



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

EVALUACIÓN: ESCENARIO DE OPORTUNIDAD PARA EL DIÁLOGO DE RELATOS Y
SUBJETIVIDADES

MARTHA CECILIA ORREGO

Asesor de Tesis: Mg. Edilberto Hernández Gonzáles

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES CALDAS

2015



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**EVALUACIÓN: ESCENARIO DE OPORTUNIDAD PARA EL DIÁLOGO DE RELATOS Y
SUBJETIVIDADES**

MARTHA CECILIA ORREGO FRANCO

DIRECTOR

Mg. EDILBERTO HERNÁNDEZ GONZALES

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MANIZALES CALDAS

2015

DEDICATORIA

Dedico esta obra de conocimiento a la comunidad Hija de los Sagrados Corazones de Jesús y de María Instituto Ravasco, en particular a la comunidad de la Enea, y a mi profesor Edilberto Hernández Gonzáles, asesor y guía profesional en el desarrollo de la misma.

AGRADECIMIENTOS

Las palabras de gratitud emergen cuando la luz de la paz y la sabiduría llegan a nuestra vida y nos dan esa visión del camino para andar. Es así que mis agradecimientos especiales y de todo corazón para Sor Martha Eugenia Velásquez Velilla, delegada de la comunidad Hija de los Sagrados Corazones de Jesús y de María. A ella mi voz de perenne gratitud y mi oración para que su canto se siga haciendo vida y porque sé que, desde su oración, esta obra trascenderá los contextos para una nueva visión de evaluación con esencia de humana humanidad.

RESUMEN

La evaluación es el escenario oportuno para el diálogo entre relatos individuales y subjetividades. Esta necesidad emerge porque se ha mantenido una evaluación que no da espacio para que transiten esos lenguajes con sus mensajes existenciales y cada vez, se hace una evaluación estándar y colectiva en formatos tradicionales los cuales no superan esos silencios y soledades que quieren conversar en la evaluación para generar una promoción que dé lectura a la formación integral. El maestro no ha ejercido su autonomía y poder frente a este proceso y los estudiantes siguen su formación sin ser escuchados y comprendidos en los actos evaluativos. Finalmente dejan la escuela y aún cargan con su viaje existencial de olvidos, a pesar de poseer un título profesional que no anula esa necesidad manifiesta.

PALABRAS CLAVE: diálogo, relatos, subjetividades, silencios, soledades, olvidos, evaluación, formación integral.

ABSTRACT

The evaluation is the appropriate stage for the dialogue between individual speeches and subjectivities. This need arises because it has kept an assessment that does not give place in order to transit those languages with their existential messages and each time, a collective and standard evaluation is performed through traditional formats which do not exceed those silences and solitudes that want to talk in the evaluation in order to generate a promotion which gives a reading to the integral formation. The teacher has not exercised his autonomy and power over

this process and students continue their education without being heard and understood in evaluative acts. Finally they leave school and still carry their existential journey of forgetfulness, despite having a professional diploma that does not cancel that exposed need.

KEY WORDS: dialogue, speeches, subjectivities, silences, solitudes, forgetfulness, assessment, integral formation

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	5
A MANERA DE APERTURA	10
1. INTRODUCCIÓN	15
2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	18
2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	21
3. JUSTIFICACIÓN	22
4. OBJETIVOS	27
4.1. OBJETIVO GENERAL	27
2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
5. REFERENTES	28
5.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. REFERENTES DE PARTIDA PARA VOLVER LA MIRADA HACIA LOS RELATOS	28
5.1.1. La evaluación a través de los tiempos	28
5.1.2. Tratamiento del relato desde varias concepciones	36
5.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. REFLEXIONES PRE-ITINERANTES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN	42
5.2.1. El reto de hoy: educar para la humana humanidad	42
5.2.2. Cuáles relatos están dialogando en evaluación?	48
5.2.3. Reflejos visionarios desde esta mirada	52
5.2.4. El cambio es ahora	54

5.2.5. El ideal: volver a la humana humanidad	55
6. DISEÑO METODOLÓGICO	58
7. INSTRUMENTOS	65
8. HALLAZGOS	82
9. ANÁLISIS	95
10. CONCLUSIONES	98
REFERENCIAS	104
ANEXOS	110

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
CUESTIONARIO UNO	64
CUESTIONARIO DOS	65
CUESTIONARIO TRES	65
CUESTIONARIO CUATRO	66
PREGUNTA A PREGUNTA UNO	67
NARRACIÓN UNO	68
HISTORIA DE VIDA NARRACIÓN UNO	69
PREGUNTA A PREGUNTA DOS	70
HISTORIA DE VIDA NARRACIÓN DOS	71
PREGUNTA A PREGUNTA TRES	72
HISTORIA DE VIDA UNO	73
HISTORIA DE VIDA DOS	74
HISTORIA DE VIDA TRES	75
HISTORIA DE VIDA DESCRIPCIÓN UNO	76
HISTORIA DE VIDA DESCRIPCIÓN DOS	77
HISTORIA DE VIDA DESCRIPCIÓN TRES	78
FOTOGRAFÍA RELATO UNO	79
FOTOGRAFÍA RELATO DOS	79
FOTOGRAFÍA RELATO TRES	80

A MANERA DE APERTURA

ME DESCUBRO: MI VIDA TAMBIÉN TIENE RELATOS

Escribo mi propia historia como relato que necesita dialogar con las subjetividades del lector. Esto para que, tal vez, algunos me comprendan; así resulte una utopía, pero ante todo, para que se genere una idea amplia de los relatos en mención, los cuales estando presentes pareciera que no existieran.

ÉSTE ES MI RELATO... VAMOS A CONVERSAR

Si se me preguntara por mi vida y los pasos en este tráfago tendría que responder que no fue fácil y que, hice un tránsito que aún tengo entre memorias y olvido. Tendría que confesar que guardo silencios que todavía me aturden y que emergen como relatos en busca de un intérprete capaz de entenderme, pues temo llegar a la partida final sin dejar productos en el tiempo y la distancia.

Tal vez por el temor que sobrevive en mí aún conservo sueños y vivo entre verdades y falacias como si pretendiera desviar la atención y no ser reflejo para los intereses de nadie; sin embargo, sé que en mi interior convergen ciertos orgullos que gritan a grandes voces para que alguien se ocupe de mí porque de pronto no quiero ser olvidada o simplemente pasar como una sombra huyendo por la tierra. Esta ambivalencia me sustenta y es la que me lleva a vivir la locura de vida que hoy, al menos, algunos leen.

Anduve por la vereda y llegué a la Escuela Presidente Kennedy en Aguadas para comenzar mis estudios. Inicialmente tuve confrontaciones porque desde que inicié la escuela

comenzaron mis asombros y pronto descubrí que no estaba preparada para ese nuevo territorio. En tanto hacía la andadura fui descubriendo que un sufrimiento emergía en mi interior con el solo hecho de que los profesores nombraran la evaluación para el día siguiente. Un mensaje claro y rotundo se había instalado en mi mente: sabía que debía llevar buenas notas a la casa y si no lo hacía mis padres me castigarían con una correa porque tenía que ser la mejor dentro de clase. Ésa fue una sentencia que me condenó y me hizo esclava durante los años en la escuela. De hecho, la habitancia en la escuela me hizo comprender que a veces no estudié por aprender sino por evitarme la pela y el castigo de ellos. Lo fatal o tal vez una de mis mayores aventuras y desafíos es que en ocasiones hice trampa con tal de ganar los exámenes; claro que con el tiempo entendí que era una de las que mejor estudiaba porque hacer la trampa y hacer uso de ella en medio del examen era todo un reto de astucia y sabiduría; finalmente no utilizaba la trampa pues al hacerla aprendía y al momento de querer usarla en medio de la evaluación reconocía que no la necesitaba. Sí, aprendí que la mejor manera de estudiar es prepararse una buena trampa porque para lograrla bien se debe tener muy buena lectura, síntesis y decisión pues escoger que anotar allí implica sabiduría – inteligencia – astucia. Ahora entiendo porque las pelás no se dieron al cabo de los años. Me había vuelto una experta en trampas y a la verdad, quedaba mejor preparada que nadie y por eso, pude ganar la mayoría de los exámenes, eso sí, nunca entendí por qué los profesores querían que respondiera lo que ellos querían y sabían, pero hoy ya sé que la evaluación es perversa porque quien evalúa tiene la respuesta.

La verdad que en aquel antaño mi comportamiento no era el ideal. Guardaba ciertos asuntos -(relatos)- secretos - que no quería se conocieran, aunque en el fondo me hubiera gustado

que mis maestras preferidas se hubieran dado cuenta de ellos; así tal vez no hubiera sufrido tanto en la escuela.

Entre todo esto, la actitud con mis profesores era de pereza y de andar armando tretas para ganar las evaluaciones que por cierto, eran largos cuestionarios que había que responder de memoria, sin importar si eso que aprendía me inspiraba a ser una persona mejor. Quizás esta duda me llevó a que poco me interesaran los exámenes, pero el problema eran mis padres quienes me obligaban y que para colmo, aconteció en mi vida lo peor que le puede pasar a un estudiante como es tener un familiar docente o que tenga que ver con la escuela, pues se las saben todas y uno queda al descubierto, a merced de la vigilancia extremista que todo lo lleva como mensajero de barrio. Pasó esto conmigo, una docente era familia de mi padre y le contaba cómo era mi actitud con ella y otros maestros en la escuela.

En el grado octavo le cogí pereza y fastidio al profesor de algebra. La pregunta que nunca comprendí fue por qué tenía que quedarme la nota final en 6.0, cuando en verdad necesitaba mínimo 6,5 para promoverme. Tuve que repetir todo un año y aunque siempre supe más algebra que muchas compañeras que si se promovieron, no entendía este razonamiento matemático dejado por unas preguntas en un test que él se sabía de memoria porque luego descubrí que cada año hacía el mismo examen. Acaso mi maestro no entendió que yo era un ser diferente, con otras lógicas y posibilidades.

Bueno uno cobra caro y juega sus piezas de la mejor manera. Repetí el año y me impuse el reto de ganar los años y demostrarle a ese profesor que yo podía tener notas más altas. Tal vez

en esto, este maestro me hizo un favor porque de ahí en adelante saqué promedios de 9,0, con lo cual le demostré que el problema no era la nota, sino la manera cómo se me evaluaba. Pude pues sacarme la piedrita del zapato y quedar tranquila.

Pasaron así los años y la vida me llevó por caminos de espiritualidad, buscando una gran verdad que se reflejara en la justicia e igualdad para todos, respuesta que ha sido difícil de hallar porque, de joven y ahora de adulta, he sido víctima de injusticia, ya que no he recibido lo que creo merecer y siempre he pensado que uno se traza una ruta para salir adelante con el ánimo de alcanzar ideales de felicidad. Claro que entiendo que esto es un juego de muchas vueltas donde siempre van a estar presentes otros que nos van a medir desde parámetros institucionales o por esas lógicas absurdas de la ciencia o los desarrollos del pensamiento, como si uno no tuviera derecho a pensar y hacer distinto. Pareciera como si uno debiera encasillarse a un estilo institucional o al de quienes juzgan lo que hacemos. Lo que creo es que hoy se quiere mantener una filosofía que limita las nuevas salidas de la verdad y le quieren meter a uno en esquemas universales porque talvez, es la manera más fácil de complicarle el camino a las nuevas manera de pensar y decir las cosas.

De pronto esto que escribo es una catarsis que me regresa a mi tranquilidad y puede que poco importe como parte de mi relato – de mi historia de vida – de mi experiencia, pero lo que sí sé y me da paz es que puedo confesar abiertamente es que en todas las etapas de mi vida le he tenido miedo a las evaluaciones, esto por los resultados y el miedo de perder, ya que soy una persona que he luchado y he trasegado la misma escuela; que he visionado mundos posibles en cada niño – joven – viajero y para quienes he puesto a su favor mi experiencia, muchos de mis

recursos y mi oración. Nunca olvido que me gusta sobresalir en todo. Pienso que no soy partidaria que los estudiantes sean evaluados solo por los formatos estándar y en colectivo, esto en busca de una cifra – números – estadísticas que dicen respuestas para la legalidad del sistema, sino que deberían haber diferentes formas de evaluar, preferiblemente desde una mirada humana y en contextos de verdad.

Éste es un pequeño fragmento de mi vida y mi sentir. Tal vez no he dicho lo suficiente porque, a pesar de mis años, aún se mantienen en mí esos temores creados por los diferentes escenarios escolares donde he vivido; porque aún no termino de hacer mi ruta de formación académica y esto me pesa, ya que mientras no se decida la luz verde en este tránsito, voy a permanecer inquieta – incierta – expectante. Quiera Dios que llegue un tiempo cuando las respuestas a mis procesos sean positivas y se revienten las cadenas de opresión y miedo que se siguen creando cada vez que me veo inmersa en estatutos de evaluación y prueba.

Mientras tanto, he de seguir el viaje sin saber cuál es el puerto de mi destino. Un día llegaré quien sabe a dónde, pero cualquiera sea el lugar espero arribar con un legado de saberes que posibiliten que yo, como maestra, pueda leer a cada niño – joven – viajero con la multiplicidad de sus relatos – historias de vida – experiencias y así, no menoscabe su futuro por una mala decisión en la evaluación que no le permita promoverse, ya que nunca se le dio la oportunidad de mirarle con esa humana humanidad para definir su formación integral.

1. INTRODUCCIÓN

Las historias de vida, por tanto, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos permiten acceder a la comprensión de los contextos sociales, políticos y culturales en que estas se han ido construyendo, tal como ya he dicho en otros momentos (Rivas y Sepúlveda, 2003).

