

## DE LA EVALUACIÓN INSTRUMENTAL A LA EVALUACIÓN DESDE LA ALTERIDAD

### FROM INSTRUMENTAL EVALUATION TO EVALUATION FROM ALTERITY

TIBISAY BRUZUAL ALCALÁ<sup>1</sup>, JOSÉ SÁNCHEZ CARREÑO<sup>2</sup>

*Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Escuela de Humanidades y Educación, <sup>1</sup>Departamento Psicología e Investigación Educativa, <sup>2</sup>Dirección de Curricula, Cumaná, Venezuela  
 E-mail: tibibruzual@yahoo.com / jsanchezc239@yahoo.com*

#### RESUMEN

En el contexto de la Modernidad, se instrumentaliza el proceso evaluativo para la formación del hombre deseado, según el currículo oficial, dando lugar a la homogenización de los individuos al promover la internalización de pautas culturales acordes con los perfiles y/o exigencias de Estado y los grupos dominantes. Se produce un sujeto escindido al anular sus sentimientos y valores; la subjetividad de su mundo interior. Ante esta problemática, se plantea como objetivo determinar los fundamentos teóricos necesarios para la resignificación de la Evaluación Educativa como vía para la formación del ser humano como persona. Metodológicamente, se realizó un análisis hermenéutico de las teorías sobre la Ontología de la Totalidad Moderna y la Ética de la Alteridad, considerando para ello textos de autores reconocidos en el mundo de la filosofía, epistemología de la evaluación educativa y la pedagogía crítica. Los resultados obtenidos muestran que la demostración discursiva destaca la positividad del proceso evaluativo y la conformación de una propuesta que desde la Ética de la Alteridad pueda resignificarlo. En conclusión, la Evaluación Educativa puede transformarse desde ser un proceso cosificador y alienante del ser humano, en una vía para la fecundidad en la formación de las personas al sustentarse en la Ética de la Alteridad.

**PALABRAS CLAVE:** modernidad, evaluación, alinación, alteridad.

#### ABSTRACT

In the context of Modernity, the evaluative process is turned into an instrument for the formation of the wished individual, according to the official profile, given place to the homogenization of individuals by promoting the internalization of cultural norms in accordance with the demands of the State and dominant groups. A detached individual is produced when his/her feelings and values, the subjectivity of his/her interior world, are annulled. Concerning this problem, the objective of this research is to determine the theoretical foundation needed for the re-signification of the Educational Evaluation as a means for the formation of the human being as a person. Methodologically, a hermeneutic analysis of the theories of the Ontology of the Modern Totality and the Ethics of Alterity was carried out, considering for this references of known authors in the world of Philosophy, Epistemology of the Educational Evaluation and Critical Pedagogy. The results show that the discursive demonstration stands out the positiveness of the Evaluation and the conformation of an Evaluative proposal from the Ethics of Alterity. In conclusion, the Educational Evaluation can be transformed from a thing-making and alienating process of the human being into the fecundity for the formation of individuals on the basis of the Ethics of Alterity.

**KEY WORDS:** modernity, evaluation, alienation, alterity.

#### INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XVII surge un movimiento que enfrenta el poder hegemónico de la monarquía y de la iglesia católica. Es la Modernidad, que se contrapone al conocimiento basado en la superstición, al razonamiento religioso y la especulación al promover un conocimiento sustentado en la experiencia concreta, comprobable, medible; fundamentado en el método cartesiano. En tal sentido, se constituye el ámbito científico al asumir el estudio objetivo de los fenómenos de la naturaleza con el propósito de formular explicaciones confiables de sus causas y consecuencias. Se genera así, la relación entre la razón y la verdad apoyadas en el desarrollo de la ciencia y la técnica para impulsar la libertad y el progreso del

hombre. Se instaura el método científico como única vía para encontrar la verdad y, por ende, se suprime lo subjetivo en pro de la neutralidad científica.

