

EFECTOS DE LAS RELACIONES DE PODER EN LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

EFFECTS OF POWER RELATIONS ON LEARNING ASSESSMENT

Efraín Eduardo Camacho Hernández

efedcahe@hotmail.com

Ministerio del Poder Popular para Educación. Valencia. Venezuela

Recibido: 07/06/2019 – Aprobado: 12/11/2019

Resumen

Este artículo analiza las relaciones de poder en el aula de clases y sus efectos en la evaluación de los aprendizajes. El poder es un concepto polisémico, se parte de un estudio semiótico. La sintáctica establece la cimentación epistemológica mediante la sintaxis lógica. La semántica y la pragmática aportan que el significado requiere al intérprete que decodifica el signo y se engendra en el uso que proporcionan sus usuarios. Esto implica el estudio de las áreas temáticas del poder relacionadas con la evaluación. El marco conceptual estará iluminado por Foucault. La conclusión a la que se llama es que este binomio, bien armonizado, puede tener efectos positivos en la formación de las nuevas generaciones.

Palabras clave: Relación, Poder, Evaluación, Aprendizajes, Aula de clases.

Abstract

This article analyzes the power relations in the classroom and its effects on the evaluation of learning. Power is a polysemic concept, it is part of a semiotic study. Syntax establishes the epistemological foundation through logical syntax. Semantics and pragmatics provide that the meaning requires the interpreter to decode the sign and be generated in the use provided by its users. This implies the study of the thematic areas of power related to evaluation. The conceptual framework will be illuminated by Foucault and Weber. The conclusion that is called is that this binomial, well harmonized, can have positive effects in the formation of new generations.

Keywords: Relationship, Power, Evaluation, Learning, Classroom.

Prólogo

“Una teoría es el retrato de una gran idea vista y delineada” (Trattner, 1972). La construcción de una teoría conlleva varios elementos que deben ser considerados por quienes emprendan esta ardua tarea. Es importante, considerar cómo se ha hecho teoría hasta el momento y tratar de comprenderla tomando en cuenta los marcos históricos de los que la hicieron. Otro elemento a tomar en cuenta es que ninguna teoría parte desde la nada, las nuevas ideas son primitivas ideas reanimadas y robustecidas. Lo importante es que una teoría, si es realmente teoría, contribuya a la generalización de ideas que revolucionen el pensamiento del ser humano, afectando sus relaciones con el entorno.

Un teórico forja algo más que esclarecer lo indudable, ya que se requiere alcanzar que los hechos suministren mayor información sobre los mismos, para que lo indudable sea más que lo natural. Un teórico ¿es un filósofo o un científico? De acuerdo a Pérez Tamayo (2011) el filósofo analiza los conceptos epistémicos y el científico explica los hechos de conocimiento. Al realizar una teoría en la actualidad hay que cumplir con estos dos cometidos, ya que el teórico se pregunta por la verdad de sus creencias en cuanto a lo que estudia – campo de la filosofía – y a su vez le interesa los resultados de ese mismo estudio – campo de la ciencia -.

Es importante destacar en este aspecto, la importancia del marco conceptual desde el cual el teórico se cuestiona y responde. Y la legitimidad de todos estos procesos va a depender íntimamente de la época que se esté viviendo, las ideas contrarias y las dudas que puedan originarse en el camino. Si el teórico se sumerge en el campo epistemológico, debe asumir cómo va a analizar el conocimiento que se vaya suscitando en su estudio. Este

conocimiento es abstracto, pero está relacionado con algo, con unos hechos que generan ese conocimiento y que permiten al teórico la abstracción de los contenidos que se generan por esos hechos y poder llegar a generalizaciones valederas.

Con este artículo se pretende realizar un constructo epistemológico enfocado en las relaciones de poder en el aula de clases y sus repercusiones en la evaluación de los aprendizajes, utilizando la semiótica, la epistemología y algunos teóricos que ya han tratado este tema y que pueden mostrar un camino metodológico para la elaboración de este constructo teórico.