Damos apertura a una esperanza en evaluación construida desde los relatos individuales que dialogan con la subjetividad del maestro, determinando cómo esta estrategia fundamenta un camino que trae a la escena de la evaluación no sólo las posibilidades de viaje del niño, sino todo el entramado de su mundo circunstancial cual es el contexto social, político, cultural, idiosincrático en los cuales se haya dimensionado su existencia.

Hemos hecho un tránsito por los puertos existenciales necesarios: la vida, la escuela, la familia; y entre éstos hemos logrado estadías en las diversas estaciones, encontrando nuevas realidades, pero ante todo, descubriendo que en evaluación no se ha dicho la última palabra y que aún quedan territorios por explorar; que le corresponde al maestro ser ese viajero autónomo, empoderado capaz de advertir interpretaciones a las historias de vida que viajan con el niño al puerto de la escuela.

Los hallazgos han sido verdades que se vivencian en el ambiente escolar y no pueden ocultarse a pesar del manejo cuadrático – estadístico – parametrizado que se le ha pretendido dar a la evaluación; esto porque los relatos del niño vienen con él y lo convierten en un sujeto con lenguajes que es necesario interpretar y esta tarea es del maestro, ya que es su interlocutor inmediato y en quien el niño busca refugio una vez deja el puerto de la familia.

Tenemos una obra con un planteamiento quizás muy etéreo, pero es a la vez una puesta reflexiva para retomar nuevos horizontes y advertir que la evaluación es un excelente escenario de oportunidad para el diálogo entre los relatos individuales del niño y la subjetividad del maestro; asunto que ha de trascender como una pauta definitiva en evaluación, a fin de no interferir más negativamente en la formación integral de los niños, seres humanos necesitados del otro – del maestro – del evaluador quien, lleno de conciencia democrática, lo aprecia en toda su dimensión de vida y por ende, es capaz de leer – interpretar – analizar sus relatos para ponerlos al servicio de una evaluación más justa y humana.

Tal vez quede mucho por decir y éste ejercicio sea sólo una simple provocación; no obstante, es precisamente esta la intención: retomar el camino del acierto en evaluación con una mirada humanística que dé la razón a la imperiosa necesidad del diálogo entre relatos individuales y subjetividades.

Ha sido éste un propósito de búsqueda – análisis – interpretación sobre esos relatos que hacen presencia en la escuela, pero que al momento de la evaluación, se mantienen en silencio

pese al clamor del niño para que se le tenga en cuenta su historia de vida; devenir que él sabe sólo es posible tiene eco – resonancia – lectura en un maestro – lector quien, empoderado de su rol y de su saber, agrega el código de la subjetividad para leer interpretar y analizar a cada niño en la escena de la evaluación.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La evaluación ha sido un tema de amplia y controvertida discusión (Zaccagnini, 2002, Berry K. J. 2008 y Subiría Samper, 2013). Muchas investigaciones e innovaciones han sido planteadas y las mismas han hecho eco en las prácticas pedagógicas. No obstante, se observa la necesidad de continuar trabajando en el tema con el fin de propiciar alternativas que propendan por la formación integral.

El análisis del contexto evaluativo a nivel histórico y en la actualidad muestra que la realidad en las técnicas de evaluación, siendo transformadas en sus instrumentos y algunas didácticas, no desborda la brecha tradicional, y la tendencia por favorecer los sistemas clásicos estatales sigue igual muy a pesar de pretender expresarla con lenguajes diferentes o renovados.

Este escenario es la oportunidad para que desde un contexto educativo particular como MI Casita Ravasco (muestra de la población) se replantee su sistema de evaluación preconcebido en un enfoque humanista que sólo ha disimulado, en su praxis, un sistema evaluativo tradicionalista en el que sigue manteniendo a sus estudiantes, ya que como concepción humanista sigue distando de la verdad contextual del niño, sujeto que silenciosamente sigue presente en el proceso, pero se le calla su voz – su relato (FREIRE, Paulo. 1993) y termina, inmerso en una serie de estadísticas que sólo favorecen el continuismo.

El panorama refleja muchas realidades y si bien, el docente está ahí presente, éste es el primero que siente y advierte ese silencio del niño, toda vez que no puede salirse de los parámetros o no ha decidido en favor de una evaluación innovadora, so pretexto de verse señalado – rotulado como revolucionario, pero en verdad él también tiene su voz – su relato – su experiencia que requiere considerarse en la evaluación: él mismo es la medida de su niño porque los dos dialogan – conviven – comparten el mismo acto de aula – comparten subjetividades: ambos están inmersos en esa lectura que se pretende en el objetivo que guía este trabajo.

Éste es el marco en el que acontece el devenir diario de la Escuela Mi Casita Ravasco. Hay muchas voces – relatos – experiencias que no han podido salir a la escena escolar porque la norma está y regula la esencia de la evaluación y por tanto, la formación integral sigue sin renovación, por alejarse del dialogo de los relatos y las subjetividades de los actores en la escuela. No se advierte ni lee lo que allí realmente es vivencial.

El cambio hacia una mirada evaluativa de contexto vivencial donde emerja el diálogo de los relatos de vida y la subjetividad (Ricoeur, 1989) de cada niño y todos los demás relatos de quienes circundan a éste, incluyendo a los docentes, será fuente oportuna para determinar las características de las prácticas y experiencias que influyen – inciden en la formación integral, dada la concepción planteada por Paulo Freire (2002) cuando reflexiona la educación como ese hecho de conocimiento que entra en un proceso de acción transformadora sobre la realidad y ante la cual se adquiere compromiso. Visiona su pensamiento que la vida está invadida de conflictos – injusticias – historias que nos alejan cada vez más dado que estará presente el más fuerte y el más débil; que de manera frágil nos dejamos eliminar figurando realidades al conformarnos con

la simple retransmisión a través de los entes tecnológicos. Sí, Paulo Freire postula un acto pedagógico en medio de la libertad del sujeto y su comunidad, que a la vez lo concientiza y lo pone en medio de la interculturalidad a fin de que no termine alienado por los modelos y los sistemas hegemónicos. Freire es claro en la advertencia de una transición humana que a la vez se involucre en la sociedad y sea capaz de transformarla por medio de la educación y comprenda mejor la problemática del mundo.

Afrontar este tra-yecto con estas claridades es visualizar las posibilidades de prácticas evaluativas que contribuirán a la comprensión de una evaluación integral y participativa.

Será necesario abrir nuevos escenarios de actuación en el aula. Permitir que cada sujeto participante emerja con su experiencia - relato de vida. Que el encuentro de todos sea la oportunidad para dialogar desde sus relatos - vivencias a la manera de una interpretación nueva del código que cada uno trae consigo a la escuela. Esto implicará leer muchos relatos, interpretarlos y sacar los mensajes ocultos que ellos traen con la vida de cada sujeto en la escuela; luego, será preciso establecer su influencia en la formación del sujeto y por lo tanto, exige buscar la relación pedagógica de esos relatos con la misma evaluación; sobreviene algo de la subjetividad del maestro – del otro en la escuela. Al final, se tendrán elementos necesarios para construir un gran relato amplificado de vida, desde el cual se puedan incluir muchas variables cualquiera sea el caso existencial de cada sujeto inmerso en la escuela.

Ésta será la búsqueda en este tra-yecto hologramático. La llegada tal vez sea incierta pero dejará huellas positivas que servirán para medir los actos de aula y facilitar lecturas

evaluativas comprensibles para la promoción integral y tal vez poder responder: ¿Qué concepciones de evaluación subyacen en los procesos de evaluación vigentes como es el caso del contexto Mi Casita Ravasco de la ciudad de Manizales que ha dejado de reconocer el diálogo de los relatos individuales y las subjetividades?... Acaso el diálogo de los relatos de vida y las subjetividades ha estado en este escenario educativo – vivencial?

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué concepciones de evaluación subyacen en los procesos de evaluación vigentes como es el caso del contexto Mi Casita Ravasco de la ciudad de Manizales que ha dejado de reconocer el diálogo de los relatos individuales y las subjetividades?

3. JUSTIFICACIÓN

Hemos concebido un panorama de la evaluación centrado en prácticas estandarizadas que siguen en favor de las estadísticas y que ha estado lejos de considerar los relatos de los sujetos en el proceso como lecturas posibles – necesarias - reales, lo que para Ricouer, (1989) resulta claro cuando afirma que “una vida no es sino un fenómeno biológico hasta tanto no sea interpretada. Y en la interpretación, la ficción desempeña un papel mediador considerable”... (p.6). Esto para que, al momento de su promoción, el sujeto perciba que su logro trae consigo la suma de todo su trayecto circunstancial de vida; esto es el diálogo de los relatos y la subjetividad.

Revisados diversos modelos de evaluación (Escudero Escorza, 2003), la mayoría conllevan a mediciones masivas preocupadas más en las agrupaciones por niveles que, en priorizar a cada sujeto como una opción diferente que puede ser comprendida desde los mensajes que vienen con él/ella y que, son su esencia porque son parte inherente a su viaje – vida – tránsito.

De ahí la importancia y trascendencia de esta puesta investigativa – reflexiva – demostrativa que mira con detalle al diálogo de los relatos individuales y las subjetividades del maestro – del niño – del otro en la escuela como escenario de oportunidad para trascender la evaluación y que a su vez, puede ser tesis de discernimiento y complemento para lo que ya han pensado otros autores. (Ricouer, 1989 y Zaccagnini, 2002)

Esta propuesta provoca un interés particular porque le devuelve a la evaluación un elemento que trae consigo todos esos mensajes que se han construido a través de la misma vida – experiencia – trayecto humano – social para que así, docente y escuela, como la fuente subjetiva, dejen dialogar los relatos de cada sujeto con su subjetividad sin temor alguno, encontrando con ello ese escenario de oportunidad para trascender la evaluación. Una idea más clara de esta postura es entender que se debe dejar que el niño – joven emerja a través de su voz, del lenguaje de su ser – existencia que quiere gritar a fin de que su historia sea narrada – considerada – detectada; o sea como dice Ricoeur (1989)

Hay otra situación en la que también parecería que se podría aplicar la noción de historia no narrada. Se trata del caso del juez que se empeña en comprender a un acusado desenredando el ovillo de intrigas en el cual el sospechoso está atrapado. Se diría que el individuo parece “enredado en historias” que le suceden antes de que se narre historia alguna. El enredo aparece entonces como la pre-historia de la historia narrada cuyo comienzo sigue eligiendo el narrador. Esta pre-historia de la historia relaciona esta última con un todo más amplio y le proporciona un trasfondo. Este trasfondo está armado por la interrelación viva de todas las historias vividas. Por lo tanto, en algún momento las historias narradas deben emerger de este trasfondo. Cuando se produce este surgimiento, el sujeto implicado también emerge. Se puede afirmar, entonces: la historia responde por el hombre. La consecuencia principal de este análisis existencial del hombre, como ser enredado en historias, es que relatar es un proceso secundario injertado en nuestro “ser-enredado en historias”. Narrar, seguir, comprender las historias no es sino la continuación de esas historias no dichas. Resulta que una vida examinada, en el sentido que tomamos de Sócrates..., es una vida narrada. (p.8)

Se está dando respuesta a ese silencio en el que se han mantenido a las voces – gritos – mensajes que buscan ser interpretados como sus códigos ocultos para decir – exclamar – reclamar que también ellos, son sujetos pedagógicos, tal vez dispersos, pero activos y trascendentes en su misma formación integral; que como tal, sólo necesitan que la subjetividad del maestro – del otro en la escuela sea un lenguaje propicio que los muestra como seres con tiempo – memoria – espacio – idiosincrasia – familia – barrio – sociedad - vida al momento de ser objetos – sujetos en la evaluación. .

Atender a una evaluación que pone a dialogar todos los relatos y las subjetividades es recuperar la esencia de la escuela, cual es ser espacio abierto para la vivencia con el otro quien, por sus mismos relatos - subjetividades, tiene también mucho que entregar a sus pares y a todos los que le circundan: lectura clara de dialogicidad. No ajeno esto a Ricoeur (1989) en su apreciación de subjetividad y relato al decir que

aquello que llamamos subjetividad no es ni una sucesión incoherente de acontecimientos, ni una sustancialidad inmutable inaccesible al devenir. Es justamente el tipo de identidad que sólo puede crear la composición narrativa por su dinamismo.

Esta definición de la subjetividad por la identidad narrativa tiene numerosas implicaciones. En primer lugar, se puede aplicar a la comprensión de nosotros mismos el juego de sedimentación y de innovación que reconocimos en toda tradición. Del mismo modo, no dejamos de reinterpretar la identidad narrativa que nos constituye a la luz de los relatos que nos propone nuestra cultura. (p.10-11)

Una vez demostrada la eficacia de poner a dialogar todos los relatos y las subjetividades tendremos un legado experiencial para entrar en la estructuración de estrategias precisas que lleven a la interpretación de dichos relatos; esto es, entender que hay caminos posibles para escuchar las voces que han estado calladas, (caso particular el contexto Mi casita ravasco) y para ello, ha de comenzarse así:

- Buscar – descubrir esos relatos utilizando instrumentos diversos: observación de campo, entrevistas espontáneas y programadas, diarios de campo, cuenta historias, anécdotas, elaboración de dibujos – narraciones, descripciones. Dichos instrumentos se referenciarán a dos grupos de primaria en instituciones diferentes (una privada y una oficial).
- Sistematizar estos relatos y colocarlos en escena escritural.
- Análisis de los relatos resultantes y búsqueda de elementos fundantes que sean un lenguaje a interpretar y que se puedan desprender de lo que está oculto en cada mensaje.
- Clasificación de elementos comunes que pueden emerger en todos los relatos virtud a la subjetividad del maestro - escuela.
- Puesta pedagógica a través de UN GRAN RELATO; que es esta obra en su reflexión, desde el cual se pueda visionar qué entregan los relatos en la escuela, que se puede hacer con los mensajes que dejan los relatos y, para qué aplicar los relatos y la subjetividad en la evaluación.

