuanto a lo vivido da sentido, cuando se produce una reconciliación de lo que somos ahora y lo que seremos, es decir la experiencia es una acción que subjetiva desde la incertidumbre, origina asombro y cuestiona lo cotidiano para poner en movimiento lo que aparentemente está detenido.

De modo tal, que es la experiencia la que permite un contacto con lo exterior a mí, que me modifica. Es a partir de la experiencia donde surge la pregunta por el sujeto, puesto que no es posible experiencia sin sujeto, ya que no hay experiencia igual en cada sujeto.

En este sentido, para este trabajo el principio de subjetividad o la subjetividad, asociado a la experiencia, es entendida desde Jorge Larrosa, ya que dentro de las prácticas pedagógicas y la enseñanza de las ciencias sociales, existen prácticas evaluativas que están constituyendo nuevas formas de subjetividad.

Aseveración que sostiene Jorge Larrosa diciendo que:

“Si le llamo principio de subjetividad es porque el lugar de la experiencia es el sujeto, o dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, el principio de subjetividad supone también que no hay

experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, eso de un modo único, singular, particular, propio.” (Larrosa, 2006, pág. 45)

La naturaleza del conocimiento escolar.

El conocimiento escolar puede ser controvertido por las diferentes maneras de comprender el conocimiento. Por un lado está el conocimiento vulgar o conocimiento cotidiano que es el que utilizan las personas sin mediar una reflexión. Es un saber que procede de la percepción sensorial de un objeto o del comportamiento de una persona, si bien está influido por las informaciones que le llegan a la persona (amigos, escuela, familia, medios de comunicación); implica una decisión para la acción, que suele ser poco reflexiva, espontánea. (Souto González, 2011, pág. 8)

Este tipo de conocimiento es el que crean las personas en su diario vivir, mediante la relación con el otro; pero que no pasa por un filtro educativo, ni es reflexionado; se limita a la descripción de los hechos, es vago e inexacto.

Por su parte el conocimiento científico, entendido este como el aprendizaje centrado en el cuerpo de conocimientos conceptuales aceptados por la comunidad científica (Gil Perez, 1994, pág. 19) el cual reconoce no solo los hechos, sino su interpretación y explicación desde un sistema científico.

Así, el conocimiento científico difiere del conocimiento vulgar desde la intervención y sistematización de dicho conocimiento, en tanto el científico se fundamenta en mecanismos conceptuales y teóricos, comprueba su coherencia y se soporta bajo aspectos teóricos o hipótesis; por su parte el conocimiento vulgar o cotidiano se fundamenta en los hechos y en la descripción de los mismos.

En esta perspectiva, el conocimiento escolar es una construcción anclada desde el conocimiento científico en relación con el conocimiento cotidiano o vulgar de quien aprende; en la medida en que el conocimiento escolar, generalmente se confunde y se asume con el conocimiento científico, de modo tal que:

El conocimiento escolar queda reducido a una versión empobrecida, simplificada y falseada del conocimiento científico. Empobrecida por que el alumno, a diferencia del científico, no vive su aprendizaje en un contexto de descubrimiento y novedad creativa. Simplificada por que el alumno de le hurtan muchos aspectos claves del proceso constructivo que siguen los científicos, es decir, los procedimientos empleados, los hallazgos parciales, la comunicación interpersonal que lleva consigo... es

una visión falseada porque trasluce una visión positivista de la ciencia... según la cual la ciencia proporciona verdades eternas no abiertas al cambio. (Rodrigo, 1994, pág. 11)

De este modo, el conocimiento escolar es reducido a un conjunto de teorías científicas o de contenidos que pueden ser incluso confusos o detonantes de la falta de interés o desmotivación por parte del que aprende, por no saber qué hacer con este, incluso no le encuentra el para qué o el porqué de saberlos, pues no le ven utilidad; ya sea porque está apartado de sus propias motivaciones o por qué no se cuestionan desde sus contextos.

En esta perspectiva, para este trabajo se entiende el conocimiento escolar en el sentido que plantea Daniel Gil Pérez en referencia a Cuberto y García donde se considera “el conocimiento escolar como el conocimiento que se elabora en la escuela que, por un lado, trasciende las explicaciones cotidianas que se desarrollan fuera de los contextos académicos, y por otro, aunque tiene como marco de referencia el conocimiento científico, no es un conocimiento científico en sí, sino una elaboración de este conocimiento que se ajusta a las características propias del contexto escolar” (1994, pág. 17)

El conocimiento escolar parte fundamentalmente del conocimiento científico, pero que al trascenderlo a las explicaciones propias de cada contexto, se convierte en una elaboración propia del sujeto que aprende. Así la evaluación escolar debe guardar un vínculo crucial con el conocimiento escolar para que pueda haber esa elaboración significativa desde las características propias del sujeto; pues en gran medida, según las pretensiones que se tengan sobre la construcción del conocimiento escolar, esta direccionada la evaluación.

La enseñanza de las ciencias sociales

En este apartado queremos mostrar algunos aportes teóricos de autores como: Rafael Flórez Ochoa, María José Sobejano, María Raquel Pulgarín Silva, y Joan Pagés, acerca de la enseñanza de las ciencias sociales, además de algunos elementos mencionados en los lineamientos curriculares promulgados en el 2002 para el área de las ciencias sociales denominado: *leyes y enseñanza de las ciencias sociales*. Esto con el propósito de definir que es la enseñanza de las ciencias sociales, de acuerdo a algunos postulados de los autores ya mencionados.

Para iniciar es pertinente referenciar a Rafael Flórez Ochoa (1995) quien hace alusión a la enseñanza de las ciencias sociales, utilizando el concepto de enseñabilidad, señalando que:

El principio epistemológico de la enseñabilidad hace parte del estatuto de cientificidad de una ciencia o disciplina, y no se refiere a ninguna acción ni prescripción de orden didáctico. De la construcción lógica y racional de un conocimiento se deriva su enseñabilidad, su potencialidad intersubjetiva.” (pág. 82)

Entendemos que en la enseñanza de las ciencias Sociales existen saberes que son considerados científicos y por tanto son reconocidos, aprobados y obligatorios y, es a partir de la didáctica que cada disciplina o saber tiene formas de enseñarse y difieren entre ellas. Por lo tanto, en el área de ciencias sociales son los significados y vivencias humanas producidas desde algún lenguaje sobre los cuales el investigador decodifica, reordena, reconstruye y produce un metasentido, metalenguajes que no reflejan el sentido original, pero tampoco lo tiene que distorsionar.

Es decir el sentido y las vivencias humanas son enseñables cuando un investigador convenga definiciones científicas en el lenguaje especializado. Así pues, la enseñanza de las ciencias sociales o lo que es enseñable en las ciencias sociales son conceptos producto de elaboraciones científicas que estudian distintos aspectos del ser humano en sociedad. Por tanto, el estatuto epistemológico de las ciencias sociales es “la producción de identidad dadora de sentido a toda la reflexión sobre el hombre, y criterio para reconocer cuando tal reflexión es científica, o es mera ideologización distorsionadora de la experiencia humana” (Florez Ochoa, 1995, pág. 83).

Bajo esta misma perspectiva, la enseñanza es una acción en cual interactúan maestros y estudiantes en un espacio, y contexto donde las experiencias son las que transforman y modifican lo que somos y seremos. Así, al hablar de la enseñanza de las ciencias sociales, es insinuar que hay unas disciplinas destinadas “a ensamblar el conocimiento de lo social con la práctica pedagógica y en consecuencia, a resolver cuantas cuestiones tienen que ver con la transmisión de este conocimiento con finalidades educativas” (Sobejano Sobejano, 2002, pág. 121) .

Para el maestro no se trata solo transmitir conocimiento, sino también construir, de-construir, analizar, reflexionar, aprender y des-aprender, puesto que el conocimiento de *lo social*, como contenido elemental de una serie de disciplinas que constituyen las ciencias sociales, abarcan el estudio de los seres humanos en sociedad a través de del devenir del tiempo, el espacio y su producto que es lo que llamamos *cultura*. Aunque también es el estudio de los seres humanos a través de las relaciones de poder, la movilización y distribución de recursos tangibles e intangibles para lograr satisfacción de una necesidad.

Leyes y enseñanza de las ciencias sociales.

María Raquel Pulgarín Silva hizo una caracterización de las ciencias sociales que se enseñaban en la educación básica y media en Colombia, desde su evolución histórica hasta la publicación de los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el 2002.

De hecho la enseñanza de las ciencias sociales antes de Ley General de Educación o ley 115 de 1994, se priorizó en formar en valores patrios, como en la época después de la “Independencia”; además durante mucho tiempo se han ofrecido conocimientos de forma lineal, anecdóticos y descriptivos, que favorecen el aprendizaje de memoria y la repetición. Esto en nada o poco ha permitido el despliegue de otras habilidades de pensamiento y es un hecho que permanece a pesar de los nuevos aportes de la pedagogía y la didáctica.

Anteriormente se hablaba de *estudios sociales*, con materias que solo estudiaban la geografía local, física, humana, económica; la historia e instrucción cívica y moral; esto con el fin de capacitar a los niños y jóvenes para que cumplieran obligaciones como miembros de una institución y como ciudadanos responsables dentro de una sociedad.

Mientras que la enseñanza de las ciencias sociales después de la Ley General de Educación o Ley 115 de 194, institucionalizó la educación por áreas de conocimiento, presentando varias dificultades tales como: la escasa unidad del currículo, rigidez y poca pertinencia en el currículo y cada vez descontextualizado.

Por ese motivo las ciencias sociales se tuvieron que organizar curricularmente para permitir un dialogo de saberes y logrando una visión interdisciplinaria en el plan de estudio, en este sentido María Raquel Pulgarín Silva dice que:

La concepción de área de enseñanza, invita a considerar metodologías activas que ofrezcan visiones complejas e interdependientes del mundo real que busca comprender a través de la enseñanza; pretende además formar al estudiante para la vida; a desarrollar en él visiones integradas del mundo real que habita; a educar desde el conocimiento en las diferentes escalas: local, municipal y global (2011, pág. 2)

En el cual, las ciencias sociales aportan conceptos como espacio geográfico, tiempo, cultura, modos de producción, formas de gobierno y organización política, todas son dotadas de varios métodos y técnicas, donde la integración de las ciencias sociales permite encuentros conceptuales y comprender distintas realidades sociales, teniendo en común el estudio del humano como ser social y con sus diversas relaciones del medio en el que se desenvuelve.

Además, los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales promulgados en el 2002 por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), propenden por la enseñanza del conocimiento de lo social como área, para enfocarse hacia el logro de los aprendizajes significativos desde el desarrollo de competencias, además buscar superar el enfoque reproductivo e informativo de la adquisición de datos y promover ambientes para la reflexión, análisis crítico y propositivos para que ayuden a los niños y jóvenes afrontar diversas problemáticas y posiblemente soluciones. En este sentido, los lineamientos exigen desafíos que implican cambios expresados de la siguiente manera:

Analizar la conveniencia de mantener la división disciplinar entre las distintas Ciencias Sociales, o abrirse a las nuevas alternativas que ofrece la integración disciplinar.

Encontrar un equilibrio entre la universalidad, a la que aspiran las ciencias, y el valor e importancia que se concede cada vez más a los saberes y culturas populares y locales.

Buscar alternativas globales que, sin desconocer las diferencias entre las ciencias de la naturaleza, las de la sociedad y las humanidades, permitan ofrecer modelos más amplios de comprensión de los fenómenos sociales.

Identificar la coinvestigación⁸ como posible camino para superar la tensión entre objetividad-subjetividad en Ciencias Sociales. (MEN, pág. 9)

En esta línea podríamos decir además, que la denominación *enseñanza de las ciencias sociales* indica que en algunos países en los que se utiliza o se ha utilizado para designar un área de conocimiento, que incluye las disciplinas sociales escolares sea cual sea el tratamiento práctico que se les dé, ya sea disciplinar o integrado. Ello se refiere a la denominación que se ha utilizado en España y en algunos países latinoamericanos, cuando se optó por un currículo organizado en áreas de conocimiento, sustituyendo el currículo organizado en disciplinas.

Esto quiere decir, que en los países donde utilizan como expresión “enseñanza de las ciencias sociales” está por carácter obligatorio y reglamentado por el estado, además se está siguiendo una enseñanza disciplinar centrada, ya sea en la historia o en la geografía. Sin embargo como afirma Joan Pagés:

En algunos países, la enseñanza postobligatoria incluye la enseñanza de la economía, de la sociología, del derecho o de la política. Existen pocos estudios interdisciplinarios y los que existen son más experiencias

⁸ Según los Lineamientos de ciencias sociales (2002) es entendida como la práctica donde confluyen distintos saberes, perspectivas e intereses de los actores en torno a la finalidad de comprender y poder argumentar ante un fenómeno social.

concretas que propuestas curriculares de un curso, un ciclo o una etapa.
(Pagés, 2009, pág. 140)

Entendemos que la consideración de Joan Pagés con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, como la enseñanza de sus disciplinas, no rechaza el papel de la sociedad y sus problemas; por el contrario, casi siempre todos los contenidos de las disciplinas sociales se han justificado a partir de propósitos que a veces van más allá de sus disciplinas y de métodos y que por lo tanto, tienen más relación con lo que la sociedad y, en particular sus representantes políticos, esperan de ellas.

De acuerdo a lo anterior y teniendo en cuenta que en el rastreo bibliográfico no se encontró una definición de la enseñanza de las ciencias sociales, relacionada con nuestro problema de investigación; construimos a partir de los intereses aquí planteados un concepto acorde a dicha problemática.

De este modo, concebimos la enseñanza de las ciencias sociales, para este proyecto investigativo como un conjunto de quehaceres pedagógicos, en el cual interactúan principalmente maestros (sujetos de enseñanza) y estudiantes (sujetos de aprendizaje) en relación a un conocimiento de lo social; en este caso considerado conocimiento escolar de las ciencias sociales; que esta permeado por diversas experiencias que modifican nuestros sentimientos, motivaciones e intereses; inclusive por las políticas educativas, que a su vez orientan la reflexión sobre el ser humano, con la posibilidad de permitir el diálogo de saberes que pueden lograr visiones integradas del mundo real en el que habitamos; con conocimientos a diferentes escalas ya sea local, nacional o global; resaltándose la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento que promuevan escenarios para afrontar diversas problemáticas de posible solución, para la reflexión, el análisis crítico y propositivo.

DISEÑO METODOLÓGICO

En este trabajo se plantea un análisis de las tensiones que se generan en las formas de subjetividad que se construyen en los profesores de ciencias sociales y en algunos estudiantes de séptimo y noveno grado de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, con respecto a las prácticas evaluativas y como está produce una nueva relación con el conocimiento escolar en la enseñanza de las ciencias sociales.

En este sentido, este trabajo investigativo se enmarca dentro de un paradigma cualitativo desde los postulados de María Eumelia Galeano, Quien plantea que la investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como el resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna, rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre lo sujetos de la investigación. (Galeano Marín, 2004, pág. 18) Siendo su objetivo principal la comprensión del significado de una experiencia, que implica indagaciones de diversos aspectos en un mismo fenómeno.

De esta manera elegimos el estudio de caso como estrategia de investigación cualitativa, pues es una herramienta fundamental de investigación en las ciencias sociales, porque permite comprender en profundidad la realidad social y educativa. Apunta además, a contribuir la superación de antagonismos que estudian, por un lado la realidad social y cultural como realidades “exteriores” a cada sujeto y, por otro lado la percepción “interior” que de esa realidad se tiene en los proyectos investigativos. (Galeano Marín, 2004)

El estudio de caso también permite analizar y reflexionar sobre el comportamiento humano, en este caso, de los profesores de ciencias sociales y de algunos estudiantes de los grados séptimo y noveno de la institución educativa Stella Vélez Londoño, que hemos observado por determinado tiempo y que se relacionan con un contexto, en el que se configuran diversos factores sociales, que hacen que una situación ocurra e influya en que esos mismos factores interactúen de un modo particular.