Enfoque conceptual de las relaciones de poder y de la evaluación de los aprendizajes

El poder es un concepto polisémico, asimilado y examinado desde variados campos de conocimiento, pero fundamentalmente tratado desde el espacio de la comunicación. A partir de las formas en que emerge, cruzando por los dispositivos en que se desenvuelve ese poder, hasta los efectos que el mismo tiene en el acontecer social, las posibilidades son tan extensas y los puntos de interés tan patentes que lo convierten en una cuestión pertinente en la discusión de la semiótica contemporánea. Más aún, el poder es un contenido que por sus particularidades beneficia el encuentro de las numerosas representaciones de la disciplina semiótica, así como robustece los planteamientos interdisciplinarios que dirigen actualmente los trabajos en ciencias sociales, fundamentalmente, en el contorno de los estudios sobre comunicación.

El primer cuestionamiento en este intento de construcción teórica es llegar al conocimiento del poder, a una epistemología del poder, a ese conocimiento en abstracto del poder, a través de un análisis del concepto con la abstracción de los contenidos de los conocimientos de poder.

En este punto, entra la Semiótica. Semiótica y epistemología están enlazadas: en la medida en que el conocimiento se enuncia mediante signos, es una actividad semiótica. Eso no quiere indicar que la teoría del conocimiento pueda identificarse con la semiótica, ni que la semiótica sea epistemología: la lingüística se vale de la semiótica para sus propias intenciones teóricas. Los límites entre epistemología, teoría de los signos y teoría del lenguaje son imprecisos y constituyen campos teóricos relacionados.

Siguiendo a Morris (1979), la correspondencia semiótica es trídica: el signo, lo designado y el intérprete. En esta correlación trídica pueden instituirse tres relaciones diádicas o dimensiones de la semiosis, como cuerpo de estudio. Dimensión sintáctica: relación de unos signos con otros, ya que los signos no existen aisladamente sino formando sistemas estructurados. Dimensión semántica: relación de los signos y los objetos a los que pueden aplicarse. Dimensión pragmática: relación entre los signos y los intérpretes o usuarios.

Estas dimensiones describen contribuciones formidables a la epistemología contemporánea. La sintaxis puede ayudar a la cimentación epistemológica mediante la sintaxis lógica (construcción lógica del poder a través de operadores epistémicos, que permitirán elaborar una lógica del lenguaje epistémico del poder). En cuanto a la semántica y a la pragmática son dimensiones inextricables, ya que el significado requiere al intérprete que decodifica el signo, se engendra en el uso que le proporcionan sus usuarios. Esto implica el estudio de las áreas temáticas del poder, a saber:

-) **El poder de las representaciones (Silveira, 2011):** Lógicas representacionales en las variedades de disertaciones. Procesos de naturalización y controversia de las representaciones.

-) **El poder de las corrientes sociales y la comunicación alternativa (Barranquero y Sáez, 2010):** Deconstrucción y representaciones alternativas. Sujetos políticos, corrientes sociales y esfera oficial. Nuevas identificaciones, globalización y territorialización.

-) **Las peleas por el poder: refutaciones objetivas o el ímpetu de las ideas (Freire, 2004):** Políticas de censura y control de las representaciones. Poder y violencia en las construcciones de sentido.

-) **Las caras del poder (Maldonado, 2013):** Las nuevas identidades. La visibilidad del poder. Escándalo, corrupción y espectacularización. El poder de los mitos.

-) **El poder de los medios en la sociedad del siglo XXI (Soto, 2009):** Mediaciones de la esfera pública. Los espacios del poder: del palacio a la plaza. Discurso publicitario, poder y prácticas de consumo.

-) **El poder de la tecnología: los retos de internet (Lattanzi, 2013):** Cambios tecnológicos, socioculturales y políticos. Hipermediaciones. Conocimiento y poder. Nuevas formas de acceso al conocimiento. Espacio virtual y nuevo espacio público.

-) **Prácticas artísticas y poder (Congreso Internacional de Cultura Política, 2011):** Representaciones artísticas y literarias del poder. Prácticas artísticas y ejercicios de poder.
-) **El poder de la religión en la esfera pública (Habermas y otros, 2011):** Mitos que tienen poco que ver con la realidad política y social o con la experiencia cotidiana.
-) **El ambiente de castigo y las relaciones de poder en el aula (Esté, 1999):** Los esfuerzos de construcción que forjan los estudiantes, se ven limitados por la necesidad de diferenciarlos con los patrones que se imponen en el discurso de los docentes.