Así emergerá toda una lectura resultado de hacer ese camino entre los protagonistas del hecho educativo – evaluativo, donde se sabe hacen presencia los niños – los maestros – todos los otros que circundan y se mueven en la escuela.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Describir posibles lecturas entre una perspectiva del relato personal - subjetivo (Paul Ricoeur (1989) y las prácticas de evaluación vigentes desde un contexto como Mi Casita Ravasco de la ciudad de Manizales.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Explicar las características de las prácticas y experiencias de evaluación empleados por los docentes en la Institución Educativa Mi Casita Ravasco y su incidencia en la formación integral desde los relatos individuales.

Visualizar las posibilidades de prácticas de evaluación desde la perspectiva de Paul Ricoeur, que contribuyan a la comprensión de una evaluación integral y participativa.

Proponer estrategias para que el diálogo relato y subjetividad sean aspectos fundantes en la evaluación y la formación integral.

5. REFERENTES

5.1 REFERENTES DE PARTIDA PARA VOLVER LA MIRADA HACIA LOS RELATOS

5.1.1 La evaluación a través de los tiempos.

Una excelente referencia de la evaluación a través de los tiempos se puede asumir desde el estudio que hace Escudero Escorza (2003), en su obra Desde los test hasta la investigación evaluativa actual, estudio que resulta oportuno por la visión histórica y revisión cronológica con sus fundamentos de base. Veamos:

Hace más de dos mil años ya se realizaban investigaciones para evaluar individuos y programas. Por ejemplo, algunos filósofos griegos utilizaron cuestionarios evaluativos en sus enseñanzas.

Según Mc Reynold (1975) el tratado más importante de evaluación en la Antigüedad es el Tetra biblos de Tolomeo.

Cicerón y San Agustín introducen también conceptos y planteamientos evaluativos.

Antiguamente la finalidad de la evaluación era la de verificar el proceso de

aprendizaje una vez terminado, comprobando si al final del periodo instructivo los alumnos habían conseguido los objetivos propuestos.

En la Edad Media se introducen los exámenes en los medios universitarios con carácter más formal.

En el Renacimiento se siguen utilizando procedimientos selectivos. Huarte de San Juan define la observación como “procedimiento básico de la evaluación”.

En el siglo XVIII aumenta la demanda y el acceso a la educación hacen necesario que se comprueben los méritos individuales. Aparecen entonces las normas sobre la utilización de exámenes escritos.

La evaluación en la Escuela Tradicional nace y se desarrolla a lo largo del siglo XIX. El control de lo aprendido se realizaba a través de la capacidad retentiva y almacenativa del alumno por medio de exámenes, fundamentalmente de lápiz y papel.

En los Estados Unidos, Horace Mann (1839), a través de tests de rendimiento realizó evaluaciones en las escuelas de Boston. Los tests daban información sobre los alumnos, pero no sobre los programas o currículos con los que se había enseñado.

Entre 1887 y 1898, Joseph Rice evaluó los conocimientos ortográficos de

miles de estudiantes. Este estudio se reconoce como la primera evaluación formal educativa realizada en América.

Existía un concepto de evaluación punitiva como instrumento de control, autoridad, disciplina, acreditación y sanción social, y en la que el error, más que un factor de aprendizaje, era un instrumento de penalización.

Se daba por supuesto que los profesores, centros, procesos educativos y Administración, funcionaban correctamente, y era al aprendizaje de los alumnos al que había que aplicar todo el peso de la medida/evaluación.

La medición científica de los fenómenos y conductas humanas de finales del siglo XIX, el auge del positivismo y empirismo y el desarrollo y aplicación de los métodos estadísticos al estudio de las diferencias humanas individuales, sentaron las bases de la moderna evaluación educativa.

En 1904, el psicólogo británico Charles Spearman descubre el rasgo “g” de inteligencia general, tras comprobar que los individuos que destacan en un tipo de pruebas de inteligencia, destacan también en otras.

En 1905, el francés Alfred Binet desarrolla la primera prueba de inteligencia basada en analogías, patrones y habilidades razonadas.

En 1912, el psicólogo alemán Stern propone el cociente de inteligencia: Edad

mental

Cociente de inteligencia = -----

Edad cronológica

En 1917, el ejército de los Estados Unidos realiza pruebas de inteligencia a numerosos reclutas.

La Escuela Nueva, al final del siglo XIX y hasta los años 20, introduce nuevos elementos de evaluación procesual cualitativa.

En la Escuela Naturalista Activa, que surge a partir de los años 20, no se da importancia a la evaluación como proceso de control para profesores y alumnos.

Ralph W. Tyler es considerado el padre de la evaluación educacional. Fruto del trabajo que realizó, en el Eight-Year Study de la Universidad del Estado de Ohio, publicó en 1942 su modelo evaluativo que puede resumirse en:

- * Un concepto de evaluación diferenciada de la medición.
- * El proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se logran unos objetivos previamente establecidos definidos en términos de conducta.

Según Tyler “la evaluación proporciona un medio para el continuo perfeccionamiento de un programa de educación, incluso para la

comprensión en profundidad de los estudiantes, con el consiguiente incremento de efectividad de nuestras instituciones educacionales”.

A finales de los años 50 nace la época del realismo, en la que se produjo un aumento de las evaluaciones de proyectos de currículos, financiados por el Estado y guiados por el interés público.

El incremento del gasto educativo, el concepto de educación permanente y global y el grave problema del fracaso escolar, incrementaron el interés por la evaluación, no solamente en el medio escolar, sino en el mundo empresarial, propiciando la creación de instrumentos que permitieron hacerla más fiable, válida y veraz.

En los años 60, el concepto de evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de una formulación de objetivos educativos (Bloom, 1956; Mager, 1962; Glaser, 1965; Gagné, 1971).

Se produce una mayor preocupación ética y social y un concepto de la evaluación más holístico en los programas educativos, por el que más que considerar cada una de sus partes, se pretende una evaluación en su totalidad. Cronbach (1963) focaliza la evaluación en las decisiones de sus diseñadores, el proceso que la produce y las características del propio programa.

En 1967, Scriven propuso los términos de evaluación formativa y evaluación sumativa referidos ambos a la evaluación de programas, y los de evaluación intrínseca (evaluación del objeto evaluado) y extrínseca (evaluación de los efectos que el objeto de evaluación produce)

Bloom, Hastings y Madaus, en 1971, aplicaron el concepto de evaluación formativa a la evaluación de alumnos.

En España, la Ley General de Educación (1970) inauguró un modelo de evaluación por objetivos a través de la evaluación continua, derivada del conductismo, en el que el proceso de enseñanza se orientaba hacia la consecución de conductas observables.

En 1971 el psicólogo norteamericano Richard Herrnstein expuso que los factores sociales y económicos se unen a las diferencias hereditarias a la hora de explicar el cociente de inteligencia.

Poco después, la Corte Suprema de Justicia de Estados Unidos prohíbe la realización de pruebas para averiguar el cociente mental, por considerarlo hiriente para la mayoría de la población.

Hasta principios del siglo XX, las concepciones empiristas y asociacionistas del aprendizaje eran dominantes en la Educación.

Con anterioridad a los primeros años de la década de los 70, los evaluadores

tenían una crisis de identidad y su trabajo oscilaba entre la investigación, docencia, organización, aplicación de los tests, encuestas, etc. Por lo general, no disponían de la preparación suficiente.

Con Piaget cambia la tendencia, puesto que defiende una concepción constructivista de la adquisición del conocimiento, en la que cabe destacar:

El sujeto es activo frente al objeto de conocimiento.

Todo conocimiento nuevo se genera a partir de lo adquirido.

El sujeto es quien construye su propio conocimiento.

Sin embargo, la concepción de Piaget tiene limitaciones importantes, como las de prestar escasa atención a los contenidos específicos. Considera que la mediación social no es determinante en el proceso de construcción del conocimiento. Además, bajo el término de constructivismo existen interpretaciones y prácticas diversas.

En general, el constructivismo plantea que es el propio sujeto el que construye o elabora su propio aprendizaje a partir de conocimientos que ya posee y también de los estímulos y motivaciones que recibe del entorno y de su propia actividad e interés.

Por tanto, es una propuesta creativa del aprendizaje, en la que el sujeto en formación se constituye en protagonista principal de su progreso, con el apoyo de otros estímulos, especialmente el profesorado. Esto concede

nuevos enfoques a la evaluación.

En nuestro país, la concepción constructivista supuso un marco teórico y metodológico de referencia para la reforma de la LOGSE.

Basándose en el constructivismo Bruner, Novak, Ausubel, etc. insisten en la necesidad de enseñar a los alumnos el proceso de su propio aprendizaje (aprendizaje significativo), es decir, aprender a aprender.

Sin olvidar que en la mente se construyen capacidades de índole general, estos autores sostienen que el conocimiento se adquiere de forma específica en diferentes dominios (lenguaje, matemáticas, biología, física, etc.) que presentan características diferenciadas. En el aula el conocimiento se construye por la interacción entre los alumnos, profesores y contenidos.

Hacia 1973 la evaluación adquirió el contenido suficiente como para ser considerada materia específica y profesión diferenciada de las demás, constituyendo la época del profesionalismo. El servicio evaluativo adquirió el rango de especialidad y empezaron a surgir publicaciones monográficas. Se publicaron numerosos libros y monografías sobre la evaluación y se ofrecieron cursos en instituciones y en universidades.

Sus principios se generalizaron por todos los sistemas de evaluación, incluido el español de la LOGSE.

La evaluación educativa dejó de aplicarse únicamente sobre alumnos y profesores y se extendió hacia los currículos, los programas de innovación, los centros docentes y el sistema educativo en su globalidad.

En 1980 Cronbach, profundizando en el concepto de evaluación formativa de Scriven, afirmó que la evaluación debe usarse siempre en un sentido formativo, incluso cuando se ocupa de medir resultados.

En 1981 el biólogo norteamericano Stephen Jay Gould hace un duro alegato contra las pruebas de inteligencia y sostiene que no tienen valor científico.

En la actualidad, los modelos evaluativos empleados se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Los que hacen referencia a una evaluación cuantitativa o experimental.
- Los relativos a la evaluación cualitativa, naturalista o etnográfica

5.1.2 Tratamiento del relato desde varias concepciones

Paul Ricoeur. Su obra “La vida es un relato en busca de un narrador” deja muestras de una contemplación precisa del relato que estando ahí, merece la atención y necesita de alguien que se ocupe de darle forma a esa expresión. Él plantea que

la historia tiene la virtud de extraer *una* historia de múltiples incidentes o, si se prefiere, de transformar los incidentes múltiples *en* una historia. En éste sentido, un

acontecimiento es más que algo que ocurre, quiero decir, algo que simplemente sucede; es aquello que contribuye al progreso del relato así como a su comienzo o a su fin. (Ricoeur. 1989. p,1)

Desde esta concepción se advierte que es un relato que requiere construcción conceptual y que por ende, necesita de la precisión lingüística y literaria para cumplir con su objetivo. Podemos ver que es la redacción de la historia en otra historia, donde si bien intervienen los elementos de base, su oficio como autor es ser el narrador que configura el texto para que quede bien contado. Así lo precisa él mismo cuando dice:

Se puede lograr una comprensión de esta composición por medio del acto de *seguir* una historia: seguir una historia es una operación muy compleja, guiada sin cesar por expectativas acerca de la continuación de la historia, expectativas que corregimos a medida que se desarrolla la historia, hasta que coincide con la conclusión. Señalo al pasar que *volver a contar* una historia revela mejor esta actividad sintética que funciona en la composición, en la medida en que nos sentimos menos cautivados por los aspectos inesperados de la historia y préstamos mayor atención a la forma cómo se encamina hacia la conclusión. (Ricoeur. 1989. p,2)

Y que luego aclara diciendo que “la historia relatada presenta otro aspecto temporal que se caracteriza por la integración, la culminación y la conclusión gracias a lo cual la historia recibe una configuración” (Ricoeur. 1989. p,2). Es así que para él la intención del relato no es convertirlo en esencia para la educación ni la evaluación, sino llevarlo al plano de lo estético al estilo aristotélico, con lo cual también entendemos el pensamiento de este filósofo con relación al relato. Veamos:

Sea cual fuere esta relación entre la poesía y la historiografía, no hay duda de que la tragedia, la epopeya, la comedia, para no citar sino los géneros conocidos por Aristóteles, desarrollan un tipo de inteligencia que se puede denominar inteligencia narrativa que está mucho más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia y, en términos más generales, del uso teórico de la razón. (Ricoeur. 1989. p,3)

Paulo Freire. Si bien Freire no se ocupa en sí del relato en un ambiente escolar, sus reflexiones frente al sujeto y la sociedad en la cual se interviene son muy abiertas y están dirigidas a la humanización como llegada. Manifiesta que la evaluación tiene una cercanía malvada con la aprobación y la reprobación, dado que se considera buen maestro al que se ufana de dejar un total de estudiantes, sin importar su faceta humana, aun ni el proceso, lo cual es una irresponsabilidad. Piensa que pasar o no pasar no es fundamental. Lo fundamental es saber, llegando a trabajar con esfuerzo para que los alumnos aprendan a aprender y no se queden en simple memorización, lo cual es una falacia comprobada científicamente.

Su cercanía con una subjetividad que mira los relatos, sin ser ésta su prioridad o la manera de él llamarlos, está en ver ese compromiso serio que se debe asumir con el otro, en función del rol que, uno como profesional adquiere no para cumplir simples tareas, sino para ayudar a trascender al ser mismo con el cual interviene, tal como sucede en educación.