Se puede destacar que la Modernidad, como proyecto civilizatorio, asume como ideales la libertad, justicia y progreso para todos los ciudadanos. Sin embargo, inicialmente sólo los burgueses podían acceder al sistema educativo, éste era excluyente de campesinos, mujeres y judíos, entre otros. Luego, aproximadamente en el siglo XX, se promueve una educación más inclusiva en la cual se pueden incorporar a todas las personas. Así mismo, con la aspiración de implementar un justo sistema educativo, se sistematiza y consolida la Evaluación Educativa fundamentada en los criterios de científicidad:

objetividad, validez y confiabilidad; ello con el propósito de ofrecer un trato fundamentado en la justicia y la igualdad para todos. Criterios que aparecen en el siglo XX con el activismo pedagógico.

Irónicamente, el desarrollo industrial trastocó los ideales de justicia y progreso, al transformar el sistema educativo en un espacio para la formación del ser humano como mano de obra del sector empresarial. Dado que el currículo y la evaluación de los aprendizajes se instrumentalizaron para formar a los profesionales necesarios en la industria, o para ejercer cargos en las instituciones gubernamentales que se constituyeron a raíz de la conformación del Estado-Nación en el contexto de la Modernidad.

En tal sentido, la praxis evaluativa asume como propósito central verificar la formación del hombre deseado según el perfil oficial y, para lograrlo “científicamente” se apoya en los objetivos instruccionales y en la objetividad como sustento de su “neutralidad” en el tratamiento de los estudiantes. Se crea una “falsa conciencia” de justicia cuando realmente lo que se expresa es la legitimación de la “dominación” de los grupos que detentan el poder político y económico. Quienes deciden lo que es importante o no para la formación de los ciudadanos, sin considerar las necesidades e intereses de éstos. Por el contrario, niegan a los individuos la posibilidad de participar en las decisiones atinentes a su formación y, por ende, en lo concerniente al diseño y desarrollo curricular. Ello es potestad del Estado, el cual en función de los “fines generales”, del “bien común”, impide la expresión de la subjetividad, de la singularidad al promover una educación homogeneizadora. Desde esta perspectiva, se aprecia que el sujeto es tratado como un “objeto” al servicio de la sociedad moderna. Consecuentemente, pierde su libertad, respeto y consideración que como persona se merece.

Tomando en consideración las exigencias del Estado Moderno, la Evaluación Educativa debe comprobar la internalización de pautas culturales, reglas y/o comportamientos acordes con la sociedad. Se aplica el examen como instrumento de verificación para obtener las calificaciones, que han de servir de base para la clasificación de los individuos y su ubicación en el entramado social. Se considera que son sujetos acabados, limitados por tanto abarcables, medibles. En tal sentido, se puede plantear que no existe proceso de evaluación, ese realiza una medición que reduce a las personas a “objeto” de la cadena de producción. Se genera así, un sujeto escindido al obviar sus sentimientos y valores, al anular

la expresión de su subjetividad, es la alienación de su mundo interior. Ante la problemática expuesta, se plantea como propósito la incorporación de la Alteridad como un elemento fundante de la Evaluación Educativa, para su resignificación. Ello ha de permitir la consideración del sujeto como “persona” y no como objeto; con una interioridad de riqueza infinita, merecedora de respeto a su dignidad como ser humano. En este orden de ideas, se derivan como objetivos develar los fundamentos de la Modernidad que generan la alienación del sujeto y establecer los elementos fundantes de la propuesta Evaluación Educativa desde la Alteridad para su resignificación.

### **ABORDAJE METODOLÓGICO**

Para lograr el propósito y objetivos planteados, se realizó un análisis hermenéutico de las teorías sobre la Ontología de la Totalidad Moderna y la Ética de la Alteridad. En este orden de ideas, para demostrar discursivamente la relación entre Modernidad–Ontología de la Totalidad y Evaluación Educativa, fue necesaria la revisión y análisis de textos de autores reconocidos en el mundo de la Filosofía, Epistemología de la Evaluación Educativa y Pedagogía Crítica: Descartes (1637/1988) Laín Entralgo (1983), Dussel (1973) Levinas (1961/1977) Giroux (1990), entre otros. Por otra parte, se construyó un puente hermenéutico para la interpretación y reflexión respecto a los fundamentos de la Ética de la Alteridad, para incorporarlos a la Evaluación Educativa y promover su resignificación; de tal forma que permita atender la singularidad del sujeto a evaluar. Finalmente, se puede resaltar que esta metodología permitió indagar y recoger información que fue organizada para su interpretación con el propósito de establecer los elementos fundantes de la propuesta.