De esta manera, Galeano Marín (2004) plantea varios tipos de estudio de caso, tales como: estudios intrínsecos, estudio de caso instrumental, estudio de caso colectivo, estudio de caso evaluativo, estudio de caso para la sistematización de experiencias, estudio de caso participativo, estudio de caso descriptivo e interpretativo y el estudio de caso etnográfico.

Para este trabajo seleccionamos el estudio de caso de tipo etnográfico ya que como la autora, en referencia a Pineda consiste en “captar, el punto de vista, el sentido, la motivación, las intenciones y expectativas que los actores sociales les otorgan a sus propias acciones sociales y proyectos personales o colectivos, y del entorno social que lo rodea (2004, pág. 72)

DOCUMENTOS DE ANÁLISIS

Los documentos de análisis son la evidencia de las experiencias en la práctica pedagógica y el que hacer docente, que permiten a su vez, la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido Olga Zuluaga (citada por González Peláez & Barragán Castrillón) “el documento es un tejido relacional que permite un reescritura metódica” (2012, pág. 48). En efecto da cuenta de la práctica de los maestros y las diversas acciones en que la que se inscriben los sujetos en escuela.

En la investigación cualitativa, como bien se menciona con anterioridad, existen diferentes técnicas de recolectar datos e información de diversos actores, fundamentada en las percepciones, posturas, creencias, opiniones, significados, entre otros.

A continuación describiremos algunas de estas técnicas que servirán de soporte para el análisis en este trabajo:

Registros escolares: Son todos aquellos documentos que se producen en la escuela y que arrojan información acerca de la práctica pedagógica, para este caso elegimos:

El diario pedagógico

Este documento de análisis lo definimos desde lo propuesto por la profesora Hilda Mar Rodríguez y el profesor Jesús Alberto Echeverri; quienes mencionan que el diario pedagógico es un mecanismo para preservar la historia de los sucesos. La experiencia como narración alude a la capacidad del maestro para insertarse activamente en el mundo de la formación y a partir de este generar textos que involucran al equipo docente... Es una forma de expresar la experiencia de sí y de interiorizar el mundo circundante... Se trata de contar historias de uno a uno mismo y a los otros; se busca, al narrar estas historias, construir significados alrededor de la práctica pedagógica, con los cuales la experiencia adquiere sentido. La construcción de significados surge de la narración misma, de la escritura, en el continuo proceso de actualizar la historia, que es un punto clave en la constitución del campo aplicado. (Rodríguez Gómez & Echeverry Sánchez, 2004, pág. 72)

El diario pedagógico es una herramienta que le permite al maestro reflexionar sobre su propia práctica y le brinda la posibilidad de buscar alternativas y propuestas acorde a ciertas problemáticas. Generalmente, el diario pedagógico es confundido con el diario de campo; pues se relatan hechos que acontecen en el aula de clase; pero más allá de esto, el diario pedagógico incluye un mecanismo de reflexión; en el cual el maestro se piensa, se cuestione y proponga desde sus propias prácticas y desde su propio contexto.

El plan de área

Este documento contiene la estructura y planificación específica para el área de ciencias sociales, que integra la descripción de la población académica, la legislación educativa al respecto, las misiones, visiones y propósitos institucionales, los modelos pedagógicos, las estrategias didácticas, las técnicas, los tipos de evaluación y los ámbitos conceptuales que son susceptibles de abordar ya sea de forma conceptual, procedimental y actitudinal o todas al mismo tiempo a partir de unos ejes temáticos y preguntas problematizadoras.

Sistema Institucional de evaluación y promoción de estudiantes. (SIEPE)

Este documento contempla como la institución educativa concibe, reglamenta y enfoca la evaluación y promoción de los estudiantes; cuáles son sus principios y fundamentos que la orientan y como se asume en el marco del decreto 1290 del 2009.

Dispositivos⁹ de evaluación escolar.

Estos componentes (exámenes, talleres y actividades extraescolares) sirven como documento de análisis para comprender y analizar la relación de la evaluación escolar con la subjetividad, la objetividad y la misma evaluación en relación con el conocimiento escolar; todo ello para poder responder a la pregunta de investigación de este proyecto.

Entrevista cualitativa

Este documento de análisis definido por Ileana Vargas Jiménez, en referencia a Fernández, quien menciona que la entrevista cualitativa es un modelo que propicia la integración dialéctica sujeto-objeto considerando las diversas interacciones entre la

⁹ Para este trabajo entendemos los dispositivos como “Cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, conductas, opiniones, y los discursos de los seres vivientes”. (Agamben, 2011. P. 5)

persona que investiga y lo investigado. Se busca comprender, mediante el análisis exhaustivo y profundo, el objeto de investigación dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados...la entrevista constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados (Vargas Jiménez, 2012, pág. 124)

Con el fin de recolectar información que servirá como herramienta fundamental para el análisis de esta investigación; dicha entrevista se le realizará a algunos estudiantes de los grados séptimo y octavo de la institución educativa Stella Vélez Londoño, y a los profesores de ciencias sociales.

INSTRUMENTOS CONCEPTUALES

A partir del enfoque metodológico cualitativo y el estudio caso, planteamos tres categorías de análisis o conceptos lente que se han mencionado en el transcurso de este trabajo como lo son: evaluación subjetiva, evaluación objetiva y conocimiento escolar.

La evaluación subjetiva.

En esta categoría de análisis la tendencia de la evaluación es una concepción desde los postulados de la escuela crítica; donde el sujeto es activo, se enfatiza en el análisis, la reflexión, la proposición desde las problemáticas de sí mismo y de su espacio; admite la búsqueda de alternativas, propicia la transformación social y la formación integral; se identifica por ser interna, referida a principios educativos, dinámica, procesual, compartida, continua y flexible.

Hace el énfasis en el sujeto, en la comprensión de los procesos formativos.

Se fundamenta en el desarrollo de un pensamiento construido de manera autónoma y la superación de la lógica instrumental por la lógica crítica, que da cuenta del interés por el entendimiento y el aprendizaje.

La evaluación objetiva.

En esta categoría de análisis la tendencia de la evaluación es la lógica instrumental y técnica del conocimiento; el aprendizaje se reduce a respuestas medibles; se enfatiza fundamentalmente en la reproducción y transmisión de contenidos. La evaluación bajo esta perspectiva, se reduce a un instrumento de control, para certificar y descertificar. El sujeto es pasivo; poco aporta a la transformación social; desconoce además, el desarrollo continuo de las personas, la reflexión sobre su propio espacio. La crítica y la proposición del sujeto parecen estar relegada de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, pues, la fundamentación educativa desde esta mirada son los resultados y las inspecciones externas.

El conocimiento escolar

Esta categoría de análisis es entendida como el conocimiento que se produce en la escuela; es el conocimiento que tiene como referencia el conocimiento científico, pero que está atravesado por las vivencias del sujeto, adaptado a las particularidades y características propias del contexto educativo.

En esta categoría se analizará el conocimiento escolar desde una óptica instrumental; él conocimiento como una salida a un problema económico inmediato; como mercancía o como estímulo; alejada de la perspectiva crítica, cuyo conocimiento se establece en función de la construcción y la deconstrucción de significados desde las propias vivencias del sujeto, que está ordenado y estructurado en formas particulares un conocimiento que “es una construcción social profundamente arraigada en los nexos de relaciones de poder” (McLaren, 1984). Es decir, es producto del consenso o disenso de las relaciones sociales de los sujetos que viven a la merced de la cultura, las costumbres y los contextos sociales.

MOMENTOS DE ANÁLISIS

La presente investigación se desarrollará en tres momentos para el análisis de la información.

Análisis textual

En este primer momento se clasificaron las fuentes que servirán como sustento a este trabajo de investigación. La clasificación se hará a través de las categorías de análisis o conceptos lentes propuestas: La evaluación subjetiva, la evaluación objetiva y conocimiento escolar.

Para este momento de análisis se seleccionó la información que poseíamos, para luego, distribuirla en tres categorías de análisis, posibilitando la organización y la pertinencia en este trabajo de investigación.

Análisis relacional

En este segundo momento de análisis se estableció una relación entre los tres conceptos lentes ya mencionados, teniendo en cuenta documentos teóricos que soportan conceptualmente la investigación y los documentos empíricos, es decir, la información recolectada a través de los documentos de análisis para poder confrontar la teoría y la práctica.

Análisis crítico

En este tercer y último momento se hará una interpretación para mostrar algunas conclusiones que surgen del análisis relacional, es crítica en el sentido que pretende establecer el ámbito en el que surgen algunas problemáticas relacionadas con el conocimiento escolar de las ciencias sociales y la evaluación.

Este análisis se hizo a partir de los conceptos lente: evaluación objetiva, evaluación subjetiva y conocimiento escolar; que en esta perspectiva fungieron como categorías de análisis, para describir cómo las prácticas evaluativas implementadas en la enseñanza de las ciencias sociales, constituyen y producen una nueva relación con el conocimiento y cómo a partir de ello se forman nuevas subjetividades.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Para este trabajo investigativo se implementó una metodología que se inscribe desde el paradigma cualitativo, a partir de la estrategia del estudio de caso de tipo etnográfico; teniendo en cuenta el contraste de tensiones entre los puntos de vista tanto del sujeto de enseñanza, como el sujeto de aprendizaje, en cuanto al conocimiento y la evaluación escolar, la objetividad y la subjetividad; para finalmente concluir como las diferentes prácticas de evaluación construyen diversas subjetividades y cómo a partir de dichas prácticas se establece una relación con el conocimiento escolar diferente y novedoso con respecto al conocimiento que se ha planteado en las prácticas formativas.

De esta manera, para obtener los resultados se comprendió las formas de subjetividad y objetividad que se han configurado en los estudiantes (sujetos de aprendizaje) y en los maestros (sujetos de enseñanza), mediante entrevistas cualitativas (30 estudiantes de los grados 7º y 9º y 10 profesores de la institución Educativa Stella Vélez Londoño); así como la revisión de algunos registros escolares y documentos de análisis, tales como el plan de área de ciencias sociales, el Sistema Institucional de Evaluación y promoción de los Estudiantes (SIEPE), los diarios pedagógicos de los profesores de ciencias sociales y los instrumentos (dispositivos de control) que sirven para evaluar los aprendizajes de los estudiantes. Es por esto que el siguiente análisis busca trabajar alrededor de las formas de subjetividad y objetividad que se constituyen a partir de las prácticas evaluativas de las ciencias sociales y como ellas producen diversas formas de relacionarse con el conocimiento escolar.

Como se mencionaba anteriormente, los documentos de análisis permitieron el despliegue de una estructura metodológica, clasificándose la información en fichas temáticas que permitieron ordenar mediante categorías de análisis, a saber: *evaluación objetiva*, *evaluación subjetiva* y *conocimiento escolar*, las cuales recogen testimonios, experiencia y contenidos que median los procesos formativos de la práctica misma y sirvieron para el análisis textual de la información.

Por consiguiente, se realizó el análisis relacional que deja los conceptos lentes y otros conceptos tenidos en cuenta para el despliegue de este trabajo, tales como: *evaluación escolar*, *conocimiento escolar*, *subjetividad*, *objetividad* y *enseñanza de las ciencias sociales*.

Aquí se muestra como las distintas prácticas evaluativas implementadas en la enseñanza de las ciencias sociales, producen una nueva relación con el conocimiento; para ello se describen las diversas relaciones que tienen los estudiantes con la

evaluación de las ciencias sociales, a partir de las cuales se producen formas de objetivación; para finalmente identificar, cómo las prácticas evaluativas escolares constituyen nuevas formas de subjetividad y objetividad y como a partir de dichas prácticas se establece una relación diferente con el conocimiento.

En este sentido y tomando como referente el planteamiento del problema para este trabajo, se llevó a cabo una clasificación de los documentos de análisis a manera de relaciones por oposición o filiación, planteadas de la siguiente manera: *Conocimiento y evaluación escolar*, supone una relación que está ligada al que hacer pedagógico y al acto educativo que funciona como categoría de análisis; *subjetividad-objetividad*, constituye elementos que se conciernen de acuerdo a las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente se hará un análisis crítico que comprende dos componentes producto de este, el primero titula: *Evaluación como dispositivo que instrumentaliza*, apartado que alude a los dispositivos que sirven para evaluar y como esto genera una relación diferente con el conocimiento en la escuela, constituyéndose así formas de subjetividad y objetividad tanto en los profesores como estudiantes, y modificando la evaluación escolar como “proceso formativo sólido”, a un “proceso formativo líquido”¹⁰; y el segundo apartado del análisis crítico titulado: *Evaluación como dispositivo de formación*, apartado que alude como la evaluación elemento didáctico indispensable en la enseñanza de las ciencias sociales, que nunca se desliga de los procesos de objetivación y subjetivación, produciendo diversas formas de relacionarse con el conocimiento.

EL CONOCIMIENTO Y LA EVALUACIÓN EN LA ESCUELA

En este apartado se pretende establecer la relación entre la evaluación y el conocimiento escolar y a partir de allí mostrar como las prácticas evaluativas implementadas en la enseñanza de las ciencias sociales producen una nueva relación con el conocimiento escolar en los estudiantes (sujetos de aprendizaje), y como por esa vía cambian los intereses que respecto al conocimiento tienen.

De tal manera, la escuela es un escenario donde se construye, se aprende y se desaprenden conocimientos ligados a las prácticas evaluativas en razón a relaciones que tienen que ver con el sujeto de aprendizaje (el estudiante) y el sujeto de saber para la enseñanza (el maestro); en los cuales se construyen experiencias y se

¹⁰ Lo sólido y líquido son metáforas e invenciones categóricas del sociólogo polaco Zygmunt Bauman (2007). Para el caso de este trabajo es la incertidumbre que genera en las prácticas de evaluación escolar, no se sabe con certeza hacia donde van, pero lo cierto es que siempre constituye angustia en los sujetos que actúan en el acto educativo, ya sea durante el diseño de la misma, por parte de los profesores y para los estudiantes “formas volátiles” y temporales de relacionarse con el conocimiento.

encuentran elementos que obstaculizan o transforman una subjetividad subjetivada (experiencia que permite un encuentro consigo mismo) y una subjetividad objetivada (experiencia que no permite encontrarse consigo mismo, que me niega a mí mismo o es ajena).

Para efecto, en este trabajo entendemos la evaluación escolar como:

“...parte de comprender a los sujetos como parte de un contexto histórico, social y cultural que los determina y dentro del cual debe realizarse su interpretación... la evaluación es un medio para la crítica, la reflexión y las acciones sobre el aprendizaje, la enseñanza, los currículos, las instituciones y los sistemas educativos; por ello, no puede convertirse en el fin mismo de la educación” (Huertas, 2010, pág. 140).

Esta concepción de la evaluación escolar es diferente a la perspectiva instrumental y posee un enfoque crítico y alternativo a la evaluación tradicional, que involucra tanto a los sujetos de aprendizaje como a los sujetos de enseñanza; los cuales tratan de responder a las necesidades y exigencias de agentes diferentes a la institución misma, como lo son las nuevas políticas educativas que están permeadas principalmente por el neoliberalismo; hecho que ha convertido y reducido la evaluación escolar a un instrumento para “reconocer administrativamente”, donde su utilidad es principalmente para aprobar o reprobar y no para comprender en los sujetos de enseñanza el significado de su propia práctica pedagógica; donde además, se reconozcan habilidades, fortalezas, debilidades, dificultades y el saber mismo de los sujetos de aprendizaje.

En ese sentido, la escuela es un reflejo de varios factores que modifican a los sujetos dentro y fuera del aula escolar, donde se configura o se construye el conocimiento escolar, entendido este desde Daniel Gil Pérez en referencia a Cuberto y García

“como el conocimiento que se elabora en la escuela que, por un lado, trasciende las explicaciones cotidianas que se desarrollan fuera de los contextos académicos, y por otro, aunque tiene como marco de referencia el conocimiento científico, no es un conocimiento científico en sí, sino una elaboración de este conocimiento que se ajusta a las características propias del contexto escolar” (1994, pág. 17).

Por lo tanto, el conocimiento escolar no solo da las explicaciones propias de cada contexto, sino que también es una elaboración producto de la relación mutua entre los sujetos de enseñanza y los sujetos de aprendizaje; a partir del cual, según sean las pretensiones que se tengan sobre dicho conocimiento, se direcciona la evaluación escolar.