Puede verse que en el ámbito escolar la cultura dominante sigue rampante en la escena escolar y ella impone contenidos, relaciones sociales, el lenguaje, el nivel de participación del niño. Por los hechos, el niño y la niña asimilan procesos y vivencian una subjetividad pero que es la que viene del maestro, de los otros. Van representado lo que les llega y se impregnan de

una subjetividad que les llega y se desarrolla por esas cosas que le resultan convenientes al medio y todo, por la conservación del statu quo que obliga el sistema (Apple, 1995). En ningún momento porque se deje fluir esa subjetividad del niño y del maestro para que dialoguen en función de su formación integral.

Heidegger. Si revisamos los pensamientos de este autor poco o nada encontramos en su apreciación del relato. Él mantiene una discusión firme respecto al centro de una explicación de las cosas en la relación teológica. Su filosofía se enmarca en estos principios de dialéctica donde todo confluye pero así mismo se distancia.

Su pensar se centra en el pensamiento de la diferencia donde el ser es y el no ser no es, sino que el mismo hombre acontece, vive, tal como sucede con los alumnos en la escuela.

Giroux. Su pensamiento se basa en una unión que lleva a la construcción de las subjetividades, alejándose de la visión reproductivista. Para él acto educativo es llegar a descubrir las posibilidades dentro de la historia. Deja la ética, como alternativa nuclear. Giroux es firme en esa pedagogía de la diferencia ante una pedagogía de la ciudadanía que permite darle sentido a la voz del alumno y a las muchas voces en la escuela. Refleja su sentir esa urgencia de favorecer las condiciones de justicia e igualdad social. De ahí que para Giroux (1989) una de las características de su pensamiento en Pedagogía Crítica sea la necesaria formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales.

Bruner. No hay una versión directa de relatos y educación. Sus relatos están más del lado literario en esa cercanía a la ficción y el parafraseo de la vida. Su visión de narración es aquella que de manera automática moldea al mundo, razón por la cual poco interesa la estructura misma de la narración. Profundiza seriamente en estos eventos, ya sea desde la filosofía, la relación vida – arte donde la realidad, la vivencia misma. Se hace evidente en las narraciones, donde las mismas se acercan entre cotidianidades y puestas literarias.

Su dedicación en el relato está fijada en los parámetros formales de la literatura con sus seis elementos propuestos como son: agente, escenario, acción, meta, instrumentos y problemas. Ésta es la manera como Bruner transforma la realidad en una narración para advertir que es válida si afecta o cumple una función.

Bruner no se acerca en nada a ese relato vívido que emerge en los niños y en la escuela. Tal vez él contemple esos relatos pero llevados a escena de campo literario donde pierde toda fragancia el asunto de la historia de vida del niño.

Faucault. Buscar relatos en este pensador puede ser posible y de hecho, se hallarán puestas de vivencia humana, las cuales él extrajo de su mirada en espacios críticos de vivencia como cárceles, orfanatos, hospitales, etc. Él no trasciende en nada de lo ya explicado o dicho,

pero si es radical en mirar las cosas y las palabras mismas con las que se designan. Se interesó por ese relato de silencio que, si bien no se ejerció en la educación – evaluación, si estuvo y está ahí en lo humano, diciendo que hay que decir y hay que escuchar más.

Centrado más en lo lejano, en lo que acontece en la periferia, en ese mundo oculto que nadie advierte ni tiene en su preocupación. Tal vez por eso, su indagación se centró en la sinrazón, usando para ello la cárcel como escenario. Su búsqueda dio lugar a que se mirara ese mundo ignorado, esa historia tímida pero burbujeante del habitante de estos lupanares, reflejo de mucha de la misma sociedad. Esa fue su apreciación y alguna luz dio a lo que puede ser leído en un relato en educación, máxime cuando ese relato lo trae el niño como viajero inmerso en un mundo caótico que sólo le ofrece reglas, disciplina, sometimiento hasta que se ´de su liberación a través de la educación.

Lavov. Este autor concibe la evaluación como ese momento en el cual la narración – relato el sujeto se inscribe en su propio cuento, asumiendo posición frente a sus exposiciones, busca alejarse o atraer la atención del lector – locutor. Para él lo que hemos de denominar evaluación del relato, consiste en los procedimientos que emplea el autor para indicar los propósitos de la historia. Es decir, se mantiene en una lógica literaria donde el narrador juega a su estilo.

Como se aprecia este autor se centra en la evaluación del relato, más en su entramado constructivo y de figuración poética, antes que de una evaluación de relato que viene implícito y emerge en el equipaje de viaje del estudiante.

Podemos concluir que aunque busquemos infinidad de autores, el relato en la dimensión que busca este trabajo, no se ha abordado ni ha sido el interés de los pensadores. Ellos se han inclinado por esa historia de vida ficcional o real pero matizada desde una apreciación en las lógicas del discurso literario y sus estudios han redundado en esa preceptiva literaria que debe mantener toda buena narración.

5.2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. REFLEXIONES PRE-ITINERANTES PARA LA CONTEXTUALIZACIÓN

5.2.1 El reto de hoy: Educar para la humana humanidad

“La educación del futuro deberá ser una enseñanza fundamental
y universal centrada en la condición humana.

Es preciso que (los educandos) se reconozcan en su humanidad común y,
al mismo tiempo, reconozcan la diversidad
cultural inherente a todo lo humano”.

(Edgar Morín: Los siete saberes: Enseñar la condición humana).

Preferiría aventurar esta nueva visión de la educación partiendo del postulado: “El sentido de la educación es conservar y transmitir el amor intelectual a lo humano” (Savater, F, 1997,

p.180). Esto para acertar en una comprensión más integradora de la mirada evaluativa, más ante todo, concentrando la atención en el sujeto educable que es persona y como tal existe y está presente en la creación del relato de su propio devenir, con lo cual está diciendo que debe intervenir activamente en su formación razón por la cual emerge su sentir y su voz al momento de la evaluación – medición – promoción.

De hecho, “antes de ser un profesional, el estudiante ... es una persona inserta en un contexto social e institucional que lo contiene e influye en su identidad. Al mismo tiempo, ella/él interactúa en éste, con otras personas que a su vez lo transforman” (Soto Verché, Mónica M, 2009, p. 8).

Es de análisis y definición asumir que el diálogo pedagógico que contiene la evaluación debe propender por la potenciación de la autonomía y la capacidad del individuo para determinar sus actuaciones en la sociedad, de tal manera que los relatos individuales puedan sumarse a su formación integral, una vez validados desde sus actos de aula y desde la mirada del docente experto que acompaña su proceso.

Si nos concentramos en esa relación pedagógica desde los diálogos de relatos individuales emergentes entre sujeto estudiante – sujeto docente – sujetos alrededor, tenemos que asumir el reto de no callar a nadie y hacer válida la participación de cada uno con sus diferentes diálogos - experiencias – cotidianidades, a fin de no violentar los principios éticos ni los derechos que todos tienen por su trayectoria en la ruta socio – académica – humana, favoreciendo con esto, el ejercicio pedagógico democrático en los actos de aula del estudiante.

De acuerdo con Freire:

el diálogo es el mediador del proceso de enseñar-aprender. El diálogo verdadero sólo puede surgir en una relación entre sujetos, donde todos tienen el derecho a voz. Como todas las relaciones humanas, el diálogo exige una postura ética que implica que todos tienen derecho a voz, pero este derecho no es ilimitado, no incluyendo el derecho de mentir, engañar, deformar. Así su carácter ético. (FREIRE, 1993, p.1)

El diálogo que propone Freire distancia la posibilidad de una eliminación simbólica que puede darse en la relación pedagógica –considerada ahí la evaluación- de los relatos individuales, ya que cada sujeto participante en los actos de aula, sea estudiante – docente – otro (de ser necesario), se sentirá con autoridad delegada para participar en la construcción de la respuesta o solución al problema que se presente, ya sea éste netamente académico, científico, humano o social.

Es menester que comprendamos las lógicas del proceso pedagógico, del proceso de la enseñanza y de la vida misma para asimilar la existencia de los protocolos universales de la evaluación, a los cuales se suman los protocolos y manuales internos de las instituciones educativas – también formadoras y sobre los cuales, el estudiante y docente deben sopesar su actuar del día a día cualquiera sea el problema; eso sí, sin perder la identidad como sujeto que es protagonista y decide sobre la situación presente, pero mediando siempre la relación pedagógica –evaluada- para que se siga dando el diálogo de los relatos individuales.

Identificar cómo establecer la relación pedagógica entre docente – estudiante en sus actos de aula para su formación integral nos demanda una visión global, tras la cual ambos no olvidemos o desconozcamos

cómo se ha construido las condiciones de posibilidad o los conflictos que debemos afrontar a diario, el ethos escolar y la formación de la que hacemos parte. Hemos naturalizado acríticamente la rutina política, académica, asistencial, gerencial o científica, dictamos la teoría o desarrollamos los actos de aula pero nos impacienta detenernos a reflexionar la práctica o pensar en transformar la realidad y a menudo procedemos mecánicamente porque “siempre se hizo así” obligando a los jóvenes a aceptar lo que no nos atrevemos a cuestionar. (Soto Verché, Mónica M, 2009, p.10)

Llegamos así a convertirnos en simples repetidores de procesos evaluativos y formadores quienes no advertimos estrategias nuevas, hechos diferentes o soluciones creativas; todo por la falta de autonomía en que se nos forma o porque está dicho que los protocolos son los protocolos y los sistemas se adhieren a éstos para hacer más fácil y controlable lo inesperado. Queda suspendida la opción de atender a nuevos métodos y se invalida el crecimiento del sujeto y por consiguiente, no se da lugar a nuevos conocimientos aportados por los actores de este proceso.

Hemos de agregar elementos desde la lectura que hagamos de los escenarios donde sucede el hecho educativo, principalmente en los actos de clase desde donde surgen infinidad de aprendizajes que se validan si hay una relación pedagógica que permite el diálogo de los relatos individuales y as subjetividades. Sólo así hay espacio para interpretar lo oculto, lo que trae cada

faceta humana, virtud a que todos (docente – estudiante – otros en la escuela) en la escena educativa comportan estados diferenciales, ciertamente difíciles de comprender.

Lo anterior implica saber que en esta relación pedagógica, que incluye la evaluación, entregamos una percepción más allá de los sentidos y la simple lógica real; de alguna manera desarrollamos ...

la percepción para-sensorial, es decir no solo de aquellos fenómenos que aparecen claramente a los sentidos, sino también de aquellos que “dicen los silencios”, lo oculto a la primera mirada, además de aquellas habilidades tradicionalmente concebidas como científicas y racionales tales como tecnologías de búsqueda de información; uso y análisis de diversas fuentes; inferencia y planteamiento de problemas, toma de decisiones respecto de las mejores formas de abordar el autocuidado, el cuidado con base cultural, desde la disciplina; evaluación del proceso y del producto, etc. (Soto Verché, Mónica M. 2009, p.11)

O entendemos que:

...así es como aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin convertirnos totalmente en el autor de nuestra vida. Se podría decir que nos aplicamos a nosotros mismos el concepto de voces narrativas que constituyen la sinfonía de las grandes obras, como las epopeyas, las tragedias, los dramas, las novelas. La diferencia es que, en todas esas obras, es el autor mismo quien se ha disfrazado de narrador y quien lleva la máscara de sus múltiples personajes y, entre todos ellos, la voz narradora dominante que cuenta la historia que nosotros leemos. Nosotros podemos

convertirnos en narrador de nosotros mismos imitando esas voces narradoras, sin poder convertirnos en autor. Esa es la gran diferencia entre la vida y la ficción. En ese sentido, es muy cierto que la vida se vive y que la historia se cuenta. Subsiste una diferencia infranqueable pero queda parcialmente abolida por el poder que tenemos que aplicar a nosotros mismos las intrigas que recibimos de nuestra cultura y de probar así los diferentes papeles asumidos por los personajes favoritos de las historias que más nos gustan. Es así como, mediante variaciones imaginativas sobre nuestro propio ego, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la identidad narrativa. (Ricoeur, 1989, p,11-12)

Nada más preciso que lleguemos a esta verdad porque es la oportunidad para que se ejerciten las habilidades y se ponga en práctica la capacidad de aportar, de decidir sobre los actos de aula, dado esto por la formación integral recibida y por el impacto positivo entregado por el docente quien forma y ha sido oportuno en dar lugar a los relatos individuales como estrategia pedagógica - evaluadora que madura al aprendiz y deja decir de su verdad formativa. Con esto retomamos la apreciación de Meurieu (1997) cuando dice que: “todo sujeto es educable, y en tanto esto es, el pedagogo debe hacer todo lo que esté a su alcance para que el otro tenga éxito en su empresa educativa”(p.7).

Una vez establezcamos este diálogo pedagógico no se deja de lado a nadie y estamos favoreciendo el trascender la brecha de la tradición y de las simples repeticiones de procesos basados en formatos y protocolos. De igual manera, no damos lugar a facilismos o a la participación de sujetos que actúan porque han aprendido de memoria ciertos métodos y

prácticas en los actos de aula, logrando con ello ejercer roles cual si tuvieran todo el conocimiento o hubiera participado en la construcción del mismo. Ahí es donde ha fracasado la educación toda vez que se ha dado lugar a calificar como experto a alguien porque sabe ciertos fundamentos - tareas o los mismos han dado resultado.

Dejamos abierta la discusión en la búsqueda de este TRA – YECTO para que el camino sea posible desde una bitácora pedagógica donde los relatos de quienes hacen la docencia puedan dialogar con aquellos relatos, esencia de vida y formación, de quienes necesitan una formación integral emergente desde los actos de aula, en este caso de la escuela.