Al realizar el análisis semiótico del término “poder”, se puede concluir que hay una diversidad polisémica de este concepto, y desde diversos ámbitos se puede entrever la búsqueda por parte del ser humano de espacios de poder y de establecer estructuras de poder.

La intención de este artículo es desvelar la coexistencia o no de relaciones de poder en los esbozos teóricos y establecer si están en la práctica evaluativa del docente.

La evaluación como parte del asunto formativo, es “*democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa*” (Ley Orgánica de Educación, 2009, p.17). Involucra un proceso permanente de estimación de la situación pedagógica, tomando en cuenta todos los actores del asunto, en sus extensiones personales y universales, con la intención de tomar medidas que permitan el progreso incesante de la calidad de la formación. No puede ser manejada como recompensa y punición ni para los estudiantes, ni para los padres. La

evaluación es un instrumento para dialogar con la práctica, para buscar posibilidades y erigir un proceso de avance continuo.

Para tales fines, la coevaluación y la autoevaluación son tomadas como efectivas, se utilizan otras estrategias diferentes a las pruebas normalizadas, entre las cuales sobresalen los portafolios, métodos de resolución de problemas, entre otras. El adiestramiento permanente del profesor lograría favorecer la reflexión sobre el poder que éste despliega a través de las evaluaciones escolares y como ésta interviene en la deserción escolar sobre los estudiantes y su ulterior inclusión al universo socioeconómico de la colectividad en que vive.

De acuerdo a estas ideas, el proceso de evaluación de los aprendizajes en nuestro sistema educativo estima unas relaciones de poder horizontales entre el docente y los estudiantes porque favorece espacios para la cooperación de ambos actores en el progreso de la misma.

Aportes de Foucault (1979)

Uno de los teóricos que trata el tema del poder es Foucault (1979). A partir de este autor puede atenderse a la problemática del poder a través del desciframiento de una cosificación del lenguaje. Este poder foucaultiano se origina mediante subjetivaciones de códigos preceptivos acerca de la conducta del individuo con respecto a sí mismo, a través de prácticas sociales en las cuales se conforma nuestra identidad. Desde su teoría, detalla los medios que hacen viables las prácticas sociales coaccionantes de sujetos.

Además, rechaza todo pensamiento de que el poder tiene un centro. La subjetivación del poder es el espacio de ejercicio del poder en el cual se

interesará. Hay que estudiar el poder desde fuera del campo definido por la autoridad legal. Hay que partir de los métodos de dominio.

Este autor propone una metodología del análisis del discurso en los espacios de poder:

-) Pregunta empírica: ¿Puede constatarse el poder en cada uno de estos espacios?
-) Pregunta histórico-teórica: ¿Corresponde la mecánica del poder a una forma represiva?
-) Pregunta histórico-política: Este discurso crítico del poder ¿forma parte de la misma formación discursiva histórica sobre el poder que efectivamente se está ejerciendo?
-) Supuestos desde su definición de poder:
 - o El poder no se adquiere, sólo se ejerce.
 - o Las relaciones de poder son inmanentes a otros tipos de relaciones sociales, en donde juegan un papel productor sobre las segundas.
 - o El poder viene de abajo, del cuerpo social, desde y hacia donde se realizan escisiones.
 - o Las relaciones de poder son a un mismo tiempo intencionales y no subjetivas.
 - o Presuponen que allí en donde hay poder hay resistencia.

Asimismo, señala tres niveles para la comprensión de las relaciones de poder:

-) Relaciones estratégicas de poder.
-

-) Las técnicas de gobierno, las tecnologías del yo.
-) Los estados de dominación, en los cuales se cierran las relaciones estratégicas de poder.

Desenlaces

El primer paso a cumplir en este intento epistemológico constructivo es el de estudiar las áreas temáticas del poder. Semántica y pragmática irán mostrando el sendero para entender la concepción del poder en diferentes espacios, de manera de establecer divergencias y convergencias que brinden luces para el objetivo trazado.