Así, al situarnos en la evaluación escolar se hace necesaria su relación con el conocimiento, de modo tal, que según se entienda el conocimiento, la evaluación toma su rumbo; pues es el conocimiento quien le da referente al proceso de evaluación y de igual forma es la evaluación quien le da sentido al conocimiento.

Según se entienda el conocimiento, la evaluación va —debe ir— por unos caminos o por otros. Y cuando la desligamos del conocimiento, la convertimos en una herramienta meramente instrumental que sirve para todo, aunque realmente valga para muy poco en el campo de la formación integral de las personas que aprenden, ya sea en el ámbito intelectual o en el profesional, en el plano del aprendizaje o de la enseñanza o en el de la implementación del currículum. La evaluación esté estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento. Una vez esclarecida ésta, la evaluación debe ajustarse a ella si quiere ser fiel y mantener la coherencia epistemológica que le dé consistencia y credibilidad prácticas, manteniendo la cohesión entre la concepción y las realizaciones concretas. (Álvarez Méndez, 2001).

Las prácticas evaluativas constituyen distintas formas de relacionarse con el conocimiento y estas a sus vez configuran formas de subjetividad y de objetividad tanto en el sujeto de aprendizaje (el conocimiento como un asunto importante; el conocimiento para lo que se va a evaluar; el conocimiento como una relación de mercado o el conocimiento para ganar y sacar una nota) como en el sujeto de enseñanza (el maestro regulado por la norma, el maestro que se sirve de la norma para controlar la disciplina, el maestro que no tiene en cuenta la norma, sino que se interesan por que los estudiantes la cumplan).

En esta perspectiva, las prácticas evaluativas que se implementan en la enseñanza de las ciencias sociales se basan en: pruebas o exámenes de selección múltiple, de emparejamiento de falso- verdadero, de completar; talleres individuales y grupales de acuerdo a los libros de texto y a lo propuesto por el profesor y exposiciones tanto grupales como individuales. Estas funcionan como dispositivos propios de la evaluación tradicional, en tanto no se tienen en cuenta las elaboraciones propias de los estudiantes, sino lo que propone los libros de texto; los debates y las producciones que relatan la experiencia de los mismos estudiantes en la clase.

Bajo esta consideración, en los lineamientos de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño se menciona que:

“Las actividades proveen una máxima cantidad de información a evaluar, la cual es generada desde el estudiante, de modo que el estudiante tenga la oportunidad de confrontar la información adquirida haciendo uso de ella por medio de sus experiencias y contactos con el entorno.” (Plan de área de ciencias sociales, 2012)

En realidad en las practicas evaluativas que se llevan a cabo en dicha institución no se permite esa oportunidad de confrontación entre la información y la experiencia propia del sujeto que allí se plantea; pues dichas prácticas se enfocan a pruebas para responder casi siempre de memoria y es poca la posibilidad que se le brinda al sujeto de reflexionar a partir del entorno en el cual habita y de aquello que le pasa o le sucede; es decir una evaluación basada en la subjetividad.

A esto se añade, que lo importante y más fundamental no es evaluar cierta cantidad de información, sino para qué y qué hacer con dicha información. De modo tal, que la evaluación se convierta en un elemento crucial e importante para que los estudiantes pongan en consideración aquello que han aprehendido y estén en la capacidad y vean la necesidad de defender sus ideas, analizar, reflexionar, cuestionar, problematizar y proponer; además de aclarar dudas, de afianzar conocimientos, de superar inseguridades, miedos y demás. Por lo tanto, la cuestión no va tanto en cómo hacer o preparar dichas actividades, sino el para qué y el por qué; es un asunto que desde la didáctica el maestro debe pensar y reflexionar.

“El valor de la evaluación no está en el instrumento en sí sino en el uso que de él se haga. Más que el instrumento, importa el tipo de conocimiento que pone a prueba, el tipo de preguntas que se formulan, el tipo de cualidades (mentales o prácticas) que se exigen y las respuestas que se espera obtener según el contenido de las preguntas o problemas que se formulan.” (Álvarez Méndez, 2001, pág. s/m/d)

Además de esto son los sujetos de enseñanza, los que trazan unos parámetros para poder evaluar el conocimiento, que se supone, fue adquirido por los sujetos de aprendizaje, haciendo uso de varios elementos que pueden generar vínculos del conocimiento escolar con la evaluación, como lo son: las preguntas problematizadoras, los ámbitos conceptuales y los objetivos pedagógicos, y en este sentido si el objetivo del grado es:

“Identificar los procesos de cambio que determinaron el paso del esclavismo al feudalismo analizando las civilizaciones tanto en su contexto histórico medieval como geo-espacialmente, a través del análisis de mapas, videos y textos para comprender el proceso de

evolución del hombre en sociedad reconociendo los aportes de la cultura medieval.” (Objetivo pedagógico del grado séptimo, propuesto en el Plan de área de ciencias sociales de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, 2012)

Se evidencia entonces, que gran parte del conocimiento escolar está estandarizado, y en el sujeto de enseñanza puede haber agentes modeladores que modifican su práctica pedagógica. Algunas de ellas devienen de las decisiones que se aprueban para la promulgación de nuevas políticas educativas y están mediadas por acuerdos entre el Gobierno Nacional y entidades internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, etc. Esto influye en qué es lo que se debe enseñar en el país, qué evaluarse; centrando muchas veces el interés de la educación a postulados políticos y económicos supranacionales; donde lo regional y local se queda relegado o es considerado “poco valido”, como dice Adolfo León Atehortúa Cruz, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. “El Banco promovería mejoras radicales en el entrenamiento del maestro, introduciría su evaluación periódica y proporcionaría herramientas eficaces de evaluación estudiantil para diagnosticar su rendimiento” (Simposio Internacional de Pedagogía- Humanidades y Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora, 2012)

Acontece además que en la configuración del conocimiento escolar y en el diseño de la evaluación en el ámbito del alumnado, las políticas educativas promulgadas tanto por acciones gubernamentales y por el Banco Mundial, resaltan el enfoque mercantilizador de la educación y se plantea “elevar la calidad pedagógica”, y de esta manera la Institución Educativa Stella Vélez Londoño no es ajena a esto, ya que en su Plan de Área 2013, para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales dice:

“La política de calidad de la I. E. S. V. L, contempla la autoevaluación permanente, con el fin de entregar oportunamente: propuestas de mejoramiento del docente, y extensión de calidad para la construcción integral del ser humano (estudiante). Basados en la optimización de los recursos y apoyados en el continuo desarrollo del talento humano en un sistema de gestión de la calidad que se revisa y ajusta de acuerdo con las necesidades e intereses de la comunidad educativa y de la comunidad en general.”

De este modo, las políticas educativas y las decisiones institucionales que se tomen en cuanto a las formas de evaluar, van a incidir en la configuración de subjetividades, mencionadas con anterioridad; pues puede haber una carencia de autonomía por parte de los profesores, en tanto este no va a evaluar de acuerdo a las necesidades de cada contexto y de cada sujeto, sino a la rendición de esas exigencias

externas; de ahí que la evaluación escolar pierda su propósito como proceso continuo y permanente, y sea más un paso final, circunscrito a los estudiantes y a la limitación del control de conocimientos.

Sujetos de aprendizaje, conocimiento y evaluación.

Aquí se pretende mostrar cómo a partir de las prácticas evaluativas se constituyen una nueva relación con los intereses de los estudiantes; pues bien, para algunos, el interés se fundamenta no propiamente por el conocimiento, sino para sacar notas y ganar el año escolar o para expresar y manifestar ante otros lo que “saben”; para otros como un asunto que les sirve a los maestros para ver e identificar quienes tienen que mejorar en su proceso formativo; y en otros que consideran el conocimiento muy importante pero que les servirá para un futuro y no para un presente.

Además, se mostrará como los registros escolares señalan la importancia de la evaluación formativa y como en la práctica se releja un asunto contrario a lo que allí se plantea.

Sacar notas, ganar el año

Para comenzar mostramos el interés que tienen algunos estudiantes aunque no propiamente por el conocimiento, sino para responder a algo inmediato, como ser promovidos de grado escolar, o para expresar y manifestar ante otros que si saben.

“la evaluación tiene mucho sentido para mí, porque esta tiene que ver con ganar el año” (Estudiante 7º)

De tal manera se asocia la evaluación y el significado del conocimiento a un asunto de ganar el año escolar, no específicamente por aprender; donde lo importante y más fundamental es ganar y no tanto adquirir conocimientos, habilidades y destrezas para enfrentar problemáticas de la vida misma del sujeto que aprende; negando así el saber perder como un elemento para corregir lo que en los procesos de aprendizaje no se ha adquirido.

A partir de esta relación, se hace evidente una subjetividad instrumentalizada, pues lo que importa es el rendimiento y no tanto el reflexionar sobre el proceso académico.

“Me gusta sacar buenas notas para demostrarle a todos que soy un buen estudiante”. (Estudiante 9º)

“Si uno se destaca haciendo todas las tareas le dan un reconocimiento” (Estudiante 7º)

“yo saco buenas notas con el fin de alegrar a mis padres y que se sientan orgullosos de mi” (Estudiante 7°)

Se hace evidente que las distintas practicas evaluativas implementas en la enseñanza de las ciencias sociales, persiste lo tradicional y lo técnico, como lo son los resultados, las buenas notas y no perder la prueba o el año escolar; ello porque socialmente buscan tener un reconocimiento académico o la aprobación del año, dejando de lado y en un segundo plano el sentido real de la evaluación, el cual es la construcción del conocimiento y un asunto crítico de aprendizaje. En relación con el conocimiento esto implicaría que los estudiantes no se esmeran para que dicho conocimiento les sirva para la vida, sino por adquirir cierta apariencia ante los demás; ello puede conllevar a que en un futuro dichos estudiantes acudan a otras instancias poco éticas para adquirir ciertos beneficios o reconocimientos.

En consideración, la evaluación es reducida y confundida con la calificación, cuando la evaluación se enfatiza en la incidencia de las calificaciones, de aprobar y por tanto de generar un reconocimiento socialmente o de promover a otro grado escolar el conocimiento pasa a ser secundario o simplemente pierde el sentido que debería tener.

Verificar, confirmar errores

Aquí mostramos como la evaluación les permite a los maestros ver e identificar cuales estudiantes deben mejorar su proceso formativo, de igual manera como la evaluación le es útil al maestro para su quehacer pedagógico, pues le permite dar cuenta de los rendimientos académicos, pero es ajena al estudiante en cuanto no le permite crear su propio conocimiento.

“Las evaluaciones son para que los profesores al final del periodo se vayan dando cuenta que aprendieron y que les quedo de duda a los estudiantes y quienes no saben nada” (Estudiante 7°)

“la evaluación tiene mucho significado porque así se prueba si los estudiantes prestan atención a las clases.” (Estudiante 7°)

El fin último de la evaluación parece ser la verificación de errores o para responder ante un rendimiento académico obtenido y esto lleva a que quien aprende tome una postura diferente frente a la relevancia que debería tener la evaluación, pues se convierte en un asunto para “corchar” y “rajar”, y no para un asunto propio del proceso formativo. Esto debido a que los criterios e intereses de los sujetos

evaluados, solo se tienen en cuenta al final del proceso educativo y no desde el inicio; favoreciendo a que se valore más un resultado cuantitativo, que todos aquellos componentes que dan cuenta de un aprendizaje, la adquisición de habilidades, experiencias y destrezas.

Es notorio, además, que para los estudiantes la evaluación se reduce a una prueba que se lleva a cabo al final del periodo o para verificar que se aprendió y que no; dejando de lado el sentido que debería tener la evaluación en la escuela, como un proceso para aprender, para comprender-se como parte de un contexto que los determina.

Al mismo tiempo, se evidencia que la evaluación escolar ha perdido el papel protagónico en los procesos pedagógicos; ya que desconoce el continuo desarrollo de las personas, la reflexión sobre su espacio; poco aporta a la construcción y la transformación de sí mismo; pues la aleja de la formación integral del estudiante, su participación y elaboración significativa de sus propios aprendizajes; esto porque la finalidad de la evaluación se ha desdibujado, se centra generalmente en un acto que tiene como fin la certificación del nivel de conocimientos; que termina en la acreditación o desacreditación.

El conocimiento para el futuro

Aquí mostramos como en la relación de la evaluación escolar con el conocimiento existe una “especie de ruptura”, ya que se ha asociado el conocimiento como algo útil “para el futuro”, por lo tanto lejano para ellos; mientras que la evaluación es una respuesta a algo inmediato.

“Es de mucha importancia, porque en un futuro nos ayuda mucho”
(Estudiante 9°)

“Es mucha importancia porque si uno estudia y se esfuerza por lo que uno quiere puede lograrlo y asegurar su futuro” (Estudiante 9°)

“Nos ayuda a ser mejor persona y a tener más oportunidades en la vida”
(Estudiante 9°)

Desde esta perspectiva el conocimiento escolar es visto como un asunto momentáneo o para el futuro, la imagen que se tiene sobre el conocimiento que se está construyendo actualmente en la escuela, no corresponde a lo que debería ser, es más, lo contradice y lo convierte en un obstáculo para la verdadera producción de conocimiento; pues hay una enajenación, un desconocimiento de sí mismo; ya que eso que se les está impartiendo en el aula de clase no se le ve la utilidad para enfrentar y buscar alternativas frente a las problemáticas del presente en el que viven

los sujetos que aprenden; sino que como es algo tan general y poco importante, lo ubican inmediatamente en un asunto que quizá les sirva para un futuro.

A ello se le suma que en las actividades evaluativas son pocas las oportunidades en donde se tiene en cuenta por parte de los sujetos de enseñanza los intereses de los estudiantes:

“Lo que a mí me gusta o no me gusta no importa, en el colegio es lo que los profesores digan y lo que a ellos les gusta, no lo que a mí me gusta” (Estudiante 7°)

“No porque siempre ponen lo que ellos (profesores) consideran que deben poner”. (Estudiante 7°)

“A veces ponen preguntas que no sabíamos y a veces ponen de los temas que nos gustan” (Estudiante 9°)

Los propósitos planteados para llevar a cabo en el acto educativo, en su mayoría son estandarizados, por ende el conocimiento puesto en discusión, que permite el dialogo de saberes, y el cual debido al diseño de la actividades evaluativas; los intereses, las problemáticas sociales, la dificultades de cada estudiante es poco lo que se tienen en cuenta por parte de los docentes.

Prima el interés de factores externos, que influenciados por la legislación educativa, buscan re-significar las prácticas evaluativas en la valoración de los rendimientos de los estudiantes y cumplir con inspecciones externas de nivel macro. Esto influye en que se constituyan formas de subjetividad displicentes al conocimiento, donde el valor de la misma evaluación solo se reduce al cambio por notas o reconocimientos y no como un componente didáctico que le permita a los sujetos ser partícipes de la crítica, la configuración y construcción de ideas puestas en la discusión; en la cual se reflexione el conocimientos de las ciencias sociales.

Evaluación para la formación o para la instrumentalización

Por otra parte queremos mostrar cómo algunos registros escolares muestran la importancia de los procesos evaluativos en las ciencias sociales y como estas se contradicen en relación con la práctica de las mismas, porque se menciona la importancia de la evaluación formativa, pero en ella interfieren elementos que instrumentalizan tanto a los sujetos evaluados, como al mismo maestro.

“El proceso evaluativo para el área de ciencias sociales se tiene en cuenta al estudiante, como eje central del proceso de aprendizaje y como sujeto en formación con sus diferencias individuales. Es de vital importancia la motivación o el interés que demuestre el estudiante en el desarrollo de las diferentes

actividades del área, las cuales podrán medirse a través de su atención con relación a su responsabilidad en el desarrollo de sus trabajos y de su participación voluntaria en clase. De la auto motivación, autonomía, auto responsabilidad, auto retroalimentación, autoevaluación dependerá en gran parte que el estudiante tenga un aprendizaje significativo.

La evaluación es cualitativa y por consiguiente en el área de ciencias sociales se evaluará al estudiante según su nivel de maduración, su desarrollo integral y ante todo será de manera permanente y flexible para que el estudiante pueda demostrar así sus logros” (Plan de área de ciencias sociales de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, 2012).