### **RESULTADOS**

Producto de la metodología aplicada se logró conformar un constructo teórico que ha de permitir a la Evaluación Educativa alejarse de la noción del individuo como “objeto” definido, medible y trasladarse hacia el nuevo horizonte filosófico de la Ética de la Alteridad que considera al sujeto como un ser diferente de los otros e infinito, que se transforma permanentemente. En tal sentido, la propuesta diseñada se sustenta fundamentalmente en cuatro ejes: Ética de la Responsabilidad, Relación Persona–Persona, Comunicación Dialógica e Intelectuales Críticos; elementos que se han de conjugar para constituir un espacio de reflexión, develar la dominación y construir un

nuevo devenir en el contexto de la Evaluación Educativa.

Respecto a la alienación del sujeto como un ser otro diferente de los demás, en el ámbito de la racionalidad moderna, se encontró su base en el pensamiento cartesiano que dio lugar a lo que se ha denominado el yoísmo cartesiano (se puede llegar al conocimiento del otro desde mi yo). Descartes, en su texto *El Discurso de Método* (1637/1988), expone los medios para reconocer a los hombres verdaderos y, en su obra *Meditaciones* (1641/2005), establece la existencia del hombre desde la duda y su capacidad de juicio. En cuanto a la existencia del otro, Laín Entralgo (1983) refiere que:

Descartes discurre así: yo soy espíritu pensante, y lo manifiesto profiriendo palabras o produciendo gestos que declaran mi pensamiento... Por otra parte, tengo ante mi un cuerpo que con sus palabras y sus gestos responde serena y oportunamente a cuanto se le dice; debo concluir, por tanto, que en el seno de ese cuerpo y gobernando la emisión de palabras y gestos hay un yo pensante semejante al mío. La cosa es clara: mediante un razonamiento por analogía, Descartes concibe al otro como “otro yo” (p. 40).

En síntesis, plantea la existencia del otro por su analogía con el yo. Esta afirmación lleva a inferir que la analogía entre los hombres implica la similitud o la homogeneidad de pensamiento y, por ende, de los comportamientos. En tal sentido, el autor antes señalado, expresa que el yo es capaz de conocer con certidumbre (por inducción) lo que es el otro: un hombre como yo. Y, a través de razonamientos por analogía, el yo puede inferir lo que el otro piensa y siente; observando sus movimientos, escuchando sus palabras, comparándolas con las de mi yo, colocándonos mentalmente en su lugar.

Zubiri (1962), citado por Laín Entralgo (1983) critica el yoísmo de Descartes (1637/1988) porque de sus planteamientos se desprende que el otro sólo será real si el yo así lo cree cierto, negando la posibilidad de que el otro exista por sí mismo, por su real y particular experiencia. No obstante, el yoísmo cartesiano ha sido uno de los fundamentos del Estado Moderno para acordar idénticas normas y educación para los ciudadanos, además de exigirles similares comportamientos. Por tanto, los diseños curriculares requieren respuestas análogas de los educandos ante las situaciones de aprendizaje y, por ello, son sometidos a las mismas técnicas e instrumentos de evaluación, al asumirse que todos son “lo mismo”. Por el contrario, desde la Ética de la Alteridad el otro

es concebido como un ser diferente del yo, es singular, con necesidades e intereses particulares. El otro es un yo ajeno, no se le puede conocer desde mi yo. Es reconocido como un ser con experiencia, sentimientos y emociones propias que le hacen expresarse como un ser único.

Son diversas las acepciones sobre el término alteridad, según Abagnano (1974), etimológicamente está referida a “el ser otro, el colocarse o constituirse como otro” (p. 56). Foulqué (1967), la refiere como “carácter de lo que es otro” (pp. 31). Plotino, citado por Abagnano (1974), expone una noción de alteridad como el devenir en el sentido del cambio incesante en el que se trasciende lo que se era; se refiere a una transformación constante de lo que se es. Lo que implica que el otro puede constituirse en otro infinitamente al transfigurarse permanente de acuerdo con sus experiencias, la interacción contextual, personal e intrapersonal. Por tanto, otro cada vez otro.