El primer espacio es el de las representaciones sociales. Silveira (2011) establece que existe una lógica entre el espacio del poder institucional y de saber profesional. El primero que establece este juego dialéctico es el Estado, que tiene que salvaguardar con su poder para cada individuo la consonancia legal frente a las diferencias de clase. Según Ritter (1991), el significado de Estado al principio hacía referencia a la tenencia de poder en el mundo de las Ciudades-Estado mediterráneas de los siglos XV y XVI. A partir de la perspectiva de las relaciones entre colectividad y Estado se comprueba el impulso de la doctrina, de la imparcialidad del mismo, en una relación de supremacía, que reside por arriba de las partes. Marx (1848) se antepuso a esta idea arguyendo que el Estado era un elemento de clase dominante, concordando con los seguidores de la noción del Estado como poder. Al ser el Estado el responsable de la Educación de un país, esta noción de Estado como poder, puede transferirse a los docentes, que, contratados por el Estado, asumen un rol de poderío en las labores que ejecutan.

Por otro lado, los trabajadores sociales han de asumir, según Silveira (2011), que se hallan en un contexto de poder ante las personas que atienden ya que examinan cómo remediar las numerosas problemáticas sociales. Los educadores estamos ubicados en esta dimensión, sobre todo porque pensamos que con la educación que brindamos vamos a mejorar la vida a nuestros estudiantes.

El siguiente espacio a consultar es el de las corrientes sociales y la comunicación alternativa. Vidal (1979) afirma que la comunicación alternativa es una herramienta de la disputa pública frente al poder, de allí que una de las diferencias esenciales entre la teoría de la comunicación alternativa y la teoría de la comunicación dominante deba localizarse en el plano de la teoría del emisor y en las circunstancias de elaboración del significado. Mosco (2006) define la economía política como el tratado de las relaciones sociales, especialmente las relaciones de poder, que recíprocamente componen la elaboración y utilización de recursos.

Barranquero y Sáez (2010), explican que frente a la compartimentación descomunal de los agentes del asunto comunicativo, emisor dinámico versus receptor pasivo, y a una realimentación alineada substancialmente a la intervención del impacto de los estímulos presentados por el emisor, este tipo de comunicación privilegia una distinción entre información y comunicación.

Cuando trasladamos estas reflexiones al aula de clases, es interesante descubrir si en ella se dan espacios de comunicación o de información. Y si son espacios de comunicación, cuál de las teorías predomina, la alternativa o la dominante. Muchos profesores se han convertido en meros transmisores de información y creen estar comunicándose con sus estudiantes. Pero los

resultados de las evaluaciones y la actitud del docente ante las mismas asoman un tono de dominancia y control.

Freire (2004) establece una reflexión sobre las peleas por el poder. Las tinieblas ideológicas son intencionadamente fraguadas por el poder de clase, su pujanza opacante de la situación indudablemente sirve a los intereses dominantes. La tendencia dominante no exclusivamente ensombrece el contexto sino que además nos torna cortos de vista para no distinguir perceptiblemente el escenario. Su poder es amansador y nos deja confusos cuando somos alterados por él.

Asimismo, únicamente los que tienen poder precisan a los que no lo tienen, delimitan lo que es buen gusto, lo que es moralista, lo que es bueno. Las clases populares, al introyectar la tendencia dominante patentemente asumen muchos de sus criterios de valores. Hay que reconocer, no obstante, que éste es un proceso dialéctico y no automático. Esto significa que las clases populares ocasionalmente refutan la manera en que las clases dominantes intentan someterlos. A veces reforman la ideología dominante con elementos propios.

Proyectando estas reflexiones al aula de clases, es notorio que si el profesor es de tendencia dominante, los estudiantes se amoldan a su manera comportándose en consecuencia. Si el docente es permisivo, entonces el comportamiento de los estudiantes cambia. Sin embargo, cada vez se hace más patente el hecho de los estudiantes que refutan con palabras y con hechos el no estar de acuerdo con las formas como un docente dominante conduce su clase, ofreciendo resistencia a esta práctica. Por otro lado, hay estudiantes que reclaman que los docentes permisivos no enseñan adecuadamente y que sus clases son una pérdida de tiempo.

Del mismo modo, Soto (2009), aporta argumentaciones sobre el poder de los medios. La rentabilidad es la única inquietud de estas megaempresas, en tanto los medios, convertidos en actores dominantes en colectividad a partir de su casamiento con el poder económico, toman el papel de aparatos ideológicos de la globalización. Apareado a este pensamiento, circula uno alineado a frenar cualquier indicio de resistencia, respaldado en la teoría del impedimento de lidiar contra el dúo maléfico que suponen los medios y el poder económico.