En este sentido, la evaluación para el área de ciencias sociales abarca como eje central a quien aprende, sus intereses, sus motivaciones; lo que debería convertirse en un elemento esencial y fundamental a la hora de construir conocimiento, pues al tener en cuenta el sujeto desde sus *diferencias individuales*, se están llevando a cabo estrategias de enseñanza y aprendizaje acorde a las necesidades de los estudiantes, situación que debería ser adversa a lo que se ha encontrado en las entrevistas a estudiantes y en los documentos de análisis, en relación con el significado de la evaluación y el conocimiento escolar; pues ello contradice y desvirtúa lo que aquí se propone, pues los intereses y motivaciones de los estudiantes están alejados del conocimiento al no hacerlos partícipes de su propia construcción.

A esto se añade,

“En la institución Educativa Stella Vélez Londoño se acoge lo propuesto en el decreto 1290 del Ministerio de Educación, así: El sistema de evaluación será un proceso continuo y permanente en cada una de las áreas fundamentales y optativas incluidas en el plan curricular institucional. Los aprendizajes de los estudiantes se tendrán en cuenta además del conocimiento teórico, su desempeño práctico, competencias básicas y desarrollo integral.

Para obtener el resultado o nota final por periodo de una asignatura se asume la siguiente escala:

- 1.0 a 2.99 – desempeño bajo*
- 2.0 a 3.99 – desempeño básico*
- 4.0 a 4.99 – desempeño alto*
- 5.0 – desempeño superior*

El consejo académico aprobó para los periodos el siguiente porcentaje:

50% La parte cognitiva

30% La parte actitudinal

20% La evaluación final de periodo” (Plan de área de ciencias sociales de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, 2012).

Sin embargo se refleja que algunas prácticas evaluativas de los maestros están enfocadas en “mejorar las técnicas” de evaluación, y no se percatan de otros problemas de la educación. Por lo tanto la evaluación escolar la están reduciendo específicamente a simulacros que no dan cuenta en su plenitud de los procesos formativos, ya que dentro y fuera de las instituciones educativas se están tomando decisiones que no le permiten a los maestros encontrarse consigo mismo en su labor educativa.

Ahora bien, la evaluación escolar influye en la constitución de nuevas subjetividades (aisladas, instrumentalizadas, anestesiadas y negadas, las cuales desarrollaremos más adelante en otro apartado) y configura formas de objetivación (convencional, objetividades del azar y la memoria y las objetividades enciclopédicas, también a desplegar más adelante) donde se muestra que la relación de los sujetos de aprendizaje (estudiantes) con la evaluación, es tan solo un instrumento que sirve para cumplir requisitos o visiones institucionales; de esta manera, considerándola como una “actividad más” y como proceso final.

Aseveración que sostiene Bernardo Barragán Castrillón (2011):

“los saberes escolares que actúan como conocimiento objetivo no permiten que el estudiante comprenda como forma de subjetivación, lo que allí ocurre, y solo le queda el reducto de comprender lo que es comprensible científicamente, negando la experiencia como relato; la prueba más clara de ello es la evaluación o pruebas que son la maquinaria de control y de regulación del aprendizaje en tanto verdad hegemónica que mejor objetivan al sujeto” (pág. 209)

De otro modo, se hace evidente que en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño se sigue evaluando lo que hay en los libros de texto, para lo cual no hay una reflexión y una planeación por parte del docente de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y del lugar en el cual se desenvuelven; lo que conlleva a pronunciar una vez más, las prácticas propias de la escuela tradicional, donde se estudia para dar respuesta a una pregunta que ni siquiera le permite a quien aprende, tomar posición crítica desde su ser y desde su entorno, como dicen algunos estudiantes en las siguientes expresiones, señalando a si se tiene en cuenta o no en las prácticas de evaluación las problemáticas sociales en las cuales están inmersos:

“El colegio no tiene nada que ver con las problemas de la calle” (Estudiante 9º)

“En las evaluaciones no se tienen en cuenta las problemáticas de los estudiantes por que se evalúa lo que hay en los libros” (Estudiante 7º)

“Muchas veces los docentes no toman en cuenta las problemáticas que nos rodean a los alumnos, por que toman las problemáticas de los libros” (Estudiante 9º)

En los procesos evaluativos en algunas ocasiones no se tiene cuenta por parte de algunos profesores aquellas experiencias que permiten un proceso de subjetivación de ese sujeto de aprendizaje; hay una negación de sí mismo, de su experiencia cotidiana; algo que lo aleja de sí mismo y por el contrario se impone en el contexto escolar; configurándose así una subjetividad ajena a sí mismo (subjetividad instrumentalizada) que por lo general, no son por decisiones de los propios profesores, sino que en él también hay un proceso, algo que interfiere como un dispositivo de control que lo objetiva, pues “evalúa” lo que se exige.

Por lo tanto el profesor está dejando a un lado en reiteradas ocasiones lo que siente, piensa y modifica al sujeto-estudiante, precisamente cuando llega el momento en que él pueda dar su aporte en la clase, invisibilizándose y negándose su subjetividad, la experiencia y su probable encuentro con el conocimiento en la cotidianidad y/o en el escenario escolar.

De igual forma existen dificultades en el entorno familiar y cotidiano que se convierten en elementos que modifican e influyen en que los estudiantes tengan una relación con el conocimiento distinta y en su efecto de poco interés, pues sus prioridades son sus sentimientos, lo que le está pasando a sí mismo.

“Los estudiantes muestren cierta apatía por la formación y por la educación muchas veces por la situaciones sociales que hay alrededor y el entorno en el cual ellos viven”. (Profesor C. S)

“...La relación de los estudiantes con el conocimiento escolar es muy fluctuante, por los intereses que ellos manejan y muchas veces se distancian, de lo que es la institución y para que vienen a la institución, entonces marcan una ruptura entre la realidad y lo que uno esperaría que fuera en esa relación.” (Profesor C. S)

La relación de los estudiantes con el conocimiento escolar puede sobrellevar distintos cambios. Por un lado están las exigencias de los directivos docentes, que producto de las demandas políticas y económicas reclaman a los profesores que sus estudiantes obtengan “buenos resultados”, donde a veces tiene “más peso” lo cuantitativo que lo cualitativo.

Por otra parte están los intereses de los estudiantes están enfocados en lo que les ofrece el ciber-espacio, las redes sociales, las nuevas tecnologías, etc. Por lo tanto, si para constituir el conocimiento escolar no hay cohesión entre los objetivos pedagógicos, las exigencias externas (políticas educativas) y los intereses de los estudiantes; el conocimiento escolar pierde su valor significativo, formándose así nuevas subjetividades en el estudiante.

En suma, las distintas relaciones que tienen los estudiantes con el conocimiento en la escuela se reduce a un asunto momentáneo, para sacar notas, para ganar el año escolar, obtener un reconocimiento, demostrar el aparente aprendizaje o saber; como un asunto que sirve más para lo que viene y no para lo que se está viviendo; de modo tal que la relación entre el estudiante, el conocimiento y la evaluación se convierte en otro asunto diferente a lo que propone la evaluación formativa; donde lo extraño sea conocido e interiorizado y las prácticas se conviertan en un elemento crucial para el desarrollo integral del sujeto que aprende. Ello porque la evaluación ha cambiado su valor funcional y se persiste como un elemento meramente instrumental, por lo tanto el conocimiento como fuente decisiva para dicha evaluación pierde también importancia y utilidad.

Sujetos de enseñanza, conocimiento y evaluación escolar.

Teniendo en cuenta la relación que tienen los estudiantes con el conocimiento, aquí mostramos las posturas que tienen los maestros de ciencias sociales en cuanto a la relación evaluación y conocimiento.

La relación del conocimiento y la evaluación escolar desde la postura de los maestros de ciencias sociales de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño se muestra disímil y eso se fundamenta parafraseando a Álvarez Méndez (2001), que según se tengan los referentes teóricos y según se entienda el conocimiento escolar, la evaluación va por unos caminos o por otros. Cuando la evaluación se desliga del conocimiento se convierte en una herramienta instrumental. De modo tal, que la relación entre conocimiento y evaluación escolar se le atribuyen a diferentes aspectos, para algunos como un asunto en el cual los resultados se convierten en un elemento crucial dentro de las prácticas evaluativas, ya que estos les permiten a los maestros dar cuenta de su quehacer docente. Pero además, esas “valoraciones” son las que permiten que quien aprende se vean clasificados por ciertos resultados,

generando un tipo de sujeto interesado y motivado solo por obtener puntuaciones que le permitan dicho reconocimiento o ser promovidos a otro grado. De esta manera, el conocimiento se sitúa como un *valor de cambio*, que es aquel conocimiento que se canjea por una nota o calificación y que realmente sirve para muy poco.

Así, cuando el énfasis se acaba situando en la consecución de buenas calificaciones es porque el interés que tiene el conocimiento es, cuando menos, secundaria (Santos Guerra, 2003, pág. 72). Bajo esta perspectiva, la evaluación aún sigue siendo utilizada para confirmar ignorancias y según se tengan los resultados de la evaluación, el conocimiento ha sido adquirido o no.

“Los resultados son los que nos permiten ver hasta qué punto aquellos conocimientos que se han deseado impartir se han adquirido; que podemos hacer para mejorarlos; si la metodología o la estrategia utilizado ha servido o no, o si hay que cambiarla; entonces, los resultados nos permiten al mismo tiempo evaluar nuestro quehacer docente y proponer nuevas estrategias o continuar con aquellas que nos funcionen.” (Profesor C. S)

En este sentido, la evaluación debe ser parte integral del proceso educativo, pero los resultados de la evaluación no deben convertirse en lo fundamental a la hora de guiar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lo cual, el conocimiento desde esta mirada lo definen básicamente los hechos, los datos, lo exterior y lo ajeno a quien aprende.

“La evaluación está relacionada con el conocimiento porque es la forma de medir o de sacar resultados de lo que se está enseñando o de lo que se está aprendiendo” (Profesor C. S)

De hecho, es el conocimiento el referente y la acción más importante que le da sentido a los procesos de evaluación, y no los resultados; donde su mayor interés es el *valor de cambio*, para lo cual el conocimiento se puede canjear por una calificación, o por una nota; convirtiéndose el conocimiento en algo temporal y momentáneo, pues no tendrá sentido y significación; en tanto es un asunto que está alejado de las propias motivaciones e intereses de quien aprende y está orientado y centrado en un asunto diferente al conocimiento. Así

La complejidad que encierra el proceso de evaluación es tan grande que resulta sorprendente el reduccionismo con el que frecuentemente se practica en el marco de las instituciones. Una de las causas de la simplicidad es un reduccionismo lingüístico que confunde evaluación con calificación. (Santos Guerra, 2003, pág. 73).

En relación con lo anterior, cabe mencionar que algunos maestros de ciencias sociales de dicha institución le relegan a la relación entre el conocimiento y la evaluación a un asunto de poder sacar notas y puntuaciones y en este sentido dar cuenta de su quehacer. Es un asunto, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje funcionan como una relación de mercado, en el cual el conocimiento es percibido más como un producto que le sirve a quien enseña para poder medir, clasificar y lanzar juicios de valor sobre los procesos de aprendizaje.

A ello se le suma que el conocimiento escolar generalmente es confundido y reducido a información, a contenidos, talleres y demás; que no tienen de fondo una estructura donde se le permita al sujeto pensarse y cuestionarse desde sus propias vivencias y experiencias, dejando de lado que a partir de dicho conocimiento el sujeto puede enfrentar críticas, problematizar asuntos de su cotidianidad, proponer, reflexionar, buscar alternativas frente a ciertas situaciones.

Para ello, lo que se aprende en el aula de clase no puede ser ajeno a los intereses y motivaciones de quien aprende; es por eso que los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo todo lo que de ahí deviene; conviene pensarse, reflexionarse y conducirse hacia un propósito y es el conocimiento útil, aquel que le permita ser y hacer al sujeto que aprende.

Otro aspecto que se le atribuye a la relación entre conocimiento y evaluación escolar son las incidencias de agentes externos en cuanto a las formas en que los maestros evalúan, incluso el qué evaluar (selección de algunos conocimientos del saber disciplinar).

Ello implica que se modifiquen las decisiones de un sujeto (en este caso el maestro) diferente a sí mismo y que le altera su práctica evaluativa; constituyéndose así un tipo subjetividad *instrumentalizada* y *subalternizada*.

“La evaluación escolar permite descubrir el verdadero conocimiento en los estudiantes, el verdadero aprendizaje...teniendo en cuenta los estilos de aprendizajes; pero en ocasiones uno como docente pensaría que es más importante la forma en que se puede transformar y ayudar a los estudiantes a superar las dificultades; sin embargo a uno constantemente le están exigiendo resultados, que los estudiantes deben ganar, sacar promedios altos, ganar pruebas icfes, entonces para ello se deben enseñar ciertas cosas para que ellos estén preparados para dichas pruebas y eso a veces no es lo más importante, creo que lo más importante es ayudar al individuo en su formación integral” (Profesor C. S).

En este sentido se puede evidenciar que hay subjetividades instrumentalizadas y subalternizadas por parte del sujeto de enseñanza, pues este al estar condicionado a

instancias externas y a pesar de querer buscar una transformación a través de la evaluación escolar u otras actividades, las demandas por los resultados hace que estos conviertan la labor del docente en una actividad “opresiva”; en tanto el maestro y el mismo estudiante son excluidos y quizás “discriminados” a partir de los promedios que son producto de una prueba organizada por el Estado.

Así, las presiones externas que demandan resultados concretos de calidad conllevan de cierta manera a que las distintas prácticas evaluativas pierdan o carezcan de un sentido crítico; en tanto se exige tener una medida y un referente para lanzar un juicio sobre un sujeto o un objeto, pero desde un asunto global, no particular, ni contextual y donde a partir de lo cual, se privilegia el resultado por encima que el saber-hacer y saber-ser.

Así, existen prácticas evaluativas que han convertido la misma evaluación en algo rutinario, en tanto la han reducido a un simulacro para una prueba del sistema educativo, dejándose a un lado discusiones y problemáticas que verdaderamente le interesan y les son útiles a los sujetos que actúan e interactúan en el acto educativo.

“En la Institución Educativa no se está propiciando la reflexión, la crítica, el análisis, y la proposición porque la estructura de la evaluaciones arrojan simplemente un resultado cuantitativo...las preguntas saber icfes son muy objetivas, no han permitido generar una reflexión, infortunadamente las estructuras que nos piden realizar deben ser muy objetiva y el estudiante no tiene la oportunidad de reflexionar y mucho menos de hacer una crítica, hay poca oportunidad de expresión, simplemente es puntualizar en alguna respuesta” (Profesor C. S)

En esta perspectiva el maestro se objetiva, pues se adapta a los dispositivos institucionales relacionados con la evaluación; no se piensan y se diseñan de acuerdo a la experiencia, gustos e intereses de quien aprende; es como un asunto dado, general y homogéneo; para lo cual no se tienen en cuenta las necesidades, habilidades, formas de aprender, entre otros asuntos, propios de cada sujeto de aprendizaje.

De esta manera y de acuerdo a la forma en la cual los profesores evalúan, condiciona la manera en que aprenden sus estudiantes.

Si el profesor se enfoca en lo memorístico o en la reproducción, la forma en aprender de sus estudiantes va a hacer de repetir lo que dicen los libros escolares, lo que afirman los autores estudiados y las palabras o ideas transmitidas por el profesor sin crear o compartir su propio pensamiento y conocimiento.

Si por el contrario un profesor propicia la argumentación, la crítica, el debate, la preposición; la forma de aprender de los estudiantes, su relación con el conocimiento es distinta al sujeto que se direcciona a la educación en la que solo se reproduce conocimientos, pues podrá repensar y construir conocimientos a partir de cierta problemática, donde se vincula no solo los contenidos que se les están impartiendo, sino sus propias vivencias, sentimientos y emociones.