Sea propia esta reflexión y búsqueda para que llevemos a la evaluación al escenario de la relación pedagógica y entendamos que hay muchas facetas por descubrir, escudriñar, sabiendo que esto sólo es viable si colocamos a dialogar todos los relatos y aceptamos que los mismos aportan a la construcción del conocimiento y a la solución de los casos en los actos de aula y de la vida humana.

5.2.2. Cuáles relatos están dialogando en la evaluación

Ricoeur (1989) afirma que:

Se puede lograr una comprensión de esta composición por medio del acto de seguir una historia: seguir una historia es una operación muy compleja, guiada sin cesar por expectativas acerca de la continuación de la historia, expectativas que corregimos a medida que se desarrolla la historia, hasta que coincide con la conclusión. (p.2)

Tal vez encontremos puntos de convergencia con los relatos que visiona nuestro autor referido y las historias de vida que planteamos como necesarias en el devenir escolar (MI Casita Ravasco – la escuela en general), pero algo cierto es que las mismas historias- relatos se hacen esencia en la medida que se llevan en una trama y las mismas pueden mostrar un resultado – un conclusión.

Resulta fundamental que ésa es la clase de historia presente en los estudios y propuestas de muchos filósofos – pensadores – pedagogos ocupados más bien de la estructura lógica del relato y cómo éstos llegan a ser textos leíbles y vitales desde la apreciación literaria o desde el pensamiento filosófico; a veces en el desborde de la misma pedagogía.

Entendido así puede advertirse que los relatos del presente están dialogando y generando mensajes, muchos de ellos aprovechados por los pedagogos y algunos pensadores para generar la gran reflexión de lo que reflejan ciertos sujetos en la escuela – en la sociedad – en los espacios y al final, siendo éstos pretexto para una escritura formal y la continuación de la discusión en torno a los relatos en educación – vida – sociedad.

Los relatos que están dialogando ahora son aquellos más visibles, los que pueden leerse sin el mayor esfuerzo y que, de pronto, se acomodan a modelos o estereotipos, ya sea por los comportamientos humanos – sociales – culturales en amplio sentido espacio – temporal. Son aquellos que se pueden advertir en el simple devenir y que por el simple contacto hombre – grupo – todos marcan la diferencia, pero que en ningún caso son espejos de la parte humana oculta que permanece detrás de la piel – alma – espíritu del que los vive – siente – padece –

goza – somatiza; o sea, son los relatos que se hacen literatura, pero de los cuales no se ocupa la escuela con sus actores universales: maestro – niños – otros en la escuela.

El sentido propio de esto lo plantea el mismo Ricoeur (1989) cuando dice de los relatos que

...volver a contar una historia revela mejor esta actividad sintética que funciona en la composición, en la medida en que nos sentimos menos cautivados por los aspectos inesperados de la historia y prestamos mayor atención a la forma cómo se encamina hacia la conclusión... la historia relatada presenta otro aspecto temporal que se caracteriza por la integración, la culminación y la conclusión gracias a lo cual la historia recibe una configuración... (p.3)

Hasta aquí puede verse que se trata de mirar a la historia – al relato como una estructura y lo que debemos pensar es que la historia – el relato de esta tesis es inédito porque viaja imperceptible a los ojos del convivir social; necesita más bien de una interacción humano – vivencial hecha en el aula – la escuela – la vida, la cual permite descubrir esos elementos – códigos – mensaje ocultos que trae el niño – estudiante – el otro en la escuela y que requiere de más atención, de una atención llena de humanidad – subjetividad – sensibilidad.

Si se sigue apreciando al relato como esa puesta literaria,...

...sea cual fuere esta relación entre la poesía y la historiografía, no hay duda de que la tragedia, la epopeya, la comedia, para no citar sino los géneros conocidos por Aristóteles,

desarrollan un tipo de inteligencia que se puede denominar inteligencia narrativa que está mucho más cerca de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia y, en términos más generales, del uso teórico de la razón. Esto se puede mostrar de manera sencilla. La ética, tal como la concebía Aristóteles y tal como se la puede concebir inclusive ahora, como lo demostraré en las lecciones posteriores, habla de forma abstracta de la relación entre las virtudes y la búsqueda de la felicidad. Es función de la poesía, bajo su forma narrativa y dramática, proponer a la imaginación y a la meditación casos imaginarios que constituyen otras tantas experiencias de pensamiento mediante las cuales aprendemos a unir los aspectos éticos de la conducta humana con la felicidad y la desgracia, la fortuna y el infortunio...(Ricoeur, 1989, p.3-4)

Quizás no sea el ideal de nuestra tesis quedarnos en el juego de la imaginación y los principios de la ética, porque nuestra tesis requiere mirar más profundo, provoca es una mirada hacia el mundo que el niño – estudiante – el otro en la escuela no deja ver; aquél que se esconde detrás de las máscaras que cada uno trae a la escena educativa. Yo diría en palabras de Ricoeur (1989) que...

...mi tesis no expresa hostilidad alguna con respecto a la narratología. Se limita a decir que la narratología es un discurso de segundo grado que siempre está precedido por una inteligencia narrativa que emerge de la imaginación creadora. Todo mi análisis a partir de ahora se mantendrá en el nivel de esta inteligencia narrativa de primer grado. (p.4)

Sí, yo creo que mi propuesta precisa en el trasfondo de lo que trae el niño – estudiante – el otro en la escuela, de lo que viene impreso en su alma: emociones – sentimientos – mente, ya

que mi reflexión es que:

...el proceso de composición, de configuración, no se realiza en el texto, sino en el lector y, bajo esta condición, posibilita la de la vida por parte del relato. Más exactamente diría que el sentido o el significado de un relato brotan en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer se convierte, así en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector. (Ricoeur, 1989, p.5)

Y algo es evidente, el lector que pone en juego su decisión desde la subjetividad es el maestro; es él quien hace del texto (niño – estudiante – otro en la escuela) una interpretación de sentido, cuyos mensajes le dicen las respuestas – pautas – condiciones para evaluar y promover en el proceso educativo. De ahí que sea menester un maestro con capacidad de trascender el texto: la vida del niño – estudiante – otro en la escuela para eso, transfigurar su mundo y hacerlo lectura comprensible a los ojos de todos, a fin de que este sujeto leído no se vea olvidado – silenciado – aislado.

5.2.3. Reflejos visionarios desde esta mirada

Tal vez estemos trascendiendo la brecha y el escenario parezca amable. Lo evidente es que dadas las circunstancias la evaluación ha recobrado la perspectiva hacia la vitalización del ser humano. Con esto sobreviene diseñar estructuras humanizadoras para un proceso escolar más complejo que involucra una sociedad adjetivada por la tecnología.

Nos movilizamos al ritmo de un universo cambiante que comprime todo y exige puestas educativas flexibles que contemplen la alegría – tristeza – incertidumbre del ser humano. La promoción ha de superar el concepto de niveles y esferas cognitivas como si actuáramos con máquinas que aprenden, se marchan, afectan y desaparecen; impera ahora un orden de equilibrio evaluativo - humano que dé lugar a lecturas sensibles – humanizantes capaces de llevar al sujeto a moldearse a esta sociedad compulsiva y estrepitosa, ya que se nos presenta el reto definitivo de “aprender a vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, Z, 2007, p.46).

Inmersos en estos pensamientos y estas definiciones de relaciones pedagógicas que involucran la evaluación no podemos quedarnos entendiendo la evaluación como si se resolviera con un manual que contiene directrices estándar, cuando lo cierto es que aquí convergen ámbitos de apertura donde debe inscribirse a la educación como ciencia y arte, dado que la ciencia responde a los porqués, las causas, las motivaciones, los argumentos, las razones mientras el arte matiza ese devenir estético - humano – presente por el cual el educando hace las tareas de manera intencional en un juego integrador donde interviene el docente.

Hay que establecer que en este juego de roles evaluativos se presenta una estrecha relación entre pedagogía y psicología, de la cual Durkheim afirma: “Sólo la historia de Enseñanza y de la Pedagogía permite determinar los fines que debe perseguir la educación en cada momento. Pero, por lo que respecta a los medios necesarios para la consecución de los fines propuestos, hay que recurrir a la psicología” (Durkheim, E, 1980, p.88).

Frente a esto lo que debemos hacer es sobrepasar los tradicionalismos para intencionar una evaluación integradora desde los aportes experienciales de cada sujeto. Permitir que cada quien presente su diálogo –relato individual- como oportunidad o lenguaje para ser mirado – evaluado – comprendido y así, albergar la esperanza de una mejor formación integral que lo lleve a competir en medio de esta sociedad atiborrada y llena de des-encantos .

Estamos llegando a fronteras ilimitadas y la educación con sus métodos y técnicas de evaluación debe concebir un horizonte más iluminador que dé lugar a todo esto porque...

5.2.4. El cambio es ahora

Nada más oportuno que aprovechar el ahora con todo lo que viene en su viaje a nivel de medios y recursos para desarrollar la enseñanza y la evaluación. Nos compete a los docentes de esta aldea global viajera – insinuante – desafiante desarrollar la creatividad y asumir nuestra labor como un ideal de vida que se refleja en el aula y genera impacto en los educandos; sólo así alcanzaremos la chispa para romper los viejos paradigmas educativos – evaluativos y comenzar el viaje hacia una nueva emergencia en la escuela, emergencia que debe precipitar transformaciones rotundas capaces de desbordar los métodos tradicionales y convocar por docentes muy profesionales que demuestren su rol al convivir en la academia con plena comprensión y convicción de su trayecto pedagógico; es decir, que cada uno pueda dar razón de su quehacer en los actos de aula, en la educación – evaluación de sus muchachos a través de plenas concepciones de su enfoque y modelo pedagógico, esto para no seguir con aulas llenas de docentes con un oficio, pero lejos de poder explicar cuál es su concepción pedagógica, razón por

la cual hemos ido por los tiempos – épocas – historia haciendo lo mismo como una simple tarea repetitiva, sin entender que cada vez el escenario y los actores son completamente diferentes. (se espera ampliar con el desborde necesario a hacer en evaluación desde una dialogicidad de los relatos que aún no se dejan emerger en la escuela)

5.2.5. El ideal: volver a la humana humanidad

Gandhi decía que ““Crear en algo y no vivirlo es deshonesto” y esto parece ser lo que pasa con la profesión docente. Tal vez nos hemos alejado del rol y nos hemos dejado atrapar por otras provocaciones, las cuales le ha hecho daño a la escuela y a los habitantes de estos territorios. De alguna manera debemos pasar de las doctrinas y filosofías a la verdadera humanidad para no seguir pretendiendo enseñar la vida como si la misma vida no fuera ya la mejor escuela, pues la vida misma es un relato en busca de un narrador (Ricoeur 1989), y el narrador (intérprete) apropiado de la subjetividad y su experiencia no puede ser otro que el maestro.

El camino que deberíamos abordar en el viaje educativo y para que emerja una evaluación humana es aquel en el cual podamos volver a la esencia del aula, aquella donde se enseñe a aprender, donde se deje participar, hablar al otro para que su relato haga parte del currículo – contenido – evaluación- promoción, pero sin alejarse del sustento pedagógico que implica la episteme educativa.

Hay que hacer el camino con el estudiante, ya sea dialogando, mirando, actuando, sintiendo, en fin dejando florecer una estética humana que pinte futuros y deje vivir al mismo

tiempo en libertad y en búsqueda de los más nobles y grandes ideales de cada uno de los que intervienen en este viaje educativo – evaluativo, ya que “lo nuestro es recordar dónde está la fuente de lo humano y hacer que mane y haga fecundo el campo de nuestra sociedad”. (Arnáiz, J.M, p.49).

No debemos tener miedo frente a estos desafíos. Nada que tenga que ver con lo humano debe atemorizarnos, por el contrario, ése es el escenario vital de la educación – evaluación. Ya han hecho presencia múltiples llegadas de método en educación y evaluación y si hacemos la mirada hacia ellos encontramos que con todos o con algunos hay resonancias positivas que han involucrado más esperanza. No podríamos decir que son el ideal y que podemos quedarnos con sólo esto, pero lo cierto es que su aporte ha sido significativo en medio de tantas convulsiones y discusiones pedagógicas.

En suma, si queremos llegar lejos y superar los escollos para dar lugar al diálogo de los relatos individuales y las subjetividades para una evaluación que permita la formación integral comencemos por advertir lo que pueda sobrevenir antes de que suceda como en la memoria de Gabo con su historia Crónica de una Muerte anunciada, donde aun sabiendo qué sucederá dejamos que transcurra los hechos y se den las consecuencias de una niñez y una juventud que sigue resignada como si su discurso, su relato no fuera importante y el más original para la perfecta mirada evaluativa.

Será necesario que hagamos una renovación en lo pedagógico (métodos, evaluación, investigación) para que dejemos que la escena cobre vida con los libretos de todos a la manera de

una novela que se inventa – reinventa cada día. Qitemos la máscara de los paradigmas y asumamos una escuela que haga la evaluación con rostro humano (Ricouer, 1989).

6. METODOLOGÍA

La búsqueda en esta investigación pretende rescatar los relatos individuales que emergen en la escuela desde el niño – el maestro – los otros para que, en su encuentro dialoguen y sean factor determinante en la evaluación de tal manera, que se garantice una formación integral. Las actuaciones para este ejercicio se desarrollaron en Mi Casita Ravasco (privado) y una institución educativa de la ciudad de Manizales (oficial), ambas grupo de básica primaria. Mi Casita Ravasco ya viene con un relato particular que es su historia leída en su PEI; así mismo la institución complemento, cuyo relato histórico es bien diferente. El tránsito evolutivo de su contexto ha elaborado otros relatos gracias a la llegada de las diversas generaciones en formación, pero que en ningún momento ha desconocido la dinámica legal del país.