Esto incide notablemente en el aula de clases ya que cada vez se hace más evidente la influencia de los medios de comunicación en el desenvolvimiento de los procesos educativos que brindan los docentes a los estudiantes.

Además, Lattanzi (2013) delibera sobre la evolución del arte y la cultura a partir del afianzamiento de las nuevas tecnologías de la información. Y explica que así como se puede hablar de un sujeto virtual es viable empezar a especular que uno de los signos de nuestro tiempo es la presencia de un poder virtual (un soberano sin cuerpo) cuyo estado se practica entre la circulación de las redes comunicativas. Un poder sin centro ni materialidad. Un poder sin rostro, tan invisible como presente.

El progreso y la masificación de las “nuevas tecnologías” de la información, ha instituido la condición de virtualidad como parte de nuestra vida diaria. Si la modernidad fue el período de la práctica racional del universo, la posmodernidad esboza una práctica donde la situación fenoménica y la práctica de lo virtual cohabitan y se enmarañan.

Las tecnologías disponen un nuevo modo de existir del individuo en el universo. Una nueva manera de referirse a lo sensible. Son los objetos mismos los que se han transformado. Y al transformarse los objetos, se transforma el lenguaje que los objetos nos habían enseñado. Se transforma la información,

la investigación, el arte. Se transforma además el individuo. Su semblante se diluye para reinventarse una vez más. Sin embargo, posiblemente, aún sea demasiado temprano para aprender los efectos contundentes de estas transformaciones. Es lo que podría darle explicación al efecto de los recursos tecnológicos que cada vez más están al alcance de los estudiantes generados por el llamado zapping que le está quitando protagonismo al docente en el aula de clases.

En cuanto a la correspondencia entre las prácticas artísticas y el poder, Vásquez (2001) afirma que una de las dificultades que brota cuando se afronta la analogía entre memoria e historia es que ésta última se asume como la veracidad de lo sucedido mientras que la memoria no pasaría de ser una traducción fiel de un conjunto social. La historia es imparcial mientras que la memoria manifiesta una reconstrucción subjetiva, fuente incierta de atajo a lo ocurrido. Esto concierne al propósito de desarrollar el arte de escribir la historia como una alocución de verdad que ratifica relaciones de poder y que llega a mutilar la posibilidad que la memoria tiene de rehacer el pasado. De ahí la importancia que tiene la manera cómo se redactan o editan los textos a utilizar en el aula de clases, de tal modo que puedan producir efectos considerables en las relaciones de poder y por ende, en la evaluación de los aprendizajes impartidos.

Otro espacio que incide notablemente en la polisemia del poder es el religioso. En este sentido Habermas (2011) establece que ni la vida pública es lo rigurosamente racional, ni la devoción, ilógica y personal. Sólo enfoques intransigentes pueden ajustarse a ello y castigar las irrupciones de una en otra, especialmente cuando así no suele manifestarse en las Constituciones. Sin embargo, un excesivo tradicionalismo o un desorientado fanatismo pueden llevar a las personas a generar estructuras de dominancia bajo la premisa de

poseer la verdad en este ámbito. Dogmatismo indómito que con facilidad puede estar presente en un profesor tradicionalista o un estudiante en extrema rebelión.

Del mismo modo, Esté (1999) establece que las relaciones sociales entre docentes y estudiantes han convertido el aula de clases en un espacio punitivo, donde “pareciera que un ángel castigador estuviese en vuelo constante sobre los estudiantes y maestros” (p. 13). Todo lo que no está señalado es, irremediabilmente, maléfico. La falta se supone y el escarmiento es un lenguaje ordenador, de manera que las expresiones del alumno no conseguirán ser vistas como diversas sino como errores juzgados a priori y desde afuera, sin ningún tipo de convenio.

Una vez establecida la semántica del término poder en los diferentes espacios del conocimiento se puede entonces dilucidar con mayor facilidad cómo las relaciones de poder afectan notablemente las prácticas de los docentes en cuanto a evaluación de los aprendizajes.

Comenzando por el aspecto curricular, los instrumentos estatales suscitan relaciones democráticas porque persiguen la formación de un sujeto crítico, reflexivo y participativo y el Currículo Nacional se muestra de acuerdo con las peculiaridades, culturas y costumbres anteriores de los estudiantes (MPPE, 2007). El inconveniente existe en la aplicación.