Otra forma de concebir la relación entre la evaluación escolar y el conocimiento por parte de los sujetos de enseñanza tiene que ver con las destrezas del sujeto de aprendizaje, cuyo principal propósito es lo formativo, en lo cual el sujeto es activo y no obedece a un enfoque tradicional de la evaluación, donde lo fundamental es la nota o la calificación; para lo cual el sujeto es pasivo.

“En la evaluación los estudiantes dan un aporte personal, una comprensión de la realidad del conocimiento que ellos han aprendido, así mismo a los estudiantes se les posibilita crear su propio espacio de reflexión; sin embargo en ocasiones ven la evaluación como un mecanismo de represión de cualquier forma en que se les evalúe, sea escrita u oral, ya que algunos no han asumido, responsablemente o reflexivamente lo que es la formación.

A los estudiantes hay que propiciarles, por lo tanto, una educación para la vida no para la nota, porque infortunadamente nuestros estudiantes se han dedicado a cumplir, a sacar notas, pero no a aprender” (Profesor C. S)

Así, aunque la evaluación escolar se piense por parte de algunos profesores de ciencias sociales de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño más desde un asunto formativo, donde lo fundamental y más importante es el saber ser y hacer por parte del sujeto de aprendizaje; en la práctica se evidencia que prima lo tradicional y lo objetivo; pues como se mencionaba con anterioridad, los factores externos exigen que se evalúe o se valore más el nivel de desempeño de los estudiantes y la adquisición de conocimientos de acuerdo a estándares y lineamientos educativos; relegándose un poco el desarrollo de habilidades y destrezas del sujeto y la misma formación integral del ser.

En este sentido, Álvarez Méndez (2001) menciona que:

Las finalidades de la educación, deberían estar orientadas a que el conocimiento y el currículo orienten la evaluación; de lo contrario, cuando es la evaluación quien orienta el conocimiento y el currículo todo el proceso formativo se limita a una significación académica.

La educación se convierte en un medio para conseguir títulos, el conocimiento perderá su valor y los contenidos perderán su significancia cultural y su facultad formativa. (s/m/d)

La evaluación escolar en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño ha perdido el papel protagónico en los procesos pedagógicos, porque desconoce el continuo desarrollo de las personas, la reflexión sobre su espacio; poco aporta a la construcción y transformación de sí mismo; pues aleja de la formación del estudiante su participación y elaboración significativa de sus propios aprendizajes.

“La evaluación ha perdido credibilidad al valorar un conocimiento que en general no es útil, ni aplicable, que reproduce el conocimiento socialmente disponible que en general no ha hecho parte de su biografía y por lo tanto, no le ayuda a interpretar la realidad ni a transformarla” (Latorre & Suarez, 2000, pág. 27)

En consideración, la evaluación no es solo retomar aquello que los estudiantes ya saben, sino aquello que saben hacer, con eso que saben; pues de eso se trata el conocimiento, de posibilitarle herramientas, mecanismos y demás a quien aprende para poder reconfigurar y construir significados desde sus propias vivencias.

En definitiva surge una relación de los estudiantes con el conocimiento escolar, por una parte, por elementos diferentes al ámbito escolar (círculo familiar, el entorno cotidiano y social, entre otros), y por dispositivos o elementos inmersos en dicho ámbito (el estilo de enseñar de los profesores, las acciones gubernamentales e institucionales y demás) que objetivan cuando estas son ajenas a sus intereses, ideas, sentimientos y no permiten padecer su propia experiencia; por lo tanto, la relación con el conocimiento se puede manifestar de forma apática y fluctuante, pues no lo ven importante y de poca utilidad.

Mientras que por parte de los profesores, la relación que se establece con el conocimiento se fundamenta en la calificación para poder dar cuenta de su práctica pedagógica; las implicaciones que tienen los agentes exteriores en sus formas de evaluar y de llevar a cabo las prácticas evaluativas, las cuales son ajenas en muchas ocasiones a sus intereses formativos y aquellas relaciones que se señalan desde los propósitos de una formación integral, pero que en la práctica no se llevan a cabo.

LA RELACIÓN SUBJETIVIDAD Y OBJETIVIDAD

En este apartado del análisis se pretende describir e identificar como las prácticas evaluativas constituyen formas de subjetividad y objetividad, ambas son elementos que se conciernen a las formas de relacionarse con el conocimiento escolar y de acuerdo a las formas de enseñar y evaluar los aprendizajes de las ciencias sociales.

En ese sentido entendemos subjetividad, como ya se mencionaba en el marco teórico de este trabajo como:

“Si le llamo principio de subjetividad es porque el lugar de la experiencia es el sujeto, o dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto. Por otro lado, el principio de subjetividad supone también que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, eso de un modo único, singular, particular, propio.” (Larrosa, Sobre la experiencia, 2006, pág. 45)

En cambio, se produce la objetividad cuando no hay experiencia subjetiva de sí mismo, en otras palabras, el lugar de la experiencia no parte propiamente del sujeto, si no de otro sujeto ajeno a mí; parte de la concepción positivista del lenguaje y es siempre exterior a mí, como asevera Jorge Larrosa:

“la concepción positivista del lenguaje, la que permite la objetivación de lenguaje por las ciencias positivistas, consiste en considerar el texto como materialidad identificable y analizable objetivamente, como una pura objetividad a la vez material y forma pero siempre exterior, tomada independiente de toda interpretación” (2010, pág. 22)

Ahora bien, las forma de evaluar los aprendizajes, que funcionan como dispositivos, inciden en los comportamientos, en la manera de actuar y de disponer los discursos de los maestros (sujetos al saber de la enseñanza), sus prácticas pedagógicas; las cuales implican experiencias particulares en los estudiantes (sujetos del aprendizaje).

A partir de ello se van dinamizando prácticas evaluativas que propenden por la objetividad, muchas de ellas influenciadas por factores externos y políticas

educativas concretadas a través de instrumentos, que muchas veces se limitan sólo a “examinar”, direccionándose únicamente a resultados cuantitativos.

Sin embargo, las prácticas evaluativas también forman nuevas subjetividades, producto de la implementación de instrumentos con los cuales se pretende “evaluar”; estos van a generar tanto en los profesores y estudiantes, experiencias para cada cual; de modo tal que todos tienen una experiencia propia que modifican su modo de pensar e inclusive su lenguaje, sus sentimientos y representaciones.

Consecuente de ello, existen prácticas evaluativas “rutinarias y repetitivas” que poseen un enfoque tradicional, porque está ligada a la memorización y a los resultados; donde la actuación de los maestros es influenciada por factores externos e internos que conducen a las formas de llevar a cabo las prácticas de evaluación.

Por otro lado, es poca la posibilidad de una evaluación escolar con características alternativas, que propende por hacer partícipe al estudiante de su propia evaluación y se base en la subjetividad; cuando en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño se practica la evaluación escolar desde un enfoque tradicional; limitada a recoger información de manera objetiva y basada fundamentalmente en puntuaciones numéricas.

Formas de maestro, formas de evaluación

Las prácticas de evaluación escolar permiten al sujeto de enseñanza reflejar aspectos de su propia interioridad, como sus sentimientos, sus emociones; además de transformarse y modificarse a partir de la experiencia que dicho sujeto tiene de sí mismo.

En consideración, algunos profesores de ciencias sociales de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, apuntan desde sus argumentos a la importancia de la subjetividad en la evaluación, pues mencionan que

“La evaluación desde la perspectiva de la subjetividad permite la transformación social en la medida en que los resultados de la evaluación y todo lo que allí se observa se convierte en acciones de mejoramiento, lo mismo que la formación integral de los estudiantes, se logra en la medida en que retroalimentan los aspectos evaluados y propende por un mejoramiento, además a partir de esta es posible visualizarnos dentro de un contexto, como estamos y cómo podemos mejorar” (Profesor C. S)

Sin embargo, en la práctica se observa que en la evaluación no se tienen en cuenta los criterios que allí se mencionan, pues predomina lo objetivo, la técnica y lo instrumental; no se evalúa con el fin de adquirir destrezas y habilidades; sino que prevalece evaluar contenidos, antes que evaluar habilidades de pensamiento, inclusive las formas de comportarse del sujeto-estudiante.

Además, suelen hallarse ciertas formas de evaluar que permiten constituirse en los estudiantes formas de subjetivación, tal y como lo es “tan sólo estudiar para el momento” y no para adquirir un conocimiento de y para la vida; es solamente una práctica de aprender algo que se olvida con el transcurso de los días, porque se memoriza para el momento, pero después ese “aprendizaje” fluye y se queda en el olvido.

A esto se le agrega que si bien algunos profesores son conscientes en cuanto a que las prácticas de evaluación llevadas a cabo dentro de la institución no están teniendo en cuenta la formación integral del sujeto, en tanto, dicho sujeto no se está subjetivando a partir de dichas prácticas, pues se siguen practicando, es decir no se modifican, ni se piensan de acuerdo al sujeto de aprendizaje.

“En la institución educativa no se está propiciando la reflexión, la crítica, el análisis, y la proposición en la evaluación porque la estructura de la evaluaciones arrojan simplemente un resultado cuantitativo...las preguntas saber icfes son muy objetivas, no han permitido generar una reflexión, infortunadamente las estructuras que nos piden realizar deben ser muy objetiva y el estudiante no tiene la oportunidad de reflexionar y mucho menos de hacer una crítica, hay poca oportunidad de expresión, simplemente es puntualizar en alguna respuesta” (Profesor C. S)

La evaluación escolar esta permeada por factores externos como las políticas educativas que demandan resultados precisos de calidad, e igualmente por las reformas¹¹ en el sistema educativo. Esto influye a que en las instituciones educativas a nivel interno, los profesores tomen decisiones para llevar a cabo ciertas prácticas evaluativas y de esta manera, esto al instante, y a posteriori va a producir un cambio en las ideas, representaciones y experiencias de los sujetos evaluados y evaluadores, modificando y configurando distintas formas de subjetivación.

¹¹ El decreto 1290 del 2009, promulgado por el Ministerio de Educación Nacional, reglamenta la evaluación de los estudiantes, para medir y comprar resultados de pruebas censales, y así poder saber que recursos puede invertir en la educación, que instituciones puede acreditar y reconocer como de “alta calidad”.

Las prácticas de evaluación escolar están transversalizadas por diversos factores (tanto internos como externos), los cuales están incidiendo en las decisiones didácticas de los profesores y en el proceso formativo de los estudiantes y a partir de allí se van configurando distintas subjetividades en ambos sujetos; en el maestro se configura una subjetividad “subalternizada e instrumentalizada”, ello porque a pesar que el maestro trata de regular la conducta y el comportamiento de los estudiantes respecto al cumplimiento y el despliegue de las actividades evaluativas, otros agentes a su vez regulan su comportamiento y sus acciones.

En este sentido, son las instituciones mismas las que hacen de agentes de control, que mediante la norma regulan y modelan la forma de actuar respecto a las prácticas evaluativas del sujeto de enseñanza.

Ello teniendo en cuenta que:

“La evaluación en la I. E STELLA VÉLEZ LONDOÑO se concibe como un proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por los docentes, la organización y análisis de la información, de su importancia y pertinencia de conformidad con los objetivos que se esperan alcanzar, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y los esfuerzos de la gestión docente en los momentos y espacios oportunos y no al final del período escolar .”
(Sistema institucional de evaluación y promoción de los estudiantes, SIEPE, de la institución educativa Stella Vélez Londoño)

Dichas prácticas pueden arrojar datos cuantitativos, resultados numéricos, pero no dan cuenta en su totalidad de la realidad de la adquisición de los aprendizajes; ni de aquello que le sucede al ser de los estudiantes en cuanto a su manera de pensar, sentir, lo que quieren proponer y expresar con respecto al conocimiento que les sirve y exige su entorno natural y social.

Subjetividades instrumentalizadas y subalternizadas

De otro modo, en los sujetos de enseñanza se constituye una *subjetividad instrumentalizada* en el momento de “narrar sus experiencias” se limitan sólo a describir los contenidos abordados en la clase, a puntualizar las inasistencias, las faltas que cometieron los estudiantes frente al desarrollo “normal” de la clase y no se percibe la reflexión pedagógica sobre la mejora de los procesos formativos frente a las prácticas evaluativas.

Dicha subjetividad instrumentalizada se instaure, porque el profesor está interiorizando dicha experiencia, pues se le ha vuelto más un asunto rutinario; hay

una lejanía en cuanto a la reflexión pedagógica, pero cercana a sí mismo, porque implica que dar cuenta del “narrar sus experiencias” en los diarios pedagógicos, hace parte del oficio del profesor; no tanto para pensarse, hacerse, inventarse y construirse como maestro; sino como forma de dar cuenta a un agente externo de aquello que se está llevando a cabo en el aula de clase; lo que a su vez limita lo que este debe narrar.

“Con los estudiantes se realiza el trabajo sobre cívica y urbanidad, para ello utilizamos la sala de sistemas”
(Diario pedagógico 2)

En esta “reflexión pedagógica”, se refleja que en sí no hay una reflexión de lo que le pasa al maestro; sino de lo que sucede con los estudiantes o aquello que se trabajó durante una sesión de clase, para dar cuenta a un agente externo.

En consideración puede mencionarse que en los sujetos de enseñanza se puede identificar una *subjetividad instrumentalizada* y una *subjetividad subalternizada*, la labor del maestro está más centrada a dar cuenta a un agente externo y no pensarse y hacerse maestro desde su propio ser.

Objetividades reguladas

Identificamos que en las prácticas de evaluación escolar los sujetos de enseñanzas se niegan y se ocultan así mismo y no puede ser expresado subjetivamente; es decir no puede reflejar aspectos de su propia interioridad, como sus sentimientos, sus emociones y lo que le pasa, pues se limita a plantear asuntos ajenos o externos así mismo; apunta a lo medible, y a lo cuantificable, para luego, a partir de allí lanzar un juicio de valor; es decir poco se tiene en cuenta lo que le pasa al sujeto, sus emociones, intereses y motivaciones.

Algunos de los profesores de ciencias sociales de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, tienen nociones diferentes a lo que en este proyecto entendemos como evaluación objetiva, pues señalan que la evaluación es objetiva:

“Cuando no se tiene preferencia por ningún estudiante, cuando a todos se les mide de la misma forma, sin tener en cuenta los nombres, si es buen estudiante o mal estudiante, es cuando se evalúa de la misma forma.”
(Profesor C. S)

En primera instancia cabe señalar que la evaluación se sigue entendiendo como medición, lo que puede conllevar a los sujetos de enseñanza a trasladar el conocimiento a respuestas precisas, medibles, incuestionables; propias de una racionalidad técnica. Si bien, existe una paradoja en la evaluación, pues tiene que

ver con examinar, medir, calificar, certificar, entre muchos otros aspectos; no se pueden confundir con ellos, no pueden convertirse en el fin único de la evaluación.

De otro modo, la objetividad vista desde esta perspectiva se relaciona más con la dimensión ética al momento de llevar a cabo los procesos de evaluación; es más un asunto del cuidado y la responsabilidad que el sujeto de enseñanza debe tener al momento de llevar a cabo dichos procesos.

Otra idea que se diferencia y se aleja de lo que en este trabajo proponemos como evaluación objetiva apunta a que la evaluación desde esta perspectiva:

“se entiende como aquella que hacemos enmarcada en la realidad, lo que hace el muchacho; no en la parte subjetiva pues esta es lo bonito que hace el muchacho” (Profesor C. S)

Bajo esta consideración lo objetivo se direcciona a lo real, a aquellas evaluaciones que se hacen enmarcadas en un acontecimiento de la realidad. Es un asunto confuso y apunta más hacia lo que en este trabajo entendemos como la subjetividad en la evaluación, que tiene que ver más con los aspectos reales del sujeto, su contexto, sus intereses y sus motivaciones; caso contrario a lo que aquí se refleja, pues lo subjetivo se relaciona más con lo imaginario y la creatividad, es decir con lo estético. A diferencia de ello, lo objetivo es aquello que lo planifica el otro o los otros para que un “ego” responda a algo que ya está establecido, mientras que lo subjetivo está más ligado al “Yo”, a los modos de ser.