En el campo de la Evaluación Educativa, desde la Ética de la Alteridad, es necesario asumir que estudiante y docente son personas diferentes. Se trata de reconocer que entre estudiantes existen diferencias individuales, que cada uno es un yo diferente del otro o de los otros que le rodean. Entonces, se ha de reconocer al otro como un yo diferente de mi yo; un ser otro para quien yo soy otro. Así mismo, se debe considerar que ambos están transformándose constantemente y por tanto son ilimitados, inacabados, inabarcables. En tal sentido, no se pueden “medir”, es absurdo pretender “apresarle” a través de las técnicas e instrumentos de evaluación tradicional. Consecuentemente, es necesario crear nuevas formas de acercamiento al otro estudiante y, entender que de éste sólo se obtendrá siempre una información parcial, aquello que ella o él decida dejar “ver” dependiendo del “acercamiento” o comunicación que logre establecer con el “yo docente”.

En este orden de ideas, Levinas (1961/1977) en su teoría sobre la Ética de la Responsabilidad, llama a la conciencia moral a rechazar toda violencia para con el otro y a establecer un compromiso incondicional del hombre con el otro, que se exprese desde la responsabilidad respecto al prójimo, el respeto al otro en su singularidad para establecer relaciones de fecundidad. Al respecto Levinas (1998), afirma que “... el yo puede ser cuestionado por el otro que.... le obsesiona como tal. Y que, próximo o lejano le imputa una responsabilidad que no ha elegido, pero a la que no puede sustraerse encerrándose en sí mismo” (p. 71). Expresa que desde la responsabilidad como cargo u obligación moral del yo ante el otro se debe realizar una reflexión sobre los

comportamientos o normas vigentes en la sociedad occidental, particularmente sobre las relaciones entre el yo y el otro para deconstruir ese autoritarismo prevalente del yo sobre el otro. Se trata, según Foucault (1976), de problematizar lo dado como lo normal; develar las teorías totalitarias homogeneizadoras e impulsar el derecho a la especificidad, a la diferencia.

Trasladando lo expuesto al contexto de la Evaluación Educativa, es necesario que el yo docente promueva la problematización del proceso evaluativo, de sus criterios de científicidad, sus características, funciones, técnicas e instrumentos. Sobre todo, impugnar el autoritarismo del Estado Docente que decide sobre los objetivos de aprendizaje o competencias a lograr. Develar la dominación que ello implica e impulsar la construcción de una nueva forma de pensar y hacer en la evaluación educativa, que incorpore al otro estudiante con sus particularidades, como ser singular. Que promueva la transformación de la relación existente sujeto–objeto en una relación persona–persona, porque el yo y el otro naturalmente son personas. En tal sentido, Scheler (1931/1998), expresa que persona es:

...la concreta y esencial unidad entitativa de actos de esencia diversa, que en sí (no por tanto, *quoad nos*) antecede a todas las diferencias esenciales de actos, y en particular a la diferencia entre percepción externa y percepción interna, querer externo y querer interno, sentir, amar, odiar, etc., externos e internos. El ser de la persona fundamenta todos los actos esenciales diversos es por tanto una ordenación arquitectónica, intemporal e inespacial de actos cuya totalidad queda alterada por cada acto en particular (p. 201).

La persona, en cuanto sucesión de actos, no puede ser reducida a objeto. Sólo se puede participar ónticamente en ella por obra de la coejecución y la comprensión, pensando, queriendo y sintiendo con el otro. Su actividad constitutiva no puede ser “conocida”, puede ser en cambio co-ejecutada y comprendida en lo que ella libremente es. Porque, en cuanto “fundamento de actos” es por esencia transininteligible a todo conocimiento espontáneo. Puede libremente ocultarse, retrayéndose a la intimidad de la que emergen sus actos, o darse libremente a conocer. Así mismo, de acuerdo con Zubiri (1958), citado por Lain Entralgo (1983), el otro como persona es inabarcable porque es “surgente”, desborda la capacidad de objetivación. Por ello indescriptible, a menos que se le limite abstractivamente.