La noción de aprendizaje de los docentes continúa coligada a una concepción de conocimiento acumulativo que se consigue a través de la repetición. El docente manipula el libro de texto como su primordial herramienta de poder, para dictar e imponer el contenido que debe ser considerado tal cual, sin la minúscula curiosidad y crítica del colectivo escolar, porque es un saber versado.

Se ratifican esquemas en la usanza del “libro de vida” para sancionar las conductas impropias de los educandos, según el juicio del docente, por lo que a menudo, rebajará puntos a las evaluaciones de éstos. Esta experiencia evidencia el desarrollo de unas relaciones de poder vertical de tipo restrictivo de parte del docente en contra de los estudiantes.

El rol central del docente, en la realidad, no es el de proceder como intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad que deberían desarrollar los estudiantes para asimilarlos. El maestro autoritario ejerce como magistrado que valoriza al estudiante esplendoroso y relega al corriente, es decir, opera de forma excluyente y prejuiciosa. El docente profesa un protagonismo de primer orden en el aula de clases, inspeccionando los movimientos de los estudiantes, reprendiendo y empleando la punición como táctica disciplinaria.

Las relaciones de poder de carácter arbitrario entre docentes y educandos se demuestran con mayor asiduidad en las órdenes de reprensiones, la baja de evaluaciones, los reportes a la dirección y las veces que el docente llama al silencio al grupo de estudiantes en el aula de clases.

Los educandos guardan silencio en el aula de clases por prevención a que les rebajen las evaluaciones y los expulsen o les hagan reportes y los trasladen a la coordinación. Se trata del poder represivo porque los individuos siguen a los dirigentes por miedo. Este tipo de poder se da en la mayoría de los planteles. De ahí que el despotismo prevalece en muchas de las relaciones particulares e institucionales de la nación.

Con la dirección ya considerada, queda todavía afinar sobre el problema alrededor del cual se ha centrado el artículo. Se planteó y desplegó un modelo semiótico para el estudio de la influencia de las relaciones de poder en la

evaluación de los aprendizajes, el cual instituye un agregado de clases y relaciones que inician modulando el poder y el control a sus diferentes concepciones conceptuales. La resistencia como un elemento integral de la acción estratégica del poder en la evaluación, origina formas de subjetividad y favorece el control de la variedad de contrariedades sociales y didácticas en el aula de clases.

La particularidad de la práctica didáctica, sobre todo en la evaluación, elogia un modelo pedagógico tradicional y se ajusta intrínsecamente en el esbozo propio de dominio a través de razonamientos rotundos, relaciones de acatamiento, integridad de las condiciones y la inflexibilidad del docente. Es innegable la asimetría del poder (Olmedo, 2005) en la relación educador – estudiante, cuyos roles son definitivamente improbables de cambiar. Pero hay que apuntar que, no obstante los esbozos severos de poderío, infunden modos disciplinados y la justificación de relaciones de sometimiento, no son eximidas de la presencia de estrategias de resistencia escolar que asiduamente objetan los mensajes ordenados del régimen formativo.

Sin embargo, también existe otra particularidad de práctica pedagógica, que encomia una recíproca independencia del estudiante en el proceso de instrucción. El estudiante controla su aprendizaje, aunque las pautas de continuidad y razonamientos de evaluación son rotundas. El educador aquí asume una intervención posicional y encamina implantar el aprendizaje por descubrimiento. Establece un esquema comunicativo de reproducción que se fundamenta supuestamente en relaciones maleables y mutuas entre los estudiantes, ya que el proceso didáctico vive restringido por las reglas del educador. Así que, el poder del educador se conserva intacto y lo que se modifica es la característica en las relaciones de control.