La llegada de esta comunidad Ravasco con su institución educativa, sólida en su economía y estructura organizacional, fue la gran oportunidad, para que muchas familias limitadas en sus recursos pudieran albergar la esperanza de tener a sus niños en buenos procesos de formación. Los relatos documentales siguen mostrando que todo no se quedó ahí, sino que se trascendió a las esferas de más progreso y nuevas historias surgieron sobre esta comunidad educativa.

Dar paso al objeto de la evaluación desde el diálogo de los relatos individuales para la formación integral y así mismo, a la pregunta iluminadora y los objetivos que se consideraron: ¿Qué concepciones de evaluación subyacen en los procesos de evaluación vigentes como es el caso del contexto Mi Casita Ravasco de la ciudad de Manizales que ha dejado de reconocer el

diálogo de los relatos individuales y las subjetividades? Explicar las características de las prácticas y experiencias de evaluación empleados por los docentes en la Institución Educativa Mi Casita Ravasco y su incidencia en la formación integral desde los relatos individuales; Visualizar las posibilidades de prácticas de evaluación desde la perspectiva de Paul Ricoeur, que contribuyan a la comprensión de una evaluación integral y participativa, y Proponer estrategias para que el diálogo relato y subjetividad sean aspectos fundantes en la evaluación y la formación integral, llevó a seleccionar una metodología didáctica – cualitativa que provoca diferentes acercamientos en los actos de aula, ya que potencia lecturas experienciales – vivenciales – contextuales – reales del devenir mismo de los sujetos que participan en la escuela y para quienes, se diseñan estrategias de evaluación, las cuales deben estar enfocadas en el descubrimiento de esos lenguajes – mensajes – relatos que trae el niño en su equipaje existencial.

Esta perspectiva de investigación demanda búsquedas iniciales de los sustentos teóricos que han considerado los relatos individuales y los han puesto a dialogar en función de la evaluación y para la formación integral. De ahí la necesidad de hacer revisión histórica de la evaluación, analizar los mismos antecedentes en esta área y relacionar teorías y experiencias significativas que hayan hecho ciertas andaduras metodológicas y evaluativas, estando todas en relación con esa dinámica de contexto humano – vivencial que siempre permitirá dejar que el otro también sea actor y definidor de su propia promoción escolar y para la vida.

Los hechos que circundan esta propuesta conllevan a un enfoque investigativo de observación – lectura – interpretación de los muchos textos – relatos que están escritos en la cotidianidad de los actores en este proceso. La investigación insinuada desde una metodología

didáctica - cualitativa exige que la recolección de información, trabajo con los datos y todo lo que ella requiere se haga de manera metódica pero libre; o sea, con una didáctica procesal que pueda dar resultados efectivos para así proponer un trayecto válido que se pueda tomar como ejemplo o solución para lo que hemos anunciado como falta de diálogo de los relatos y las subjetividades en la evaluación.

Razonar todo esto y decir que la metodología seleccionada es la más acertada no está en lo que se decida como investigadora, sino en sustentos que relacionen hechos tras los cuales se hayan obtenido resultados en otros trabajos. Tal es el caso de Quintana Peña (2006) quien al respecto puede aportar argumentos para validar la escogencia hecha en este trabajo, cuando en relación a metodología de la investigación científica cualitativa, y citando él mismo a otros autores, dice:

Es pertinente comenzar señalando que al haber privilegiado el método experimental y sus derivados como las únicas alternativas de producción de conocimiento científico en la Psicología, y las Ciencias Humanas en general, se encuentran limitaciones en el conocimiento científico de ciertos planos de la realidad humana (problemas como la libertad, la moralidad o la significación de las acciones humanas cotidianas). De ahí que tenga sentido buscar y difundir métodos de investigación alternativos que permitan captar esas características específicas de la realidad humana, es decir, tiene sentido estimar la vigencia científica de las alternativas de investigación cualitativa (Miles y Huberman, cit. por Pérez, 2001a).

Así mismo, es conveniente precisar que la principal diferencia entre los llamados enfoques de investigación cuantitativos y cualitativos no radica exactamente en el uso de números en el primer caso y en el no uso de estos en el segundo. Las diferencias de tipo

epistemológico y técnico, que es posible identificar en esas dos maneras de encarar la investigación devienen más bien de dos elementos básicos: el tipo de intencionalidad y el tipo de realidad. que uno y otro enfoque investigativo pretenden abordar. Diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo. En cuanto a la intencionalidad, precisemos que los enfoques de corte cuantitativo se centran en la explicación y la predicción de una realidad considerada en sus aspectos más universales y vista desde una perspectiva externa (objetiva), mientras que los de orden cualitativo se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjctiva) (Pérez, 2001a).(p.48)

Muchos pueden ser los caminos, pero para este transitar seguiremos esta ruta: Buscar esos relatos utilizando instrumentos diversos. Sistematizar estos relatos y colocarlos en escena escritural. Análisis de cada relato (algunas muestras) y búsqueda de elementos fundantes que se puedan desprender de lo que está oculto en cada mensaje. Clasificación de elementos comunes que pueden emerger en todos los relatos. Puesta pedagógica a través de UN GRAN RELATO desde el cual se pueda visionar qué entregan los relatos en la escuela, qué se puede hacer con los mensajes que dejan los relatos y, para qué aplicar los relatos en la evaluación. Validar la obra con presupuestos teórico – conceptuales como documento final.

Acogemos la investigación didáctica – cualitativa para dimensionar el estándar de que los relatos, como historias de vida que viajan con el niño – el joven estudiante – el otro no pueden interpretarse por sí solos. De ahí la necesidad de acoger un enfoque naturalista como lo plantea

Eisner (1998)¹. Esto permite observar, narrar, describir, interpretar y asumir posición (subjetividad) frente al devenir en la escuela. De hecho, investigar en este orden ha llevado a comprensiones mayores del contexto y la realidad de los tiempos. De alguna manera, he descubierto que hasta mi relato como docente también contaba y tal vez nunca se tuvo presente.

Pasamos por un trecho donde como docentes interactuamos con diversidad de sujetos, todos en evolución y cambio, razón por la cual nos hicimos intérpretes de un lenguaje y actuación escolar cuyos mensajes son diferentes y por tal motivo nos tenemos que alejar de lo objetivo para actuar en el contexto de la vida misma².

Hubo que vivenciar la escuela como ese territorio posible donde convergen – llegan – habitan seres humanos con lógicas significativas con las cuales hay que cohabitar – participar – interpretar para que la esencia del niño – joven – el otro en la escuela no se quede sin tiempo y sin memoria, entrando así al entramado de lecturas intersubjetivas que entran y salen de la escena educativa³.

El abordaje de una investigación de enfoque cualitativo se hace serio porque no abandona la intención que se propone, sino que por el contrario permite entrar en esas interpretaciones a las

¹ Eisner describe los rasgos del estudio cualitativo, analizando “cualidades”, porque a ellas refiere toda investigación empírica. “Ni la ciencia ni el arte pueden existir al margen de la experiencia, y la experiencia, requiere un tema. Este tema es cualitativo” (Eisner, 1998:44)

² “La característica crucial de la realidad social es la posesión de una estructura intrínsecamente significativa, constituida y sostenida por las actividades interpretativas de sus miembros individuales” (Carr y Kemmis, 1989:99)

³ (Vasilachis, 1992). Diversos autores han trabajado en la consolidación de la perspectiva interpretativa: Schutz (1974); Cicourel (1982); Bourdieu (1980); Giddens (1983); Touraine (1978); Goffman (1979); Habermas 1989

lecturas logradas desde la observación, el contacto, la entrevista, las historias de vida puestas desde las voces o manos de sus actores. Citar nuevamente a Quintana Peña (2006) es colocar argumentos para potenciar la decisión tomada respecto al método, él anuncia en su artículo Metodología de la Investigación Científica Cualitativa que:

Las sucintas pinceladas epistemológicas, que hemos expuesto en la introducción, son las que le dan sentido a las etapas en las que se ha conceptualizado el método de investigación cualitativa. Las etapas en cuestión, repetimos, son las de formulación, diseño, ejecución y cierre. A través de ellas es posible trascender la mera descripción, permitiendo el acceso a formulaciones de tipo comprensivo y/o explicativas. A continuación presentaremos con algún detalle dichas etapas metodológicas.

La formulación.-Es la acción con la que se inicia la investigación y se caracteriza por explicitar y precisar ¿Qué es lo que se va a investigar y por qué?

El diseño.- La acción consistente en preparar un plan flexible (o emergente, como prefieren llamarlo otros) que orientará tanto el contacto con la realidad objeto de estudio como la manera en que se obtendrá conocimiento acerca de ella. En otras palabras, buscará responder a las preguntas ¿Cómo se realizará la investigación? y ¿en qué circunstancias de modo, tiempo y lugar?

La Ejecución.- Esta acción corresponde al comienzo observable de la investigación y tiene lugar mediante el despliegue de una o varias estrategias de contacto con la realidad o las realidades objeto de estudio. Entre esas técnicas de contacto se encuentran: el diálogo propio de la entrevista, la reflexión y construcción colectiva característica de los talleres, o la vivencia lograda a través del trabajo de campo y la observación participante, entre otras alternativas.

El Cierre.- Esta acción de la investigación busca sistematizar de manera progresiva el

proceso y los resultados del trabajo investigativo. Para ello, parte de la estructuración preliminar de lo que denominaremos un cierre preliminar inicial, el cual tiene lugar inmediatamente después de concluir el primer episodio de análisis derivado, a su vez, de la conclusión del primer evento de recolección o generación de información.(p.49-50)

Este trabajo está pensado en las mismas lógicas y de ahí la importancia de referirnos a Quintana Peña.

Se hace claro que afuera de la escuela hay un mundo lleno de aventuras posibles vivenciadas por los niños – jóvenes – los otros ante lo cual debe intervenir el maestro con didácticas inductivas – deductivas, esto para que descubra las subjetividades que envuelven a los sujetos incluido él mismo como pedagogo; acierto que (Neiman, 2007) convalida en el orden de las subjetividades y que la escuela pocas veces identifica. Ante estos eventos particulares bueno es recoger lo que Yin (1994) plantea al enfatizar que en el análisis de estos casos se “tiene la capacidad de captar la complejidad del contexto y su relación con los eventos estudiados” (Yin, 1994, p. 223).

7. INSTRUMENTOS

EVIDENCIA	<p>HISTORIA DE VIDA - MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO</p> <hr/> <table border="1" data-bbox="641 485 1313 537"> <tr> <td>GRADO ESTUDIANTE</td> <td></td> </tr> <tr> <td>INSTRUMENTO</td> <td>ENCUESTA</td> </tr> </table> <p>CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR-LOCAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. EN QUÉ BARRIO O CUMUNA HABITA? <u>eT</u> 2. VIVE EN CASA PROPIA? 3. VIVE CON SUS DOS PADRES? 4. VIVE CON OTROS FAMILIARES? 5. VIVE CON AMIGOS O VECINOS? 6. VIVE SOLO/A? 7. SU ACTIVIDAD ES SOLO ESTUDIAR? 8. ESTUDIA Y TRABAJA AL TIEMPO? 9. LE GUSTA SU GRUPO FAMILIAR? 10. LE GUSTA SU BARRIO O VEREDA? 	GRADO ESTUDIANTE		INSTRUMENTO	ENCUESTA
GRADO ESTUDIANTE					
INSTRUMENTO	ENCUESTA				
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	RELATOS DESDE EL CONTEXTO SOCIO FAMILIAR LOCAL (cuestionario)				
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO				
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO				
Cuestionario	Uno				

EVIDENCIA	<p>CONTEXTO AFECTIVO-EMOCIONAL-VIVENCIAL</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. SE SIENTE PROTEGIDO? 2. SE SIENTE AMADO? 3. SE SIENTE RECHAZADO 4. TIENEN METAS EN SU VIDA? 5. QUIERE SER PROFESIONAL? 6. HAY ALGUIEN ESPECIAL EN SU VIDA? 7. LUCHARÍA POR ESA PERSONA ESPECIAL? 8. SABE CUÁLES SON SUS LIMITACIONES? 9. SABE CUÁLES SON SUS FORTALEZAS? 10. LE GUSTA COMO VIVE?
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	RELATOS DESDE EL CONTEXTO AFECTIVO EMOCIONAL VIVENCIAL (cuestionario)
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
Cuestionario	Dos

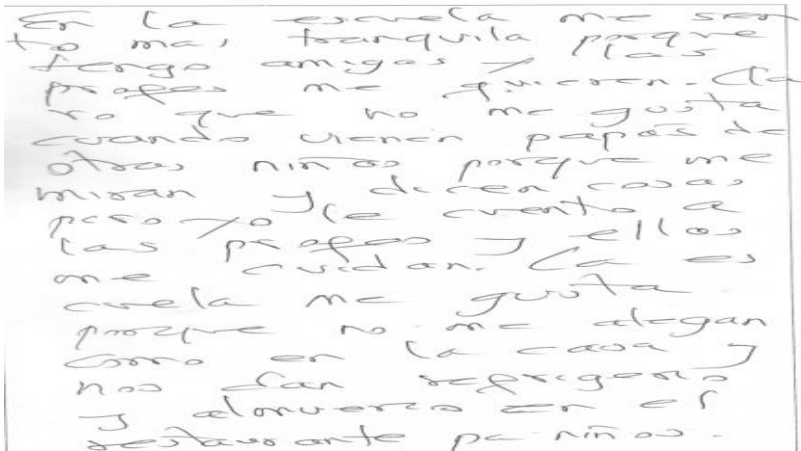
EVIDENCIA	<p>CONTEXTO ESCOLAR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. LE GUSTA SU ESCUELA O COLEGIO? 2. LE GUSTAN SUS PROFESORES? 3. SE SIENTE BIEN CON SUS COMPAÑEROS? 4. SE SIENTE ACEPTADO? 5. SE SIENTE DISCRIMINADO – RECHAZADO? 6. LE GUSTA MÁS LA ESCUELA QUE LA CASA? 7. ESTUDIA POR VERDADERO GUSTO? 8. SIENDE GUSTO POR SUS TRABAJOS?
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	RELATOS DESDE EL CONTEXTO ESCOLAR (cuestionario)