Considerando lo planteado, el “otro estudiante”, en la Evaluación Educativa, debe ser considerado inabarcable porque va más allá de los perfiles de formación, de las competencias y/u objetivos de aprendizaje. Por consiguiente, toda observación y descripción que se realice de sus conductas y/o comportamientos es limitada, no logrará de ningún modo abarcar totalmente al “otro estudiante”. En tal sentido, al evaluarlo, es necesario estar consciente de que se le está mutilando, de que sólo se está tratando una parte de él o de ella, cuando se le observa tomando como criterios de evaluación los objetivos o competencias curriculares impuestos a la sociedad a través del sistema educativo. De allí que, es necesario abrir espacios para la expresión y satisfacción razonable de las necesidades e intereses particulares del otro; razonable desde los derechos humanos y desde la Ética de la Responsabilidad.

Se trata de que el “yo evaluador” permita la expresión y satisfacción de aquellas necesidades e intereses del “otro estudiante” en la medida en que éste va surgiendo como persona, expresándose como ser único, y, como tal, aceptado y respetado. Por ello, se han de conjugar las necesidades individuales y las colectivas, evitar el sacrificio del “uno” por el “todo”. Fundamentándose en la Ética de la Responsabilidad, se ha de promover una discusión democrática entre los participantes del proceso evaluativo para la toma de decisiones sobre lo que se ha de hacer, cómo y con qué. Y, sobre todo, para qué y por qué se ha de hacer. Se debe involucrar al “otro evaluado” para que tenga la oportunidad de expresarse y ser atendido en sus necesidades e intereses particulares. Siguiendo a Buber (1923/1956), se produce un encuentro en el cual el “otro estudiante” se convierte en un “tu” para el docente y viceversa, personas más cercanas y sentidas. Lo que puede dar lugar, según Dussel (1973), a que docentes y estudiantes puedan convertirse en un nosotros.

Así, desde la Ética de la Responsabilidad, se podrá posibilitar la participación del otro, en la Evaluación Educativa. Promover el desarrollo conjunto del proceso evaluativo desde la participación activa de todos los actores, ello debe ser una condición *sine qua non* para la resignificación de la evaluación educativa. Al asumir el compromiso respecto al reconocimiento del otro como persona y su derecho a expresarse en su particularidad.

Si el “otro estudiante” es persona, por ende es inacabado dado que es creador y originalmente proyectado hacia el futuro, “ir siendo”, “creando posibilidades”, como lo expresa Zubiri (1962). Lo propio de la persona es “hacer un poder”, llegar a poder lo

que antes no podía. No obstante, se ha de recordar que el mundo objetivo o material puede constituirse en un “condicionador” de la actividad originaria y creadora del “otro estudiante”. Por ello, para que éste logre desarrollar su impulso y voluntad de realizarse el “yo evaluador” ha de asumir la responsabilidad de comprometerse en la apertura de espacios para la manifestación del otro como otro. Compromiso que ha de asumirse como un deber moral por el bien y el desarrollo libre y creativo del “otro estudiante”, para que éste llegue a *ser*.

El compromiso del “yo evaluador” ha de conjugarse con la responsabilidad del “otro estudiante” para desarrollar su impulso y voluntad creadora, porque contra todo condicionamiento material de la realidad exterior, según Fichte, citado por Laín Entralgo (1983), lo que el yo ha querido y quiere ser condiciona, antes que cualquier otra cosa, su modo de verse y de ver el mundo.

En el contexto de la Evaluación Educativa se puede interpretar lo anteriormente expuesto desde dos puntos de vista: primero, el “yo evaluador” ha de romper con los condicionamientos de la evaluación para hacerse consciente de que el “otro estudiante” es un ser inacabado, que tiene infinitas posibilidades de *ser*. Por ello, más allá de los perfiles de competencias y/o de los objetivos de aprendizaje preestablecidos en el currículo oficial, es necesario estar consciente de que el “otro estudiante” puede desarrollarse hasta lo inimaginable. Por tanto, desde la bondad del bien que realiza el “yo evaluador”, procurará que el otro alcance la autonomía moral y cuide de sí mismo.

Una segunda interpretación de lo expuesto por Fichte, citado por Laín Entralgo (1983), remite al hecho de que el “otro estudiante” desde lo que quiere y ha querido *ser*, determina la conquista y organización del cuerpo y del mundo a través de la imaginación. Con base en su imaginación responsable y creadora, actúa y se encuentra a sí mismo y conquista su realidad exterior, su límite y logra desarrollarse creadoramente.