Existe otra propuesta de peculiaridad pedagógica que aplaude las nociones que se ubican, entre otros talentos, al reconocimiento de las divergencias, el favorecimiento de procesos independientes de instrucción, la cimentación del conocimiento en correspondencia con los demás y con la historia propia del sujeto, la intervención cultural en los procesos formativos y al centramiento en el estudiante como copartícipe activo del proceso didáctico. Esta particularidad de práctica se encuentra asentada en relaciones participativas y mutuas y no en relaciones competitivas entre los estudiantes; tiene normas y rangos sobrentendidos; se acomoda hacia el pensamiento independiente y las mallas de información favorecen la debilidad de las relaciones de dominio e inspección. La elasticidad de los términos admite que los roles de docente – estudiante coexistan congruentemente cambiables, si bien las condiciones no desaparezcán, más los términos son frágiles y los rangos imprecisos, el docente sigue siendo docente y el estudiante sigue siendo estudiante.

Según Olmedo (2005), esto significa que *“el poder no se diluye en la relación simétrica”* (p. 198) entre docentes y estudiantes. Lo que se debilita son los principios de comunicación, interacción y de control.

La correspondencia polemista entre poderío y libertad, poderío y formación, poder y evaluación, es una contradicción no solventada completamente en el acontecer del ser humano y de la organización formativa. Poderío y libertad son dos extremos adversos, quiméricos cada uno en forma absoluta, concluyente y con autonomía el uno del otro. Así que, no se consigue obtener un momento total de poderío, ni un momento total de libertad, equivalentemente no pueden coexistir relaciones de sumisión sin la coexistencia coetánea de propensiones a la libertad, como no puede coexistir lo contrario, relaciones de libertad sin relaciones de poderío.

Este grado de variación en las relaciones de poder y de libertad está directamente relacionado con el Modelo Pedagógico que el Currículo proponga y que los docentes asuman en sus procesos formativos. De Zubiría (2006) propone que frente a los modelos pedagógicos tradicionales ampliamente dominantes y los modelos pedagógicos constructivistas surgidos en el siglo XX donde los grados en las relaciones de poder y libertad van de un extremo al otro, se dé paso a un Modelo Dialogante, que reconozca el papel activo del estudiante en el aprendizaje y también reconozca el rol mediador, esencial y determinante del docente en este proceso, a través de una síntesis dialógica-dialéctica.

¿Cómo sería una evaluación de los aprendizajes en esta propuesta?

Una evaluación que aborde las dimensiones cognitiva, práctica y valorativa, que describa el nivel de desarrollo en estas dimensiones en un momento y en un contexto determinado, donde prevalezca la evaluación de la modificabilidad y se reconozca el carácter intersubjetivo de toda práctica evaluativa.

Debería ser un proceso de realimentación para el grupo de estudiantes, no sólo para el docente, en torno a tres aspectos: los conocimientos adquiridos, la dinámica de participación de los estudiantes y los resultados alcanzados. Es importante entonces, valorar los contenidos de los cuales los estudiantes se han ido apropiando, el cumplimiento de compromisos y las fortalezas y debilidades que surjan en el proceso. Esto implica un rol no directivo, sino afiliativo del docente, mediante un liderazgo instrumental.

Una evaluación en este sentido, debe regirse por los nuevos paradigmas evaluativos determinados por Tebar (2003) donde define el rol del profesor mediador, a saber:

-) No hay un estándar de estudiante. Cada uno es único.
-) La evaluación directa da una precisa información del conocimiento y de los aprendizajes de los estudiantes.
-) El currículo y la evaluación van unidos.
-) No todos los aprendizajes pueden ser objetivamente evaluados en forma estándar.
-) Las pruebas deben ser diversas.
-) En las pruebas interesa conocer los avances en los aprendizajes de los estudiantes para atender sus necesidades y potenciar sus vidas.
-) El progreso académico debe medirse con criterios que tengan en cuenta las peculiaridades de cada persona y todo tipo de factores.

Este liderazgo instrumental, implica entonces asumir el papel de mediador para generar las experiencias de aprendizaje. Se entiende esta labor como un enriquecimiento de la interacción entre el estudiante y el medio ambiente, al proporcionarle una serie de estimulaciones que no pertenecen a su mundo inmediato.

Estas estimulaciones generarán el nivel de integración de los nuevos conocimientos a la estructura cognoscitiva de los estudiantes. Este nivel de integración se evalúa propiciando un debate ordenado, pero democrático, dirigido por el docente, en el cual los estudiantes deben hacer transferencias de los conceptos aprendidos. Esto conlleva al docente a asumir un rol cognitivo, que induzca procesos para incluir los preconceptos en genuinos conceptos (Ausubel, 2000).