RELATOS	
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
Cuestionario	Tres

EVIDENCIA	<p>SILENCIOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. LE GUSTA QUE SEPAN DE SU VIDA? 2. TIENE SECRETOS QUE NO QUIERE CONTAR? 3. LE GUSTA ESTAR EN COMPAÑÍA? 4. SIENTE MIEDO EN CASA? 5. SIENTE TEMOR EN LA ESCUELA? 6. SIENTE MIEDO EN EL BARRIO O VEREDA? 7. SE ESCONDE USTED DE ALGUIEN? 8. LE DA MIEDO SU PASADO?
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	RELATOS DESDE LOS SILENCIOS (cuestionario)
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
Cuestionario	Cuatro

<p>EVIDENCIA</p>	<p>HISTORIA DE VIDA - MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACIÓN</p> <p>GRADO ESTUDIANTE: _____ INSTRUMENTO: ENTREVISTA AMBIENTE FAMILIAR</p> <p>DESCRIBA A SU FAMILIA: <u>Somos muchos y con mis papás hay otros que apenas conosco.</u></p> <p>QUE SIGNIFICAN ESAS PERSONAS PARA USTED? <u>Los papás son muy importantes para mí porque muchas veces no se preocupan son.</u></p> <p>CÓMO ES LA CONVIVENCIA CON SU FAMILIA, EN CASA? <u>Es un rato buena pero a veces que no tenemos nada.</u></p> <p>LE GUSTA LA MANERA COMO VIVEN EN CASA? <u>NO</u> POR QUÉ? <u>Yo quisiera otro ambiente y que seamos sola mi papá y mamá y yo.</u></p> <p>A QUIEN LE GUSTARÍA IMITAR O SEGUIR COMO EJEMPLO? <u>Me mamá</u></p> <p>POR QUÉ? <u>Para demostrar que somos va como le pasa a mi mamá</u></p> <p>EN QUIÉN CONFÍA MÁS (FAMILIA)? <u>En nadie.</u></p> <p>QUE ES LO QUE MÁS DESEARÍA EN SU FAMILIA? <u>Que mi papá cambiara</u></p> <p>POR QUÉ? <u>Así puede querer más a mamá y a papá.</u></p> <p>CUAL ES SU PROYECTO DE VIDA? QUE ANHELA LLEGAR A SER? <u>Una profesora</u></p> <p>POR QUÉ? <u>Pa que nadie me la quite y ganar plata.</u></p>
<p>ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS</p>	<p>RELATOS DESDE LA DESCRIPCIÓN FAMILIAR (entrevista pregunta a pregunta)</p>
<p>POBLACIÓN QUE INTERVINO</p>	<p>ALUMNOS GRADO QUINTO</p>
<p>CENTRO EDUCATIVO</p>	<p>MI CASITA RAVASCO</p>
<p>Pregunta a pregunta</p>	<p>Uno</p>

EVIDENCIA	<p>GRADO ESTUDIANTE _____ INSTRUMENTO ENTREVISTA LIBRE O ESPONTÁNEA</p> <p>SE ESTABLECE UN DIÁLOGO INFORMAL A PARTIR DE CUALQUIER PRETEXTO DE PREGUNTA Y SE AVANZA EN RAZÓN A LAS RESPUESTAS QUE OFREZCA EL ENTREVISTADO, POR EJEMPLO?</p> <p>QUÉ ME QUIERES CONTAR DE TU VIDA?</p> <p>HAY ALGO QUE DESEAS QUE YO CONOZCA DE TU FAMILIA, TU BARRIO O DE LA ESCUELA Y QUE NO QUIERES QUE OTROS SEPAN?</p> <p>ETC</p> <p>Yo soy feliz porque puedo estudiar pero a veces no me dan libros y no tengo unirme. Usted sabe prefe que mi mamá vive mal con mi papa que se la pasa con esa gente del barrio en cosas malas a mi medida un poco de miedo mi barrio y a veces cuando hay tanta gente en la casa me siento rara.</p>
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	RELATOS DESDE LAS HISTORIAS DE VIDA (entrevista en narración)
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
narración	Uno

<p>EVIDENCIA</p>	<p>HISTORIA DE VIDA ... MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACION</p> <p>GRADO ESTUDIANTE _____ INSTRUMENTO CUENTA HISTORIA EN RELATO (TEXTO)</p> <p>MI VIDA EN LA ESCUELA</p> 
<p>ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS</p>	<p>RELATOS DESDE LA VIVENCIA ESCOLAR (cuenta historia)</p>
<p>POBLACIÓN QUE INTERVINO</p>	<p>ALUMNOS GRADO QUINTO</p>
<p>CENTRO EDUCATIVO</p>	<p>MI CASITA RAVASCO</p>
<p>Historia de vida. Narración</p>	<p>Uno</p>

<p>EVIDENCIA</p>	<p>HISTORIA DE VIDA - MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACIÓN</p> <p>GRADO ESTUDIANTE _____ INSTRUMENTO ENTREVISTA AMBIENTE ESCOLAR</p> <p>DESCRIBA SU ESCUELA, EL AMBIENTE EN SU ESCUELA: alegría, con juegos y salones bonitos</p> <p>QUÉ SIGNIFICAN ESAS PERSONAS EN LA ESCUELA PARA USTED? Mis amigos y las profe que me quieren</p> <p>CÓMO ES LA CONVIVENCIA CON LAS PERSONAS DE SU ESCUELA? Buena</p> <p>LE GUSTA LA MANERA COMO VIVEN EN SU ESCUELA? <u>SI</u> POR QUÉ? No está y en la casa y me dejan jugar y aprender</p> <p>A QUIÉN LE GUSTARÍA IMITAR O SEGUIR COMO EJEMPLO EN SU ESCUELA? a los profesores y a mafe</p> <p>POR QUÉ? Los profesores viven bueno y se bien y mafe es mi amiga que</p> <p>EN QUIÉN CONFÍA MÁS DE LA ESCUELA? en mi amiga mafe</p> <p>QUÉ ES LO QUE MÁS DESEARÍA EN SU ESCUELA? que podamos dormir y vivir ahí</p> <p>POR QUÉ? Pa no encontrarme en los casas de mi mamá y de la casa los problemas</p> <p>CUAL ES SU DESEO PARA LA ESCUELA? COMO QUIERE QUE SEA SU ESCUELA? La más grande</p> <p>POR QUÉ? Pa poder estar mucho y</p>
<p>ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS</p>	<p>RELATOS DESDE LA DESCRIPCIÓN DEL AMBIENTE ESCOLAR (entrevista pregunta a pregunta)</p>
<p>POBLACIÓN QUE INTERVINO</p>	<p>ALUMNOS GRADO QUINTO</p>
<p>CENTRO EDUCATIVO</p>	<p>MI CASITA RAVASCO</p>
<p>Pregunta a pregunta</p>	<p>Dos</p>


<p>EVIDENCIA</p>	<p>HISTORIA DE VIDA - MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACIÓN</p> <p>GRADO ESTUDIANTE _____ INSTRUMENTO _____ CUENTA HISTORIA EN (DIBUJO, PAISAJE O CARICATURA)</p> <p>MI VIDA EN EL BARRIO - LA VEREDA</p> <p> <i> Mi barrio es muy pobre. Hay casas de palo y lata y otras bonitas. La gente somos varios, unos viven bueno pero yo no me siento a gusto donde vivo. Es que me da rabia que siempre se vea todo pobre y con necesidad de alimentos y cosas por eso muchos se van, venden vicios y hay muchas mujeres con hombres. No me gusta. </i> </p>
<p>ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS</p>	<p>RELATOS DESDE LAS HISTORIAS DE VIDA EN EL BARRIO - LA VEREDA (cuenta historia)</p>
<p>POBLACIÓN QUE INTERVINO</p>	<p>ALUMNOS GRADO QUINTO</p>
<p>CENTRO EDUCATIVO</p>	<p>MI CASITA RAVASCO</p>
<p>Historia de vida. Narración</p>	<p>Dos</p>

<p>EVIDENCIA</p>	<p>HISTORIA DE VIDA - MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACIÓN</p> <p>GRADO ESTUDIANTE _____ INSTRUMENTO ENTREVISTA AMBIENTE FAMILIAR</p> <p>DESCRIBA A SU FAMILIA: <u>Somos muchos y con mis papas hay otros que apenas conosco.</u></p> <p>¿QUÉ SIGNIFICAN ESAS PERSONAS PARA USTED? <u>Des una muy amorosa, pero otros son extraños para mí porque muchas veces no sé quienes son.</u></p> <p>¿CÓMO ES LA CONVIVENCIA CON SU FAMILIA, EN CASA? <u>Es un rato buena pero pelia mas mucho y hay veces que no tenemos nada.</u></p> <p>¿LE GUSTA LA MANERA COMO VIVEN EN CASA? <u>NO</u> POR QUÉ? <u>Yo quiero otro ambiente y que seamos sola mi papas y yo.</u></p> <p>¿A QUIÉN LE GUSTARÍA IMITAR O SEGUIR COMO EJEMPLO? <u>Mi mamá</u></p> <p>¿POR QUÉ? <u>Para demostrar que somos va fuertes y no dejarme maltratar como le pasa a mi mamá.</u></p> <p>¿EN QUIÉN CONFÍA MÁS (FAMILIA)? <u>en nadie.</u></p> <p>¿QUÉ ES LO QUE MÁS DESEARÍA EN SU FAMILIA? <u>que mi papa cambiara</u></p> <p>¿POR QUÉ? <u>Asi puede querer más a mamá y respetarla.</u></p> <p>¿CUAL ES SU PROYECTO DE VIDA? ¿QUÉ ANHELA LLEGAR A SER? <u>Una policía</u></p> <p>¿POR QUÉ? <u>Pa que nadie me la monte y ganar plata.</u></p>
<p>ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS</p>	<p>RELATOS DESDE LA DESCRIPCIÓN FAMILIAR (entrevista pregunta a pregunta)</p>
<p>POBLACIÓN QUE INTERVINO</p>	<p>ALUMNOS GRADO QUINTO</p>
<p>CENTRO EDUCATIVO</p>	<p>MI CASITA RAVASCO</p>
<p>Pregunta a pregunta</p>	<p>Tres</p>


EVIDENCIA	<p>MI familia... Mi familia está compuesta por mi mamá, mis 11 hermanos y mi papá, pero mi papá se consiguió una quenda, y la anterior semana se vino a vivir con nosotros lo peor de todo es que mi mamá no se atreve a separarse de mi papá, porque no sabía que estaba embarazada. Pero aún así buscamos vivir felices. Pero para calma de todos mi papá tuvo un accidente y la querida a la vez que no podía trabajar se largó, y ahora mi papá está sin poder trabajar, mi mamá a punto de dar a luz y nosotros aguantando hambre</p>
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	RELATOS DESDE LA HISTORIA DE VIDA FAMILIAR (historia de vida)
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
Historia de vida	Uno


EVIDENCIA	<p style="text-align: center;"><u>Descripción.</u></p> <p>A que pierda, ahora que me pongo a pensar veo que mi vida a la vez es una fuma, y más cuando voy al Colegio que la mayoría de profesores se la montan a uno, yo a veces creo que solo vengo a este caso porque me otora un subsidio, y aunque creo que el estudio me gusta, esta la verdad no es para mí.</p> <p>Ahora que hago un análisis profundo, caigo por fin en cuenta que las personas de esta institución, ¿cómo que ver conmigo? pues siento que los profesores ya ni hacen bien su trabajo, por regularmen y estar pendientes de lo que hago; La mayoría de compañeras ya ni me hablan y se la pasan haciendome sentir mal.</p> <p>En este caso he pensado como solucionar este problema, aunque a veces siento que yo ni pierdo y esto me entristece tanto hasta llegar a una conclusión de no saber para que vivo. Son muy pocas las veces que he logrado pasar un buen rato en este lugar que solo me inspira angustia, y la vez que más</p>
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	RELATOS DESDE LA DESCRIPCIÓN ABIERTA (historia de vida)
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
Historia de vida	Dos


EVIDENCIA	<p>MI FAMILIA ESTA COMPUESTA POR 5 INTEGRANTES, MI MAMÁ, MI PAPA, MIS DOS HERMANOS Y YO. ANTES VIVIAMOS CON MIS TIAS Y TIOS PERO NOS FUIMOS DEL LADO DE ELLOS POR QUE TENEMOS UN TIO QUE ES MUY MALO A EI NO LE GUSTA QUE NADIE VAYA A LA CASA POR HAY MISMO BUSCA PELEA Y SIEMPRE TERMINA TODO EN UN GRAN PROBLEMA, POR MI PARTE YO NO LO QUIERO SIEMPRE ME HA CAIDO MAL, ADEMAS POR CULPA DE EI SIEMPRE HEMOS SIDO UNA FAMILIA MUY DESUNIDA.</p> <p>ADEMAS TAMBIEN MI MAMÁ PELEA DEMASIADO CON (EI MARIDO) Y A NOSOTROS NOS DA MUCHA PEREZA ESCUCHARLOS NEGAR TODO LOS DIAS, Y POR CULPA DE ELLOS MI HERMANO ESTA TODO DESATINADO YA NO PARA EN LA CASA SE LA PASA EN LA CALLE Y YO SI QUE MENOS MANTENEO EN ESE RANCHO ME LA PASO EN EL COLEGIO Y CUANDO SALGO ME VOY PARA DONDE MIS AMIGAS.</p>
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	RELATOS DESDE LA HISTORIA DE VIDA ESPONTÁNEA (historia de vida)
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
Historia de vida	Tres