Ante las consideraciones expuestas, cabe resaltar que en la Evaluación Educativa el otro debe ser “oído” y aceptado como inacabado. Por tanto, la responsabilidad insoslayable del yo por el bien del otro le remite a darle el apoyo necesario, construir conjuntamente con el otro las posibilidades para que logre “ir siendo”, lo que desde sus necesidades, intereses, aspiraciones y sueños ha imaginado ser.

El futuro de ese otro, concebido como libertad, podría

ser comprendido a través del diálogo como camino para el encuentro y la concientización. En este orden de ideas, Freire (1970) expone:

...la concientización no puede parar en la etapa de la revelación. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad (pp. 98-99).

En la concientización se busca la revelación de la alienación y sus causas en el interior del sistema pero, además de ello se aspira la transformación de las estructuras opresoras que generan la alienación. Para lograrlo Freire (1970), propone un proceso de concientización en el cual se conjugan varios elementos entre los que se destaca el diálogo en la comunidad intersubjetiva para alcanzar la simetría en la comunicación, la igualdad de derechos y de posibilidades de comunicación de todos los miembros para la “real” expresión y participación del otro alienado, oprimido. Por tanto, Freire (1970) afirma que “el diálogo... siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado ... no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro” (p.101).

Esencialmente, se puede concebir el diálogo desde la concepción referida a la capacidad de hablar con el otro, de comunicarse con los otros por intereses de diversa índole, pero fundamentalmente para interactuar y relacionarse con los otros, darse a conocer y enriquecerse con ideas y posturas nuevas. Según Muñoz y Velarde (2000), el diálogo también remite al “intercambio de ideas y argumentos en vistas de obtener un resultado que, en ocasiones, toma la forma de acuerdo” (p. 178). Es posible que no se llegue a acuerdos, no obstante, ello no debe verse como algo negativo, al contrario, se podría dar el caso de que se logre romper con las concepciones aceptadas como “verdades” y se dé paso a nuevas posiciones al respecto. Así, se pueden romper las imposiciones y enfrentamientos para dar lugar a la mutua comprensión y al entendimiento de la realidad, y, por ende, a la construcción de nuevas posibilidades de ésta.

Por tanto, se hace necesario desde la ética de la alteridad, oír al otro en la evaluación educativa. No basta “verlo”; sólo al oírlo podrá el “yo evaluador” superar los límites de la representación, romper con la objetivación y/o conceptualización que haya construido respecto al otro. Y en un movimiento generoso hacia el otro, abrirse a lo distinto de éste. Escucharlo para conocerle como persona, como ser con una realidad única. Por ello es



necesario el diálogo, porque en la relación dialógica que se propicia entre el “yo” docente y el “otro” estudiante, se transforma en un “tu” y desde ese encuentro, los participantes se convierten en un nosotros que aportan ideas para la construcción de un nuevo devenir .

En el contexto de la evaluación educativa desde la alteridad, fomentando responsablemente el diálogo auténtico, en el cual se co-implican el “yo educador” y el “otro educando” para constituir un “nosotros”; se abre un horizonte para la conformación de la racionalidad ética como sustento de la comprensión del mundo y de la actuación en éste, de los significados y sentidos de la realidad que construyen el yo y el otro. Se trata de una nueva racionalidad en la que se considera respetuosa y responsablemente la exterioridad del otro. Se le concede al otro, por derecho, el espacio y el tiempo para intervenir activamente en la deconstrucción de la realidad presente y la construcción de la realidad futura. Su voz es oída, sus ideas y propuestas consideradas en el diálogo fecundo y en la toma de decisiones.

Han sido expuestos tres de los elementos fundamentales de la propuesta para la resignificación de la Evaluación Educativa desde la alteridad: la Ética de la Responsabilidad, el otro como persona y el diálogo. Un último elemento está referido a la participación de los “intelectuales críticos” para la construcción de la conciencia ético-crítica.