De otro modo, dicha objetividad en la evaluación desde los sujetos de enseñanza también se puede hacer evidente en documentos analizados en este trabajo, tales como los diarios pedagógicos; donde en primera instancia se puede reflejar que para los sujetos de enseñanza de las ciencias sociales en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, el narrarse¹² desde su propia experiencia, se reduce a llenar un formato electrónico que en teoría se le denomina “diario pedagógico” y cuyos elementos abarca la fecha, número de asistentes a la clase, el tema trabajado, las actividades desarrolladas y la reflexión pedagógica; es decir se limita a plantear asuntos ajenos o externos así mismo, pues se convierte en un relato de lo que aconteció en una clase y se pierde la narración de lo que hace el maestro, de lo que le pasa y de su propia experiencia. En esta medida “la escritura no es mediación, es experiencia y como tal es comprensión, ya que produce un sujeto y opera subjetivaciones que se convierten en la base de la enseñanza y de la innovación”. (Rodríguez & Echeverri, 2004, pág. 71).

¹² “ El narrarse como posibilidad de comprensión, es un espacio en el que el maestro se vive de múltiples modos, se experimenta crítico y reflexivo, se indaga y se evalúa, se expresa y dice de sí mismo, al tiempo que se silencia en la acción para transformarse en sus manifestaciones, presencias, exploraciones y decires.” (Rodríguez & Echeverri, 2004, pág. 71)

De modo tal, que los diarios pedagógicos que allí se trabajan, no son los propuestos desde las instancias formativas como un asunto reflexivo desde las prácticas pedagógicas, pues se limitan a relatar las actividades que se llevaron a cabo durante la clase y no a reflexionar su quehacer docente y lo que le pasa como sujeto de saber; para a partir de allí pensarse, reflexionarse, proponerse y transformarse a sí mismo y al sujeto que lo rodea.

El sujeto pedagógico o, si se quiere, la producción pedagógica del sujeto ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la “objetivación”, sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la “sujetivación”. Esto es, desde como las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir. (Larrosa, 2000, pág. 287)

En este sentido y como segunda instancia las “reflexiones pedagógicas” que de allí se desprenden y como criterio derivado del formato de dicho diario pedagógico, se puede analizar que dichas reflexiones no son más que las evidencias de lo que se está trabajando en el aula de clase y los aspectos más relevantes que en sí no cuestionan la labor del mismo docente, sino que simplemente advierte ciertos asuntos que al fin y al cabo no le permiten reflexionarse, repensarse y transformarse.

“Se detectan algunas dificultades en el rendimiento académico del grupo... un poco menos de la mitad realizaron la consulta y se notó que en el grupo la gran mayoría no se preparó para el examen por sus constantes quejas, el resultado era lo sospechado, solo 3 estudiantes ganaron el examen, como castigo se les avisa que semanalmente habrá un examen a partir del día de hoy. Luego, la actividad propuesta se desarrolló de forma normal, en algunos estudiantes se nota pereza y apatía para trabajar, de 5 puntos solo realizaron dos...” (Diario pedagógico: Institución Educativa Stella Vélez Londoño, 2013)

En esta medida, se pueden identificar en los diarios pedagógicos que en las prácticas evaluativas ha habido una permanencia en el asunto de la disciplina, con la idea de mantener un orden, un control y un intento por homogenizar el comportamiento de quien aprende. Por tanto, hay profesores que asocian la evaluación a un asunto de la disciplina con el fin de señalar rendimientos académicos, comprobar o verificar

errores; sin embargo en algunos estudiantes de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, ese asunto que ha sido permanente como control de la disciplina “está en crisis”, pues hay quienes ya no les da temor “perder”, pues así no haya aprendizaje son conscientes de que serán promovidos a otro grado.

Es evidente, además, que hay maestros que no diferencian entre el examen y la evaluación, para lo cual se le da prioridad a la objetividad y se niega la subjetividad de sí mismo y de quien aprende; es poca la oportunidad de aprender de errores, de potencializar habilidades, pues se enfatizan primordialmente en calificar y descalificar con el fin de corroborar falencias e ignorancias; actos que no son componentes de la evaluación con intenciones formativas, pues son actividades artificiales, instrumentales y funcionales, de las que poco o nada se aprende. En consideración para que la evaluación trascienda dichos aspectos es necesaria la presencia del sujeto, pues la evaluación se reduce a una prueba o “examen”, donde el único fin no es que el estudiante aprenda desde sus propias vivencias, sino que arroje un resultado. De ahí que según se entienda la evaluación por parte de quien enseña, esta se direcciona por unos parámetros o por otros.

Es indiscutible que la evaluación objetiva es considerada y confundida por algunos de los profesores de ciencias sociales de la Institución Educativa Stella Vélez como las prácticas acordes a los procesos formativos; pues sus relatos, sus posturas y el uso de ciertas prácticas demuestran que la evaluación en dicha institución es objetiva; pues se utiliza como una respuesta a lo que se enseñó, las prácticas siguen siendo las tradicionales; no se están pensando y planteando en pro de configurar subjetividades que apunten al desarrollo integral de quien aprende, en la cual el sujeto pueda transformarse y modificarse.

En los profesores de ciencias sociales de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño se configuran objetividades reguladas, porque las prácticas evaluativas que allí se realizan están mediadas por relaciones de poder en la misma institución y estas a su vez por los principios pedagógicos que promulga el Estado (Ley General de Educación)

“La evaluación escolar es aquella que se desarrolla a través de instrumentos diseñados para tal fin, partiendo de unos criterios previamente establecidos, y a través de esos se montan los instrumentos que permiten observar diferentes aspectos de la institución. Está basada más que todo en los estándares, los logros que se trabajan dentro del plan de estudio de la institución y lo que se establece a partir del decreto 1290 del 2009” (Profesor C. S)

Es evidente que para algunos profesores en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño las prácticas de evaluación escolar se orientan a partir de estándares y decretos propuestos a nivel nacional; de modo tal que se evalúa a todos por igual, sin tener en cuenta los sujetos que actúan en este contexto, sus respectivas problemáticas y necesidades diversas; para lo cual las acciones del maestro no están direccionadas a partir de sus reflexiones pedagógicas, sino que están orientadas a los arquetipos de instancias externas.

Formas del estudiante, formas de evaluación

Por su parte, en los estudiantes se configuran nuevas subjetividades que los afectan y los modifica a sí mismos.

En ese sentido podemos identificar en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, la evaluación con enfoque subjetivo ha sido invisibilizada y por ende la subjetividad de sus estudiantes. La prácticas de evaluación escolar se quedan en “eso que pasa” y no tanto en “eso que me pasa” como lo menciona Jorge Larrosa en su texto *sobre la experiencia* (2006) cuando alude al principio de subjetividad “...se trata se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase en sus palabras, en sus ideas...” (pág. 90).

Subjetividades negadas.

Algunos profesores dicen esporádicamente “estamos evaluando”, pero lo que están haciendo casi siempre es “examinando”. Esto sucede porque cuando se hace un diagnóstico de un probable saber del estudiante, se olvidan otros aspectos de los procesos formativos, entre ellos las mismas prácticas del quehacer docente y la subjetividad de sus estudiantes. Es decir, se está examinando y no tanto evaluando, ya que en los procesos formativos se limita a veces sólo a verificar el nivel de desempeño de los estudiantes.

En esta perspectiva identificamos subjetividades negadas, que empiezan a constituirse a partir de cómo en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño se conciben la evaluación escolar:

“El sistema institucional de evaluación de la Institución Educativa Stella Vélez Londoño está basado en el decreto 1290 y se determinó en la misma institución como un proceso aprendizaje y formativo...sin embargo desde el consejo académico se estableció que para poder tener una experiencia sobre el examen tipo ICFES había que hacer un simulacro de este al final de cada periodo, eso como un mecanismo para acercar a los estudiantes a la

experiencia de la pruebas saber ICFES...por otra parte si la evaluación se tiene como un proceso, los docentes en la medida en que vamos desarrollando el proceso de enseñanza debemos tener claro unos elementos mínimos que tiene que adquirir todo sujeto, en este caso los sujetos en formación y lo fundamental es como ellos van afrontar como futuros ciudadanos esos conocimientos mínimos es decir hay que contextualizar lo que se está enseñando y tiene que estar relacionado con el modelo pedagógico institucional que no se cumple por sigue un modelo tradicional". (Profesor C. S)

Se empiezan a constituir subjetividades negadas porque lo que importa, en otras palabras, es “reproducir contenidos” y “preservar un legado cultural considerado valido y universal”

“En las evaluaciones no se tienen en cuenta las problemáticas de los estudiantes, porque se evalúa lo que hay en los libros" (Estudiante 9°)

Según lo anterior, no se tiene en cuenta a la hora de llevar a cabo ciertas prácticas evaluativas el ser del estudiante, sus habilidades pensamiento, el saber ser y saber hacer con ese conocimiento adquirido. La evaluación escolar queda reducida como un proceso mecanicista y las valoraciones se hacen al cierre del proceso formativo; negándose la subjetividad debido a que muchas actividades evaluativas no se tienen en cuenta lo que pasa a los estudiantes, sus intereses y motivaciones:

“...lo que a mí me gusta o no me gusta en el colegio no tiene nada que ver, en el colegio es lo que digan y le gusta a los profesores, no lo que a mí me gusta” (Estudiante 7°)

Subjetividades aisladas

Si existe una subjetividad negada, también se configuran subjetividades aisladas; bajo la premisa tradicional que dice el profesor Germán Carvajal¹³ (2004), la evaluación al cierre de un periodo de procesos de enseñanza y aprendizaje, es típico que:

“un estudiante no pueda consultar a nadie, ni puede consultar otra cosa que los dispositivos escritos que se le

¹³ Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

permitan en la evaluación. Las prohibiciones de consultar con otra persona, o de consultar otro material que la hoja sobre la que escribe, son índice de la pretensión del aislamiento del sujeto: no puede tener ningún apoyo que más que si mismo” (pág. 40)

De esta manera una “práctica tradicional” de la evaluación, es el aislamiento de los sujetos, donde lo fundamental y más importante es la respuesta que surja de la interioridad de los estudiantes, con pocas posibilidades de que haya concertación con otro estudiante o se practique una evaluación participativa; sin necesidad de “copiar del otro o de los otros”. En tanto, existen subjetividades aisladas, como lo evidencia el siguiente fragmento de una entrevista hecha a una profesora de ciencias sociales de la Institución educativa Stella Vélez Londoño:

“Considero que es la falta de motivación, sus intereses han cambiado y ellos (estudiantes) piensan más en otras cosas como la música, en relaciones amorosas, y tal vez no se les inculcó un proyecto de vida...muchos de ellos vienen acá (Institución Educativa) con problemas de la casa y eso se refleja en los resultados de los talleres, actividades y evaluaciones hechas en clase. Es como si no les hubiesen inculcado valores, es más en estos días una estudiante salió con un correa para agredir a un profesor...la familia se ha transformado, si antes trabajaba solo el papá, hoy en día le toca trabajar por ejemplo a la madre y es más el tiempo que se la pasan los estudiantes solos en sus casas, que con su padres, eso sin tener en cuenta que muchos ellos solo tienen mamá y es ella la que tiene que rebuscársela ya sea como comerciante o “en otra cosa así por el estilo”...los roles han cambiado al maestro hoy, le echan la culpa de los problemas que tienen los estudiantes, como si la familia ya no tuviera la responsabilidad de educar a sus hijos”.

Por otra parte, al estudiante se le dan demasiadas oportunidades y eso origina un “relajo”, por ejemplo si un alumno pierde varias materias, éste sabe que al final del año lo promoverán de grado, entonces el interés por el conocimiento disminuye...además en la Institución se realiza una prueba, tipo selección múltiple que muchas veces los estudiantes no miran, ni leen lo que se les está preguntando.

Es decir que ese simulacro para familiarizarse con la que prueba que realiza el Estado a través del Icfes no arrojado los resultados esperados, por ejemplo unas mejores “puntuaciones” en las mismas. (Profesor C. S)

El párrafo anterior deja entre ver que no solo existen subjetividades aisladas en los estudiantes, en el contexto escolar; sino también en su hogares, es decir donde parece que lo más importante para los distintos agentes participantes del acto educativo, es que los estudiantes estén escolarizados y estos presenten a la vez pruebas nacionales para “medir resultados” y “comparar resultados” para dar cuenta de la “calidad de la educación”; sin tener en cuenta lo que les pasa, sucede y piensan dichos estudiantes.

Subjetividades anestesiadas

Se debe agregar a lo anterior que no solo hay subjetividades aisladas y negadas, sino también “subjetividades anestesiadas”¹⁴, esto, por el intento de la institución educativa para realizar prácticas de evaluación escolar, donde se fomente la participación, promoviendo talleres grupales, incluyendo componentes como la autoevaluación, la heteroevaluación, la coevaluación; van a constituir subjetividades anestesiadas que enajenan al estudiante, lo condicionan, sin importar realmente como haya sido su aprendizaje, pues a este le interesa finalmente por “encima” del mismo aprendizaje, la nota:

“En el colegio existe autoevaluación y heteroevaluación, que sirven para darnos la nota que no merecemos, y la que nos dan y le damos a los otros compañeros y también la que nos da la profesora” (Estudiante 9º)

Es decir, los procesos formativos como la autoevaluación, que implica al estudiante, pensarse como ha sido su desempeño, su aprendizaje, inclusive auto-engañarse, al decir que ha obtenido habilidades de pensamiento, hábitos académicos, conceptos y valores cuando probablemente no pudo ser así, estableciéndose en él, el *principio de transformación*, donde se vuelve un sujeto “sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación...de sus palabras, de sus ideas, sentimientos, sus representaciones ...” (Larrosa, 2006, pág. 90).

¹⁴ Existe un artículo titulado “*subjetividades anestesiadas*” escrito por Rita Lilian Amieva (2009) que se refiere a la subjetividad docente, y como en ella distintas situaciones la afectan y la atañen desencantos, aunque también la abriga la esperanza de nuevos proyectos con los cuales desea recuperar la pasión por ser docente. Universidad de San Luis- Argentina. pp. 161-168. Para esto caso nos referimos a las subjetividades anestesiadas en los estudiantes, como una metáfora que alude como la nota los condiciona, lo puede “controlar” y modificar sus decisiones en los procesos formativos.

Igualmente otro componente como la heteroevaluación, sirve para dar otro punto de vista, en este caso por parte caso unos pares, quienes dan una valoración, que muchas veces no es la justa.

“la profesora me puso una nota mala, porque le preguntó a una compañera que no le caigo bien, cuando yo siempre hago las tareas, pero ella dijo que yo me paraba mucho del puesto, entonces la profesora me puso 3.0” (Estudiante 7º)

Es decir en la heteroevaluación, inclusive en el trabajo en grupo, también esta permeado por el *principio de transformación* se puede “adormecer” el saber del estudiante, sus intenciones, su voluntad, se puede “poner a propiedad de otro”, o se impone el saber de otro, que modifica sentimientos y representaciones, por eso que se conforman subjetividades anestesiadas, ya que hay “un acontecimiento exterior que me me modifica.”

En esta misma perspectiva, otro componente como la coevaluación que implica el punto de vista y la valoración del maestro, la cual, muchas veces está influenciada por la dimensión ética del mismo, está mediada por la adquisición de aprendizajes, la asimilación de conceptos, la actitud, los valores del estudiante; muchas veces, dicha dimensión se convierte en un asunto de “canje” por una nota, no dando cuenta en realidad de las dificultades y fortalezas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, también se instaure en los estudiantes *el principio de reflexividad* propuesto por Jorge Larrosa; principio que supone un movimiento de ida (exteriorización) y vuelta que supone un acontecimiento que “me afecta en mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero...se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que enajena” (Larrosa, *op. cit.*, p. 90). Pero que configura “subjetividades anestesiadas” porque prima el interés de los sujetos de aprendizajes (los estudiantes) por la nota, la calificación y lo que es medible; el sólo ganar sin importar el cómo y el qué aprender; sin aceptar el saber perder, para poder mejorar y aprender; imponiéndose, en ocasiones, decisiones de otro sujeto diferente a sí mismo, cambiando o transformando su forma de ser, actuar y pensar.