Esta inclusión se realizará a través de relaciones significativas que el estudiante construye entre los saberes, los problemas y los contextos, modificando su estructura intelectual, valórica y praxiológica, considerando una evaluación sistémica, a través de diversas estrategias como mapas mentales, conceptuales, mentefactos, modelos categoriales, UVE heurística, conversación socrática, entre otros.

Esta transformación la logra el docente a través de una evaluación diagnóstica y continua, donde, junto con el estudiante, comparte la responsabilidad de analizar cómo se está avanzando hacia desempeños de alto nivel. Esto recalca más el liderazgo afectivo del docente, a través de un eje actitudinal cognitivo.

En conclusión, asumir estos nuevos paradigmas educativos y estos nuevos roles, implica un cambio desde todos los niveles de concreción curricular. Autoridades nacionales y regionales, Personal Directivo, Consejos Educativos y Docentes, reconstruyendo paradigmáticamente sus versiones prácticas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que la evaluación de los aprendizajes y las relaciones de poder, sean un binomio a favor de la formación de las nuevas generaciones.

Referencias

Ausubel, D. (2000). Adquisición y retención del conocimiento. Barcelona: Paidós.

Barranquero, A. y Sáez C. (2010). Comunicación alternativa y comunicación para el cambio social democrático: sujetos y objetos invisibles en la enseñanza de las teorías de la comunicación. España. Congreso Internacional AE-IC Málaga 2010 "Comunicación y desarrollo en la era digital".

- Congreso Internacional: La cultura política a debate. (2011). Alcances y perspectivas de un campo transdisciplinario. 29 de marzo al 1° de abril de 2011. UAM Azcapotzalco. México, D.F.
- De Zubiría, J. (2006). Los Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía Dialogante. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Esté, A. (1999). El aula punitiva. Descripción y características en las actividades en el aula de clases. (3a. ed.) Caracas: Fundatebas. Universidad Católica Andrés Bello.
- Foucault, M. (1979). El ojo del poder, en BENTHAM, J. El panóptico. Ediciones La Piqueta. Madrid. España.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Habermas, J. y otros. (2011). El poder de la religión en la esfera pública. España: Editorial Trotta.
- Lattanzi, J. (2013). ¿El poder de las nuevas tecnologías o las nuevas tecnologías y el poder? En: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-35232013000300002&lng=es&nrm=iso. [05/11/2014]
- Ley Orgánica de Educación. (2 009).Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5 929, agosto15, 2 009.
- Maldonado, V. (2013). Las caras del poder. Caracas. El mundo. Economía & Negocios.
- Marx, C y Engels, F. (1848). Manifiesto del Partido Comunista. Digitalizado para el Max-Engels Internet Archive por José F. Polanco (1998). Retranscrito por el Marxists Internet Archive por Juan R. Fajardo (1999).
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas. Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC.
- Morris, C. (1979). Fundamentos de la Teoría de los Signos en Problemas y Métodos de la Semiología de Nattiez, J.J. Buenos Aires. Argentina: Nueva Visión.

- Mosco, V. (2006). La Economía Política de la Comunicación: una actualización diez años después. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación (N° 11, pp. 57-79). En: <http://revistas.ucm.es/portal/modulos.php?name=Revistas2&id=CIYC>. [27/12/16].
- Olive, L. y Pérez Tamayo, R. (2011). Temas de ética y epistemología de la ciencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Olmedo, J. (2005). Poder y práctica pedagógica. Bogotá: Cooperativa Editorial MAGISTERIO. Colección Seminarium.
- Ritter, G.A. (1991). El Estado social, su origen y desarrollo en una comparación internacional. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Silveira, M. (2011). El poder de las representaciones sociales: M. Butterfly, la mujer perfecta. Brasil. Universidad Estadual de Londrina.
- Soto, I. (2009). El poder de los medios en el siglo XXI. Red Voltaire. En: <http://www.voltairenet.org/article162511.html>. [10/ 05/ 2015].
- Tebar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid: Santillana.
- Trattner, E. (1972). Arquitectos de ideas. Historia de las teorías científicas que transformaron el mundo. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Vidal, J. 1979. Alternativas populares a las comunicaciones de masas. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Vásquez, A. 2001. Arte y Filosofía Posmoderna. España: Universidad Complutense de Madrid.