En este orden de ideas, es necesario plantear lo siguiente, la autonomía que se presupone debe tener el “otro” para lograr su participación activa y consciente en el proceso evaluativo desde la Ética de la Alteridad, no es cierta al inicio de la concientización ético-crítico, porque se conduce al principio según su “falsa conciencia”. Por ello, es necesario el apoyo del docente para el develamiento de la alienación y la construcción de la utopía posible. Esto podrá ser real sólo si el educador, que es un intelectual orgánico, accede a conceptos o teorías, entre otros, que le permitan criticar el estado de cosas existentes y transformarse en intelectual crítico. Al respecto Gramsci (1949/2004), expresa lo siguiente:

...todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente, una o más capas intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de su propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el campo social y en el político (p. 75)

El autor refiere que los intelectuales, por su capacidad técnica asumen funciones especiales por ejemplo organización del trabajo productivo como empresarios, en el ámbito sociocultural como educadores, sociólogos, periodistas, entre otros. Como políticos fungen como legisladores o funcionarios gubernamentales. Y se les denomina “intelectuales orgánicos” porque son portadores de la función hegemónica que ejerce la clase dominante sobre la sociedad civil, aseguran el consentimiento pasivo de las clases dominadas.

En el contexto de la Evaluación Educativa, el educador actúa como un intelectual orgánico que facilita la apropiación de conocimientos y pautas culturales que legitiman la sociedad moderna y, consecuentemente, justifican y aceptan como “normal” la exclusión de todos aquellos que no se desenvuelven según lo previsto en el currículo oficial o de acuerdo con las pautas culturales de la Modernidad.

En tal sentido, es necesaria la transformación de los intelectuales orgánicos en intelectuales críticos, apoyándose en la Pedagogía Radical propuesta por Giroux (1990), para investigar las estructuras alienantes y las posibilidades de ser transformadas. En el presente caso, es necesario sensibilizar a los educadores, quienes haciéndose conscientes de su “falsa conciencia” promuevan la crítica al Estado Moderno, estimulen la confrontación contra la coerción que las clases dominantes ejercen a través del Estado hegemónico e incentiven en los “alienados” la formación de la conciencia ético-crítica, el ejercicio activo y responsable de su libertad.

Es de vital importancia la “iluminación” de los intelectuales orgánicos, su diálogo con las teorías críticas y con la realidad del otro oprimido para que logren “ver” su exclusión, lo escuchen y puedan percibir la dominación totalitaria de la cual son objeto. Para que propicien la problematización de la realidad, ayuden en el develamiento de la cosificación y, conjuntamente con el otro, conferir un nuevo sentido al grupo social en el que se encuentran insertos y en el cual se “educan”.

De acuerdo con Brennifier (2005), es necesario que los docentes se expresen como “animadores” para la conformación de comunidades discursivas que, a través del diálogo crítico, deconstruyan la realidad presente y promuevan la imaginación y construcción de la utopía posible, espacios para la expresión del otro, de su alteridad. Así, el ejercicio dialógico al interior de las mencionadas comunidades, posibilitará

la concientización, promoverá la crítica y la práctica de la transformación de la realidad, la liberación, en una acción discursiva del yo y el otro, de nosotros, haciéndose personas en el proceso de su propia liberación. Desde esta perspectiva, la comunicación dialógica es la vía para el encuentro y la concientización, para la superación de la asimetría en la dialéctica dominador–dominado al hacer realidad un encuentro de mutua comprensión y recíproca disponibilidad entre los oprimidos y los dominadores.

Se abre así, un mundo de infinitas posibilidades que se van creando y proyectando hacia el futuro y que, aunque el mundo o realidad exterior pueden obstaculizar o limitar de alguna forma la imaginación creativa y el trabajo conjunto, el “yo docente” y del “otro estudiante” en el contexto de la evaluación educativa han de generar la apertura de nuevos caminos, nuevas formas de pensar, de evaluar y de evaluarse.

De acuerdo con lo planteado, es necesario reflexionar sobre el proceso evaluativo: el contexto socio-histórico en el que se origina, teorías o modelos en los que se sustenta, características, tipos, principios, valores, instrumentos, criterios para la formulación de juicios y toma de decisiones, entre otros. Todo esto con el objeto de cuestionarlos, valorarlos y plantear entre todos los participantes formas equilibradas y respetuosas de comportamiento en el desarrollo del proceso evaluativo dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, con el propósito de promover la construcción colectiva de nuevas formas de pensar y hacer en el proceso evaluativo, lo que ha de generar su resignificación al redimensionarse el sentido del “yo evaluador” en un mediador que reconoce la singularidad del “otro estudiante”. Por otra parte, promovería la orientación de éste hacia la activa participación en la proposición de formas alternativas y toma de decisiones en el contexto de la Evaluación Educativa.