Identificamos, además, tres formas de objetivación (objetividades enciclopédicas, objetividades del azar y la trampa, objetividades convencionales), la diferencia entre ellas se establece en la forma de relacionarse los sujetos del aprendizaje (estudiantes) con el conocimiento escolar de las ciencias sociales. Son formas de objetivación, porque sus experiencias no parten de sí mismo, son exteriores a “sí mismo”, por lo tanto le son ajenas; surgen mediante la relación con las prácticas de evaluación escolar, entre aquellas pruebas (dispositivos) de selección múltiple, de

emparejamiento de verdadero-falso, de ordenamiento, de completar o test para responder de memoria o al azar algún suceso o hecho. A diferencia de los debates, los portafolios, las exposiciones y los trabajos académicos elaborados por quien aprende, que en últimas, posee un carácter más subjetivo, ya que pueden reflejar sentimientos, lo que le pasa, lo que siente (temores, inseguridades, etcétera) y también lo que le pasa en sus palabras e ideas mediante sus discursos.

Objetividades enciclopédicas

La denominamos así porque fruto de la relación de la evaluación con el conocimiento se constituyen una forma de objetivación, donde los saberes son memorizados, se aprenden datos; sin que se desplieguen distintas habilidades de pensamiento. Es decir, la experiencia se reduce en aprender algo “que es externo a mí”, pero que no me modifica en sí. Como dice Jorge Larrosa, la experiencia se queda en el *principio de la exterioridad* “de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que esta fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en lugar que yo le doy, que esta fuera de lugar” (Larrosa, 2006, pág. 89)

Visto así, y con respecto a la prueba o examen de sociales, se les pregunta a los estudiantes:

“la sigla OTAN, significa:

- a) organización de países del Atlántico*
- b) Organización del Tratado Atlántico Norte*
- c) Organización gubernamental*
- d) Organización no gubernamental”*

(Registro escolar, examen de ciencias sociales, Institución Educativa Stella Vélez Londoño, 2013)

Se evidencia en el fragmento anterior que la evaluación (mediante la elaboración de examen) está ligada a los contenidos y a la memorización de datos puntuales, en la cual, el conocimiento es objetivo, universal, establecido y general que excluye el sujeto que aprende; donde se hace indiferente las habilidades propias del sujeto y son pocas las posibilidades de que el sujeto interprete, analice, cuestione y proponga; por lo tanto, la evaluación se convierte meramente en una herramienta instrumental, se desvincula de los procesos formativos y queda reducida a una prueba, examen o a un asunto de verificación de resultados, constituyéndose así una objetividad que responde a conocimientos denominados “saberes de la cultura general”, es decir se configura una “objetividad enciclopédica”, porque se saben muchos datos, que quizás son útiles para participar en un concurso, por ejemplo; para responder preguntas de memoria quizá lucrativas; pero que en realidad son datos “inútiles

“cuando el estudiante no sabe analizar, interpretar, argumentar y proponer a partir de dichos conocimientos.

Objetividades del azar y la memoria

Existen dispositivos para evaluar que van a producir un tipo de objetividad en los estudiantes, diferente a la “objetividad enciclopédica”, ya no va a ser el estudiante “que sabe muchos de datos”, sino un sujeto de aprendizaje condicionado a hábitos de causalidad, es decir, se constituye la objetividad del azar y la trampa, ya que el asunto del aprendizaje decrece significativamente hasta el punto de que sean irrelevantes, porque el sujeto va a buscar por necesidad, respuestas o soluciones en otro sujeto diferente así mismo, por lo tanto niega su memoria, se niega asimismo, y va respondiendo en el azar y la trampa. Esta surge porque en el sujeto de aprendizaje no hay un interés por el conocimiento, y para el despliegue de las actividades evaluativas, se limita a “mirar y copiar” lo que hace el otro, se queda en el *principio de la alteridad*, algo que no soy yo, se queda con el pensamiento del otro, “Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro.” (Larrosa, 2006, pág. 89)

“En los exámenes, los estudiantes siempre tratan de copiarse o mirarse entre sí, porque no confían en sus propios conocimientos o simplemente no se preparan bien para la prueba, y la presentan tratando de hacer trampa” (profesor C. S)

En esta perspectiva, la evaluación escolar en la enseñanza de las ciencias sociales se reduce a si hubo o no la asimilación de ciertos contenidos; se queda en lo objetivo donde no se tienen en la adquisición de habilidades, la experiencia de cada estudiante; se carece de un proceso permanente, donde se enfatice el diálogo, la reflexión y la mejora constante tanto en los procesos de aprendizaje, como en los de enseñanza.

En esta misma medida, es el común denominador las formas de evaluación para responder ante un simulacro de pruebas censales denominadas *pruebas saber o pruebas saber icfes*, reduciéndose la evaluación a algo mecánico y habitual, donde los juicios de valor se direccionan sólo a la reproducción de contenidos.

A ello se le agrega que la importancia de la evaluación en las ciencias sociales para algunos estudiantes, no va a ser tan importante porque posteriormente se va olvidar lo “evaluado”, para otros sí, porque sus profesores pueden identificar dificultades en los procesos formativos, para posteriormente modificar y transformar su quehacer pedagógico.

“No es tan importante porque después no me acuerdo” (Estudiante 9º)
“Si, porque así se puede entender lo explican los profesores” (Estudiante 7º)
“Si, porque es un proceso para identificar lo que sabemos y lo que no, mediante esto el docente ve si nos explica de nuevo o no” (Estudiante 7º)
“claro porque con ello evalúan nuestras habilidades” (Estudiante 7º)
“claro porque los profesores deben sacar unas notas y saber que nos merecemos”
(Estudiante 9º)

Objetividades convencionales

Identificamos una tercera objetividad que se constituye en los estudiantes, diferente a la objetividad “enciclopédica” y a la del “azar y la trampa”, y es la “objetividad convencional”; esta se manifiesta, porque los estudiantes tienen el hábito y la costumbre de “estudiar” sólo para el momento, buscan estrategias o formas para responder al instante ante actividad evaluativa. Por lo tanto, su conocimiento va a ser “pasajero”, poco útil y significativo para el proceso educativo.

“...para los muchachos el conocimiento es muy momentáneo, hoy puede ser que lo maneje por que hoy tenían una evaluación o porque tenía que hacer esto o aquello, pero ya mañana pierde importancia; es importante mientras me vayan a evaluar, mientras yo lo esté utilizando o viendo, pero ya pasa el tiempo y “eso ya no lo necesito, entonces, eso ya no me sirve, eso ya lo utilicé “ y ese es el problema de que cuando uno evalúa conocimientos previos, el muchacho llega como si no tuviera ningún conocimiento, y por eso es que dicen: eso no me lo han enseñado a mí y por eso es que ya mañana o pasado mañana el muchacho ya no recuerda nada. “ (Profesor C. S)

Por lo tanto, en el sujeto de aprendizaje se instaura el hábito de estudiar “para el momento” y después “eso que estudio”, se olvida. Es decir, eso que estudia es ajeno a sí mismo; estableciéndose en este sujeto el *principio de alineación* propuesto por Larrosa, pues “eso me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, que no puede ser mío, no puede ser de mi propiedad, no puede estar previamente capturado o previamente apropiado ni por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis sentimientos, ni por mi saber, ni por mi poder, no por mi voluntad, etcétera” (Larrosa, 2006, pág. 89)

A manera de conclusión

Evaluación como dispositivo que instrumentaliza

Para este proyecto investigativo asumimos la enseñanza de las ciencias sociales, como el conjunto de quehaceres pedagógicos, en el cual interactúan principalmente maestros (sujetos de enseñanza) y estudiantes (sujetos de aprendizaje) en relación a un conocimiento de lo social, en este caso considerado conocimiento escolar de las ciencias sociales, el cual esta permeado por diversas experiencias que modifican nuestros sentimientos, motivaciones e intereses; inclusive por las políticas educativas, que a su vez orientan la reflexión sobre el ser humano, con la posibilidad de permitir el diálogo de saberes que pueden lograr visiones integradas del mundo real en el que habitamos, con conocimientos a diferentes escalas ya sea local, nacional o global, aunque resaltándose la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento que promuevan ambientes para la reflexión, el análisis crítico y propositivo para afrontar diversas problemáticas de posible solución.

De este modo, consideramos que la evaluación escolar está inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje y a pesar de ser un elemento dispensable e inseparable de los procesos formativos, es un dispositivo que produce nuevas subjetividades y nuevas objetividades, tanto en los maestros como en los estudiantes; en estos últimos puntualmente se produce distintas formas de relacionarse con el conocimiento escolar.

En cierto modo la evaluación sirve para el despliegue de habilidades de pensamiento, y aunque los distintos aportes conceptuales y teóricos resaltan la importancia de formar sujetos que propendan por generar crítica y reflexión sobre el entorno que habita y rodea el estudiante, esto en la práctica y por lo descrito e identificado en esta investigación, en realidad, no se cumple, ya que la evaluación escolar es y sigue siendo un dispositivo que instrumentaliza, que modifica los aprendizajes y la enseñanza de las ciencias sociales; convirtiéndola en un “proceso formativo líquido”, donde muchos conocimientos e informaciones se van “consumiendo” de la memoria, los pensamientos y sentimientos de los sujetos que aprenden.

Por lo tanto, decimos que la evaluación hace parte de un “proceso formativo líquido”, porque esta, está anegada en la interioridad del estudiante; pues se ahonda el rito de estudiar *solo para el momento* y después eso que fue aparentemente estudiado se consume, se evapora, fluye y se queda casi siempre en el olvido. Mientras que lo “sólido” es porque persiste y se perdura los hábitos de “estudiar” solamente para el momento, hacer pruebas para responder de memoria, y responder a exigencias externas y no tanto de interiorizar lo extraño; donde se puedan lograr

hábitos del saber hacer y ser, que en definitiva, hace parte fundamental de la evaluación como dispositivo de formación.

Además, la evaluación es un dispositivo que instrumentaliza, que constituye subjetividades, donde los conocimientos “se desechan”, se estudia para el momento de la evaluación y después hay una “desconexión” y “desprendimiento” con ese saber aparentemente adquirido, en tanto se estudia por una nota o una calificación, como si fuera una relación de mercado (donde tú me debes y yo te pago). En esta medida, las prácticas de evaluación que se llevan a cabo en esta institución son una respuesta ante lo que se enseña; es decir no se evalúa para conocer, para aprender, para crear pensamiento crítico y propositivo; sino que se evalúa para verificar y examinar si ese saber fue adquirido o no. De modo tal, que el uso de ciertas prácticas que allí se implementan demuestran que en la evaluación escolar prevalece la objetividad.

Igualmente la evaluación escolar en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño se propone desde una respuesta antes distintas necesidades educativas, cumple funciones estratégicas y en algunos casos se efectúa cierto tipo de “manipulación” en los sujetos. Por lo tanto, esa dirección de la evaluación ante dichas necesidades educativas no queda más que relegadas o plasmadas en lo que menciona el sistema institucional de evaluación y promoción de los estudiantes; pues en la práctica no se cumple; ya que los procesos evaluativos que allí se implementan están más direccionadas a la preparación de los estudiantes para el examen de Estado y no para la formación integral de quien aprende.

La evaluación cumple además, una función estratégica en los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque “siempre está inscrita en relaciones de poder” (Agamben, 2011, pág. 251), y mediante esas relaciones de poder, se instauran dispositivos que sirven para evaluar, modificar y constituir formas de subjetivación y objetivación permitiendo tener ciertas experiencias con respecto al conocimiento, pues para el instante en que transcurren las distintas prácticas evaluativas, en los estudiantes se van generar incertidumbres en torno a lo que les pueda pasar, no tanto por su proceso formativo, sino a partir de los resultados.

A la par, con las prácticas evaluativas se produce distintas relaciones de los estudiantes con el conocimiento; por un por lado están los que muestran mucho interés, aunque no propiamente por el mismo conocimiento. Por otra parte están los que consideran el conocimiento poco importante y en una menor proporción los que si lo consideran importante, aunque para algo necesario en un futuro y no tanto para el presente.

De esta manera, la evaluación no hace parte de un “proceso formativo sólido”, ya que es un dispositivo que instrumentaliza, donde muchas veces se le da privilegio a

la calificación, al contenido, y no tanto al despliegue de habilidades de pensamiento que implica un saber hacer, y también el saber ser.

En consideración los dispositivos que se utilizan en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño para evaluar lo que hace es objetivar, por un lado en el estudiante, en el cual se niegan subjetividades, otras quedan aisladas y otras “anestesiadas”; configurándose así “objetividades convencionales”, que se direccionan a estudiar solo para el momento, “objetividades enciclopédicas”, donde el estudiante estudia y memoriza datos e información que después se olvidan, igualmente están las “objetividades del azar y la trampa”, donde el estudiante no estudia, el conocimiento es ajeno a sí mismo y estará pendiente de lo que hace el otro.

En el maestro, por su parte, se configuran subjetividades que tienden a subalternizarse con respecto a las decisiones de agentes exteriores a su quehacer pedagógico y “subjetividades instrumentalizadas”, porque existen factores externos que regulan sus prácticas evaluativas, ante el qué y el cómo evaluar; es decir el maestro no cuenta con su propia autonomía a la hora de evaluar; de modo tal que se configuran objetividades reguladas, en la cual, el maestro está condicionado por las relaciones de poder en la institución educativa o agentes exteriores a la misma.

Evaluación como dispositivo de formación

Si decimos que la evaluación es un dispositivo que instrumentaliza a los sujetos de aprendizaje, también, mediante las prácticas de la misma evaluación, se puede reflejar la instrumentalización de los sujetos de enseñanza. En ese sentido, se configuran distintas relaciones con los conocimientos de manera frágil y apática para el estudiante, ya que varios de los elementos aparentemente aprendidos se “consumen” en el olvido.

Por lo tanto, identificamos que muchos maestros intentan y tratan de mediar para que la evaluación sea un dispositivo de formación y no tanto de instrumentalización; sin embargo las normativas de la misma institución, para evaluar, poseen contradicciones, ya que por una parte dicen que hay que lograr en los estudiantes la formación integral, y por otro lado se plantea la importancia de alcanzar óptimos resultados y “altos desempeños académicos”.

Por otra parte, muchas veces algunos maestros no tienen en cuenta la importancia de que los estudiantes interpreten, argumenten y propongan, pues se dejan absolver por las relaciones de poder o factores externos a su quehacer pedagógico, dando prioridad en las prácticas evaluativas a los resultados cuantitativos y medibles, no tanto para que los estudiantes se reconozcan así mismos, reconozcan factores extraños a su ser,

desplieguen relaciones dialécticas en su modo de pensar como lo conocido y lo desconocido, lo concreto y lo abstracto.

Ahora bien, la evaluación es un dispositivo¹⁵ de formación porque permite en los sujetos la interiorización de la cultura, condiciona a los individuos a elegir su proyecto de vida mediante los saberes que emergen ya sea la escuela o en la vida cotidiana. Si bien, en la institución educativa Stella Vélez Londoño se justifican las prácticas evaluativas como acciones formativas, en realidad son prácticas dispersas y arbitrarias, en cuanto a que poco o casi nada se tiene en cuenta el sujeto que aprende, sus problemáticas y su entorno. Son prácticas en las que prevalece la calificación, la clasificación, la medición; son realizadas como paso final y no como un asunto procesual; es sumativa, externa a los intereses y motivaciones de quien aprende. En suma, este tipo de prácticas son propias de la evaluación tradicional y por lo tanto contradice la evaluación crítica y formativa; pues no se tiene en cuenta la subjetividad de los estudiantes. Es por eso que mencionamos con anterioridad, que dichas subjetividades están asiladas y negadas; pues no se tienen en cuenta los procesos que hacen parte de una evaluación crítica de los estudiantes, es decir el análisis, la reflexión, el debate, la preposición, en la cual su eje central es el aprendizaje y la creación del conocimiento y no tanto por la medición del rendimiento escolar.

En esta misma medida la evaluación como dispositivo de formación implicaría la singularidad de quien aprende y del contexto en el cual se desenvuelve, cuyo valor primordial es el conocimiento escolar, que a su vez, concreta y orienta la misma evaluación.

Por lo tanto, no es la evaluación quien orienta el conocimiento escolar, pues este perdería su valor en sí mismo, los contenidos desviarían su significación para la cultura y para su acción formativa; ya que se convierte en un asunto para la obtención de notas, calificaciones, resultados y títulos y es por consiguiente, de poca significación para el aprendizaje del estudiante.

Esto último, es precisamente lo que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje en dicha institución, pues la enseñanza está dirigida a exámenes y simulacros que dan cuenta de la “calidad de la educación”.

De modo tal, que en la Institución Educativa Stella Vélez Londoño no hay una evaluación formativa, porque no hay un compromiso por parte de los estudiantes para comprender los conceptos disciplinares de las ciencias sociales, en tanto no hay un interés ético por el conocimiento, sino por dar cuenta del rendimiento escolar.

¹⁵ “[...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento que, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]” (Agamben, 2011, p. 250)

Por parte de los profesores, la preocupación por las prácticas evaluativas no se fundamenta en si es formativa o no, sino que los diseños que van a implementar para llevar a cabo dichas prácticas les permitan clasificar con precisión y objetividad el rendimiento académico de los estudiantes; por lo tanto el interés no debe estar tanto en el instrumento; sino que lo que allí se proponga le permita al sujeto de aprendizaje construir conocimientos y se concientice de lo que pasa en el entorno que habita, en sí mismo y en el resto de la sociedad.

En definitiva comprendemos que las formas de subjetividad que se han configurado en los profesores de ciencias sociales y en los estudiantes de séptimo y noveno grado de la Institución Stella Vélez Londoño a partir del análisis de las prácticas de la evaluación escolar, surgen porque en el establecimiento educativo la evaluación se realiza para cumplir criterios externos, sin tener en cuenta el contexto de los sujetos que interactúan en ella; es decir los conceptos disciplinares de las ciencias sociales, no se contextualizan, no se enseñan y por lo tanto no se evalúan a partir de los intereses, motivaciones y las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes; pues se enseña o se “reproduce” lo que hay en los libros de texto, saberes universales, que pueden ser ajenos y por lo tanto poco relevantes para quien aprende. Por lo tanto, dichas prácticas evaluativas como prácticas de subjetivación producen o transforman la experiencia que sobre el conocimiento tienen los estudiantes; pues al no estar involucrado el sujeto en los asuntos educativos como parte crucial de los procesos formativos, los conocimientos no se están reflexionando y cuestionando a partir de lo cercano al sujeto que aprende, por lo tanto se produce un sujeto instrumentalizado, que se separa de la importancia del conocimiento, considerándolo poco importante y poco útil para la vida.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

- Barragán Castrillón, Bernardo. La formación en la incertidumbre. Grupo de investigación HPPC.
- Barragán Castrillón, Bernardo. Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. Conferencia dictada en el IISUE (Instituto de investigación sobre la educación y la universidad) Universidad Autónoma de México. Febrero-Mayo de 2011.
- Castañeda Valencia, M., Restrepo Arbeláez, A. M., Usuga Cardona, B. E., Velosa Escobar, A. L., & Luna Carmona, M. T. (2006). *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*. Medellín: Título del grado otorgado: Tesis (Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Universidad de Manizales.
- Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de Teoría y didáctica de las ciencias sociales* , 195-216.
- Dewey, John. (2003) Experiencia y educación. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica, 2003 p 127
- MEN. (16 de Abril de 2009). *Decreto 1290 de 2009*. Recuperado el Sábado 27 de Octubre de 2012, de <http://www.mineduacion.gov.co/>: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Salinas, M. L. (2008). La evaluación educativa, una práctica para reconfigurar. *Revista Debates* , 14-21.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL MARCO REFERENCIAL

- Álvarez Méndez, J. M. (2007). Entre la simplificación técnica y la práctica crítica. *Novedades educativas* .
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Edit. Morata.
- Berrío Cifuentes, I. C., Jaramillo Gallego, A., & Barragán Castrillón, B. (2012). *Prácticas de subjetivación y subalternización del maestro*. Medellín:

Tesis de grado para el título de licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales, Universidad de Antioquia.

- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *perfiles educativos* .
- Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: concepto, tipología y objetivos*. México.
- Castañeda Valencia, M., Restrepo Arbeláez, A. M., Usuga Cardona, B. E., Velosa Escobar, A. L., & Luna Carmona, M. T. (2006). *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*. Medellín: Título del grado otorgado: Tesis (Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Universidad de Manizales.
- Castañeda, M., Restrepo, A. M., Velosa, A., & Usuga, B. (2006). *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*. Manizales: Convenio Cinde- Universidad de Manizales.
- Castaño Bonilla, J. I., Guarín Díaz, D., & Salazar Taborda, N. (2009). *Incidencia de la falta de evaluación formativa en los aprendizajes significativos de los estudiantes del ciclo lectivo especial integrado 3 y 4 de la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla*. Medellín: Tesis de grado para el título de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias sociales, Universidad de Antioquia.
- Cúellar López, Z. (2007). “conocimiento escolar construido a partir de los intereses del estudiante para comprender su mundo” . *Revista Nodos y nudos*. Vol. 3. N. 23. Julio- Diciembre. Bogotá. , 111-119.
- Curcu, A. (2008). Subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *revista de teoría y didáctica de la ciencias sociales, N°13, Enero-Dic 2008* , 195-216.
- González Peláez, M. S., & Barragán Castrillón, B. (2012). *Práctica pedagógica y acciones de gobierno: relaciones tensionales en la Institución Educativa Benjamín Herrera*. Medellín: Tesis de grado para el título de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Latorre, H., & Suarez, P. (2000). *la evaluación escolar como medición: Enfoque sociocrítico*. Bogotá.

- Martínez Loiza, M., & Salinas, M. L. (2011). *La evaluación formativa en la escuela: prácticas que favorecen la autorregulación de los aprendizajes*. Medellín: Tesis de grado para el título de Licenciatura de Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Martínez, T., & Montoya Gil, E. Y. (2007). *Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista*. Medellín: tesis de grado para el título en educación básica con énfasis en ciencias sociales, Universidad de Antioquia.
- MEN. (16 de Abril de 2009). *Decreto 1290 de 2009*. Recuperado el Sábado 27 de Octubre de 2012, de <http://www.mineducacion.gov.co/>: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos (Chile)* , Vol. 34, N°2, Dic. 2008 245-256.
- Restrepo Gallego, M. I., & Salinas, M. L. (2011). *Las estrategias de evaluación en la educación popular: una caja de herramientas para la ACA*. Medellín: Tesis de grado para el título de licenciatura Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Salinas, M. L. (2008). La evaluación educativa, una práctica para reconfigurar. *Revista Debates* , 14-21.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile: Revista enfoques Educativos 5.
- Segura Robayo, D. (1999). “El conocimiento escolar, el desconocimiento escolar. ” *Revista Nodos y Nudos. Vol. 1. N. 6. Enero- Junio. Bogotá* , Pág. 4-10.
- Tenbrink, T. (2006). *Evaluación guía práctica para los profesores*. Madrid, España: Narcea, S.A de ediciones.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL MARCO CONCEPTUAL.

- Álvarez Méndez, J. M. (2007). Entre la simplificación técnica y la práctica crítica. *Novedades educativas* .
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Editorial Morata.
- Barragán Castrillón, B. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. Conferencia dictada en el IISEU (Instituto de investigación sobre la educación y la universidad). *Universidad Autónoma de México*. , 201-219.
- Berrio Cifuentes, I. C., Jaramillo Gallego, A., & Barragán Castrillón, B. (2012). *Prácticas de subjetivación y subalternización del maestro*. Medellín: Tesis de grado para el título de licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales, Universidad de Antioquia.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *perfiles educativos* .
- Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: concepto, tipología y objetivos*. México.
- Castañeda Valencia, M., Restrepo Arbelaez, A. M., Usuga Cardona, B. E., Velosa Escobar, A. L., & Luna Carmona, M. T. (2006). *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*. Medellín: Título del grado otorgado: Tesis (Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Universidad de Manizales.
- Castañeda, M., Restrepo, A. M., Velosa, A., & Usuga, B. (2006). *Las vivencias subjetivas en situaciones de evaluación*. Manizales: Convenio Cinde- Universidad de Manizales.
- Castaño Bonilla, J. I., Guarín Díaz, D., & Salazar Taborda, N. (2009). *Incidencia de la falta de evaluación formativa en los aprendizajes significativos de los estudiantes del ciclo lectivo especial integrado 3 y 4 de la Institución Educativa Javiera Londoño Sevilla*. Medellín: Tesis de grado para el título de licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Cúellar López, Z. (2007). “conocimiento escolar construido a partir de los intereses del estudiante para comprender su mundo” . *Revista Nodos y nudos*. Vol. 3. N. 23. Julio- Diciembre. Bogotá. , 111-119.

- Curcu, A. (2008). Subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de teoría y Didáctica de la ciencias sociales, N°13, Enero-Dic 2008* , 195-216.
- Florez Ochoa, R. (1995). La enseñanza de las ciencias sociales en sexto y séptimo grado en Medellín. *Revista de Educación y pedagogía, Vol 6, N°12 y 13* , 71-90.
- Gil Perez, D. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. . *investigacion en la escuela. N. 23* , 16-31.
- González Peláez, M. S., & Barragán Castrillón, B. (2012). *Práctica pedagógica y acciones de gobierno: relaciones tensionales en la Institución Educativa Benjamín Herrera*. Medellín: Tesis de grado para el título de licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales, Universidad de Antioquia.
- Huertas, D. p. (2010). Evaluación pedagógica de los docentes: más allá de la rendición de cuentas. Aportes conceptuales. *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica* , 137-154.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía. Separata: ¿Y tú qué piensas?* , Vol. 18, N° 46, sep-dicP. 43-67.
- Latorre, H., & Suarez, P. (2000). *la evaluación escolar como medición: Énfase sociocrítico*. Bogotá.
- Martínez Loiza, M., & Salinas, M. L. (2011). *La evaluación formativa en la escuela: prácticas que favorecen la autorregulación de los aprendizajes*. Medellín: Tesis de grado para el título de Licenciatura de Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Martínez, T., & Montoya Gil, E. Y. (2007). *Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque constructivista*. Medellín: tesis de grado para el título en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- MEN. (16 de Abril de 2009). *Decreto 1290 de 2009*. Recuperado el Sábado 27 de Octubre de 2012, de <http://www.mineduccion.gov.co/>: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

- Niño Zafra, L. S. (2010). Conceptos y prácticas del currículo y la evaluación: ¿predominio de un enfoque?. *Revista de la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*. Universidad Pedagógica Nacional , pág. 119-136.
- Pagés, J. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI. Reflexiones cxasi al final de una década*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2012, de Investigación en educación, pedagogía y formación docente. II Congreso Internacional. libro 2: Tomado de: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf
- Patiño Garzón, L., & Rojas Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores* , Vol 12. N°1.
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos (Chile)* , Vol. 34, N°2, Dic. 2008 245-256.
- Pulgarín Silva, M. R. (2011). *Los estudios del territorio y su intencionalidad pedagógica*. Recuperado el 23 de Marzo de 2013, de www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/download/.../2676.
- Restrepo Gallego, M. I., & Salinas, M. L. (2011). *Las estrategias de evaluación en la educación popular: una caja de herramientas para la ACA*. Medellín: Tesis de grado para el título de Licenciatura Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia.
- Rodrigo, M. J. (1994). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un sólo constructivismo o tres? *Investigacion en la escuela, n°23* , 7-15.
- Sáenz Obregón, J. (2003). *Hacia una Pedagogía de la subjetivación. Pedagogía y epistemología, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003.*
- Salinas, M. L. (2008). La evaluación educativa, una práctica para reconfigurar. *Revista Debates* , 14-21.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile: Revista enfoques Educativos 5.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender* . Buenos Aires, Argentina: Magisterio del río de la plata. .

- Santos Guerra, M. A. (2007). *La evaluación como aprendizaje: La flecha en la diana*. Buenos Aires: Narcesa Ediciones Bonum.
- Segura Robayo, D. (1999). "El conocimiento escolar, el desconocimiento escolar." *Revista Nodos y Nudos. Vol. 1. N. 6. Enero- Junio. Bogotá*, Pág. 4-10.
- Sobejano Sobejano, M. J. (2002). Los valores en la enseñanza de las ciencias sociales: una didáctica de las ciencias sociales. *Revista Educación y pedagogía.*, Vol 14, N°34, sep-dic 119-134.
- Souto González, X. M. (2011). La construcción del conocimiento escolar en la sociedad de las comunicaciones. Una propuesta del proyecto Gea-Clio. *s/m/d*, pp. 7-19.
- Tenbrink, T. (2006). *Evaluación guía práctica para los profesores*. Madrid, España: Narcea, S.A de ediciones.
- Villegas, M. M. (2001). La construcción del conocimiento y la subjetividad en el escenario del aula de clase. *Revista de Pedagogía (Caracas)*, Vol 22, N°63, Enero-abril, 133-144.
- Wöhning, É. C. (2006). Práctica, formación y subjetividad pedagógica. *Alternativas: espacio pedagogico (San Luis, Argentina)*, Vol 11, N°45.
- Zemelman Merino, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N°27.*, 355-366.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL DISEÑO METODOLÓGICO

- Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT.
- Galeano Marín, M. E. (2004). Estudio Cualitativo de caso: el interes por la singularidad. En *Estretegias de investigacion social cualitativa. El giro de la mirada* (págs. 63-81). Medellín: La Carreta Editores.
- González Peláez, M. S., & Barragán Castrillón, B. (2012). *Práctica pedagógica y acciones de gobierno: relaciones tensionales en la Institución*

Educativa Benjamín Herrera. Medellín: Tesis de grado para el título de licenciatura en Educación Básica con énfasis en ciencias sociales, Universidad de Antioquia.

- Rodríguez, H. M., & Echeverri, J. A. (2004). práctica y diario pedagógico.(la estructura de la memoria. Narrar-se). *Alternativas- serie: espacio pedagógico* , 67-74.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa : nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior. Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica* , 119-139.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA EN EL ANÁLISIS Y RESULTADOS

- Agamben. (2011). ¿Que es un dispositivo? *Sociologica, año 20, numero 73, Mayo-Agosto* , pp- 249-264.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. *Edit. Morata. Madrid* .
- Atehortúa Cruz, A. L. (Abril. Universidad Autónoma de Occidente. de Abril. U de 2012). *Simposio Internacional de Pedagogía- Humanidades y Educación. Escuela y Pedagogía Transformadora*. Recuperado el 24 de Septiembre de 2013, de [AjTk5SsmfnvC1F8ZSoVclCyY*T9w8gb9v9mRnGV8IMFqXxb/ELBANCO MUNDIALYLASPOLITICASEDUCATIVAS.pdf](#)
- Barragán Castrillón, B. (2011). Experiencia y narración: ensayo sobre el conocimiento escolar como campo de subjetivación. Conferencia dictada en el IISEU (Instituto de investigación sobre la educación y la universidad). *Universidad Autónoma de México.* , 201-219.
- Carvajal, G. (2004.). La pérdida del sujeto en la evaluación escolar típica. *Pedagogía y saberes N°21. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.* , pp. 37-45.
- Gíl Pérez, D. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. *Investigacion en la escuela. N. 23* , 16-31.

- Huertas, D. p. (2010). evaluación pedagógica de los docentes: más allá de la rendición de cuentas. Aportes conceptuales. *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica* , 137-154.
- Larrosa, J. (2000). Escuela, poder y subjetivación, Madrid, La Piqueta
- Larrosa, J. (2010). Erotica y hermenéutica, o el arte de amar el cuerpo de las palabras. *Revista Educación y pedagogía* , 19-27.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía. Separata: ¿Y tú qué piensas?* , Vol. 18, N° 46, sep-dicP. 43-67.
- Latorre, H., & Suarez, P. (2000). *la evaluación escolar como medición: Enfoque sociocrítico*. Bogotá.
- Rodríguez, H. M., & Echeverri, J. A. (2004). práctica y diario pedagógico. (la estructura de la memoria. Narrar-se). *Alternativas- serie: espacio pedagógico* , 67-74.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile: Revista enfoques Educativos 5.