### **A MANERA DE CONCLUSIÓN**

De darse lo antes expuesto se posibilitará la expresión de lo no-visto, lo no-oído, lo no-dado. En ello radica la fecundidad en la resignificación del proceso evaluativo desde la ética de la alteridad, producto de la obra responsable y generosa del “yo docente” para con el “otro estudiante” como voluntad de servicio. Se trata de un amor solidario centrado en el bien del otro, lo que lleva al yo docente evaluador a realizar las acciones y/o reestructuraciones necesarias en su pensar y en su hacer para que el proceso evaluativo sea más justo, al considerar las diferencias del otro como persona singular

y al involucrarlo en el debate y la toma de decisiones en el desarrollo de la evaluación educativa.

La evaluación educativa fundamentada en la alteridad permitirá el acercamiento entre los actores del proceso educativo y entre estos y el entorno, fomentándose la intersubjetividad crítica, el respeto y la valoración de los unos y los otros, a través de la comunicación abierta, flexible y horizontal, distribuyéndose el poder de decisión, promoviendo la confianza, autonomía y creatividad. Esto permitirá la formación de un hombre de conciencia crítica y autónoma, así como la transformación de la realidad. Se construirá una posibilidad, de acuerdo con Téllez (1998), para “la valoración positiva de la pluralidad de las formas de vida cultural, de los tipos de saber, de los modos de estar juntos, de los modos de construcción de subjetividad” (p. 28).

Se trata de propiciar el desarrollo de relaciones “simbólicas–afectivas” entre las personas. La formación desde múltiples dimensiones, la vivencia de experiencias en las que se construyan relaciones democráticas y de ciudadanía, orientadas al reconocimiento y aceptación de la diferencia, tanto de cada uno de nosotros como del otro, para posibilitar el respeto a los sujetos como personas en su singularidad, fomentar las relaciones persona-persona, la fecundidad en la formación de la persona al promover su transformación en un otro cada vez otro y, de esta manera, impulsar la transformación de la realidad hacia la utopía posible, una vida humana digna para el yo y el otro, para todos.

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ABAGNANO N. 1974. Diccionario de Filosofía. Editorial Fondo de Cultura Económica, México, México, p. 56.
- BUBER M. 1923/1956. Yo y Tú. Buenos Aires, Argentina, Editorial Caparros, p. 95.
- BRENNIFIER O. 2005. El Diálogo en Clase. Editorial Idea. Tenerife, España, p. 57.
- DESCARTES R. 1637/1988. Meditaciones Metafísicas. Alianza Editorial, Madrid, España, p. 78.
- DUSSEL E. 1973. Para una Ética de la Liberación Latinoamericana. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina, p. 145.
- GIROUX H. 1990. Los Profesores como Intelectuales:

- Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje. Paidós, Buenos Aires, Argentina, p. 128.
- GRAMSCI A. 1949/2004. Los intelectuales y la organización de la cultura. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, p. 145.
- FOUCAULT M. 1976. Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión. Siglo XXI Editores, Argentina, p. 89.
- FOULQUIE J. 1967. Diccionario de Lenguaje Filosófico. Editorial Labor, Madrid, España, p. 31.
- FREIRE P. 1970. Pedagogía de Oprimido. Editorial Siglo XXI, México, México, pp. 98-99 y p. 101.
- LAÍN ENTRALGO P. 1983. Teoría y Realidad del Otro. Editorial Alianza, Madrid, España, p. 41.
- LEVINAS E. 1961/1977. Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca, España, Sígueme, p. 89.
- LEVINAS E. 1998. Humanismo del Otro Hombre. Editorial Caparras, Madrid, España, p. 71.
- MUÑOZ J, VELARDE J. 2000. Compendio de Epistemología. Editorial Trotta, Madrid, España, p. 17.
- SCHÉLER M. 1931/1998. El Puesto del Hombre en el Cosmos. Editorial Alba, Madrid, España, p. 201.
- TÉLLEZ M. 1998. Desde la Alteridad. Relea (Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela), p. 28.