<p>EVIDENCIA</p>	 <p>dentro de la escuela hay muchas cosas como cubiertas, los profesores, la escuela, lo simple de escuela, muchos niños, cuando los niños vienen para vivir hay muchas tiendas donde compramos lo que necesitamos, hay polvorines panaderías, pastelitos, helados, etc., estas localidades de comidas rápidas y muchas otras cosas con una maravillosa vista.</p>
<p>ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS</p>	<p>RELATOS DESDE EL DIBUJO O LA GRAFICACIÓN (descripción)</p>
<p>POBLACIÓN QUE INTERVINO</p>	<p>ALUMNOS GRADO QUINTO</p>
<p>CENTRO EDUCATIVO</p>	<p>MI CASITA RAVASCO</p>
<p>Historia de vida. Descripción</p>	<p>Uno</p>

<p>EVIDENCIA</p>	<p>DESCRIBO MI BARRIO LAS GENTES Y SUS PROBLEMAS Y COMO ES MI RELACION</p> 
<p>ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS</p>	<p>RELATOS DESDE LA HISTORIA DE VIDA DIBUJADA (descripción)</p>
<p>POBLACIÓN QUE INTERVINO</p>	<p>ALUMNOS GRADO QUINTO</p>
<p>CENTRO EDUCATIVO</p>	<p>MI CASITA RAVASCO</p>
<p>Historia de vida. Descripción</p>	<p>Dos</p>

<p>EVIDENCIA</p>	<p>HISTORIA DE VIDA – MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACIÓN</p> <p>GRADO ESTUDIANTE <u>5^o</u></p> <p>INSTRUMENTO CUENTA HISTORIA EN (DIBUJO, PAISAJE O CARICATURA)</p> <p>MI VIDA EN LA ESCUELA</p> 
<p>ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS</p>	<p>RELATOS DESDE LA VIVENCIA ESCOLAR – DIBUJO (descripción)</p>
<p>POBLACIÓN QUE INTERVINO</p>	<p>ALUMNOS GRADO QUINTO</p>
<p>CENTRO EDUCATIVO</p>	<p>MI CASITA RAVASCO</p>
<p>Historia de vida. Descripción</p>	<p>Tres</p>

EVIDENCIA	
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	FOTOGRAFÍA LOS NIÑOS ESCRIBEN SU RELATO – HISTORIA DE VIDA (fotografía)
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
Foto de relatos	Uno

EVIDENCIA	
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	FOTOGRAFÍA RELATOS DESDE LA ESCUELA – DIBUJO (fotografía)
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
Foto de relatos en descripción	Dos

EVIDENCIA	
ENFOQUE DE LAS PREGUNTAS HACIA LOS RELATOS	FOTOGRAFÍA RELATOS DESDE LA DIFERENCIA ESCOLAR (fotografía)
POBLACIÓN QUE INTERVINO	ALUMNOS GRADO QUINTO
CENTRO EDUCATIVO	MI CASITA RAVASCO
Foto de relatos	Tres

8. HALLAZGOS

DESDE RELATOS ENFOCADOS EN LA MIRADA SOCIO – FAMILIAR - LOCAL

Nueve preguntas para un escenario que deja ver historias, escuchar ruidos estrepitosos que pese a su manera silenciosa de viajar con el niño – joven el otro en la escuela marca alteraciones en el *modus vivendi* de ellos. Las nueve saetas emergen de la epidermis infantil y hablan, así sea poco, pero cuentan – dicen – denuncian, aunque haya que incluirlas en una decodificación subjetiva del maestro.

Hay un refugio determinando que un 20% de los niños cohabita en soledad como lo demuestra la respuesta de que vivir con amigos u otros no representa para ellos una familia. Actuación que sostiene por qué casi un 27% no le gusta la familia con la cual convive.

Se representa un juego donde los niños le apuestan a sobrevivir, razón por la cual un alto porcentaje no sólo tienen como actividad diaria sólo estudiar, sino que les corresponde trabajar para ganarle al hambre, a la desnudez, a la conquista de sus sueños, si es que éstos pueden alguna vez heredarles su esencia. Estos niños – estudiantes – viajeros están inmersos en escenarios cuyos contextos la economía les ha hecho afectaciones que mutilan su ganancia pedagógica y para quienes la escuela no ha pensado – construido – validado un currículo que lea sus necesidades y para quienes se sostiene una academia viciada en la apertura de una falsa globalización que, pese a sus intentos de enseñar emprendimiento y otras falacias culturales, no

llega ni siquiera a leer de manera colectiva que allí asisten millares de niños – jóvenes – otros en la escuela a quienes ese producto con epítetos neoliberales – capitalistas no les sirve, ni resuelve el más mínimo de sus anhelos vitales.

Los niños – estudiantes - viajeros ya vienen con una especie de esclavitud socio – familiar – local para la cual no está preparado el sistema educativo, ya que a la hora de evaluar no hay lecturas comprensibles sobre esos relatos que ellos traen en su viaje y que esperan sean escuchados – dialogados – interpretados por ese maestro, quien si bien hiciera uso de su autonomía y poder en la evaluación, podría entregarle una nueva esperanza a través de su formación integral; el hecho es que no sucede así y todo termina en ejercicios evaluativos colectivos y bajo miradas inquisidoras que no detallan esos textos – relatos que bullen con cada niño – estudiante – el otro en la escuela. Es así como ellos permanecen en las estaciones escolares – en las aulas sentenciados a la misma historia que se suma con dolor y silencio ardiente de desesperación a las cantidades de historias de vida y lo peor, no nos damos cuenta que por miedo a fallar en nuestra subjetividad mejor nos anclamos a los parámetros universales y de ley, pero sin entender que estamos dejando que cada niño – joven – otro en la escuela tenga más combustible que colocará a su bomba y que ésta estallará en algún momento, quién sabe con qué consecuencias.

Este cuadro estadístico nos pone lejos de una praxis evaluativa situada y en contexto, lo cual nos jalona por la búsqueda de una alternativa diferente que reviente los dogmas escolásticos y al tiempo, saque a los niños de las limitaciones que impone el capitalismo – el neoliberalismo. De ahí que nuestra búsqueda deba enfocarse por una praxis evaluativa que, antes que atender a

modelos y a teóricos, dé respuesta a la vida permeable de los actores en el aula y dé lectura creativa – imaginativa – subjetiva a ese currículo oculto que se expande por la epidermis corpórea del niño y que de manera misteriosa habla y pide con urgencia se le interprete para, que cada vez que se le evalúe, se le dé herramientas para seguir construyendo su libertad desde el aula y así mismo para la vida.

Giroux sostiene al respecto que “un enfoque serio del cambio educativo en los estudios sociales debería empezar analizando las contradicciones existentes entre el currículo oculto y el currículo oficial de la escuela”(Giroux. 1989. p.79)

DESDE RELATOS ENFOCADOS EN LA MIRADA AFECTIVA – EMOCIONAL – VIVENCIAL

Los resultados de esta mirada trascienden la brecha de lejanía y olvido en la cual viven los niños – jóvenes – otros en la escuela. La habitancia por los territorios de las veredas – los barrios – la escuela de la mirada anterior se reafirman cuando vemos que un 33,33% no les gusta su manera de vivir y luego, entre un 40 y un 54% no tienen claros sus fortalezas y sus limitaciones. Esto muestra el nivel de incertidumbre o de desesperanza presente en esos niños – estudiantes – viajeros quienes carecen de afecto – compañía – anhelos. Sin duda que el margen entre un 20 y 30% de ellos quienes dicen no sentir afecto, amor o apoyo va marcando la solidez que se leyó en la mirada socio – familiar – local y estandariza que, si bien un buen porcentaje expresa una vivencia normal, sin mayores alteraciones, es en ese porcentaje bajo donde el maestro debe colocar su interés y hacer acopio de lo que vitaliza como factores de evaluación y

promoción, a fin de no afectar la formación integral; esto porque es en esos niños en quienes se instala el relato desconocido; es en ellos en quienes permanece ese silencio que aturde sus vidas y que sin explotar aún, les dice cada día que ellos son distintos y sin embargo los miden – valoran – leen – interpretan igual, como si no se entendiera que sus relatos también cuentan en la evaluación, siendo opción del maestro medir esa tendencia.

Giroux (1989) es claro en su planteamiento frente al rol del evaluador cuando afirma que El poder se ejercita desde el uso del espacio en las aulas, cumpliendo así con la función de clasificar a los actores. Se marca un espacio diferencial para maestros y alumnos: el del docente, lugar privilegiado que valida imágenes, posiciones y actuaciones; y desde el cual es posible dominar. Lugar de privilegio que hace blanco al docente de las miradas, de la atención de su auditorio. (p.23)

Y es que ahí radica la esencia del maestro: en identificar su poder y que en tanto se sitúe con su subjetividad, podrá atender a ese clamor del estudiante para que así el aula no siga siendo ese espacio cerrado a la vida, donde pareciera que una vez adentro nos hiciéramos víctimas de la un sistema perverso para el cual, la única salida la insinúa el maestro que evalúa y lo puede hacer desde su poder. Sólo así daremos paso a sujetos educados – evaluados – promovidos para quienes la educación es libertad y no simple transcurrir de eventos.

Podemos concretar el resultado y comprender que eso de que entre un 20 y 27% no tengan claro sus metas o deseen ser profesionales es consecuencia de una errada interpretación de los relatos que viajan con el niño – estudiante – viajero; relatos que el maestro no ha puesto a dialogar y que por ende, seguirán olvidados en el tiempo y la memoria.

Si el maestro tiene el poder, entonces por qué no mirar más allá los relatos. Por qué seguir evaluando sólo conocimientos sumando a esa enfermedad en la que se tiene a los evaluados en las aulas. Es cierto que evaluar los conocimientos no es una mala acción, pero si lo es cuando todo se queda allí atendiendo a su complejidad, importancia, su interés, su encuentro con otros conocimientos. Hay que trascender a un espacio de aula donde la evaluación sea un juego de participación democrática de todos los actores, que en tanto viven – conviven – actúan dejan dialogar su vida – su aprendizaje – su historia (relato) para alejarse de la equivocada manía de ponerlo como igual frente a su par como si ambos no fueran vidas diferentes⁴.

DESDE RELATOS ENFOCADOS EN LA MIRADA DE CONTEXTO ESCOLAR

Las dos miradas anteriores van dejando una lectura clara donde se manifiesta que los relatos no han estado siempre presentes en la evaluación y que, el maestro no ha hecho uso de su poder en la evaluación y en la decisión de la promoción para el logro de una formación integral con criterio. Esto resulta paradójico porque la mirada tres de contexto escolar deja una lectura muy fuerte respecto al anhelo y deseo del niño por permanecer en la escuela, por hacer de este lugar un territorio más amable, muy a pesar de que no se le evalúe como él quiere. Quizás ahí radica la respuesta a muchos interrogantes. Sucede que el niño – estudiante – el otro en la escuela habitan su espacio escolar convencidos de que los adultos – maestros – directivos los comprenden – interpretan – evalúan integralmente, pues ellos no alcanzan a entender la dimensión ni la complejidad del acto evaluativo, ya que su inocencia permanece y ellos tienen a

⁴ Una mirada a todas las evaluaciones y mediciones a nivel general de los países muestra que esto es una verdad porque se parametriza todo un proceso y no se da lugar a los casos individuales, dado que la educación en de entrega masiva y en muy pocos casos, se puede llegar a la verdadera personalización del hecho educativo

sus maestros como modelos. De ahí la importancia de ser muy creativos – contextualizados y subjetivos en la evaluación, a fin de poner a dialogar todos los relatos que viajan con el niño – estudiante – viajero.

Hay un confort que el niño siente en la escuela. Aprovechar esa lectura es saber leer el contexto y cada faceta humana. Urge evaluar el todo y no sólo conocimientos y personas. Si el niño – joven – el otro quieren permanecer en la escuela es porque algo los atrae o algo necesitan de ella. Le corresponde al maestro ser el lector ávido – abierto – dimensionado en humanidad, quien tenga presente todas las condiciones – factores – sucesos; así mismo el contexto y ese equipaje de viaje que trae el niño en su esencia (relatos ocultos – currículo oculto) y que al mismo tiempo, sea un explorador – aventurero que reconoce historias de vida y muchos acontecimientos y elementos condicionantes que avivan los actos de aula y que por ende, deben tenerse en cuenta en la evaluación, toda vez que permiten madurar la cultura de la evaluación y equivocarse cada vez menos el horizonte de sentido para quienes están en sus manos – su responsabilidad. Bien dice Oates (1975) citado por Pérez Gómez que “pretender dar significado a la actuación de un alumno desde la óptica y el código del evaluador, prescindiendo de las claves de interpretación del contexto, es vaciar el contenido de la realidad”

Los resultados de la mirada tres, contexto escolar, dan respuesta a la tesis planteada al dejar ver que el niño – estudiante – el otro necesitan – quieren – sienten necesidad de la habitancia en la escuela con sus pares – maestros – tareas: todo. Tal vez ellos sienten que es una oportunidad y quizás la única, razón por la cual se instalan con inocencia y aparentemente son felices allí. Es por esto que el maestro tiene la gran responsabilidad de actuar en sentido y

consecuencia para que esos niños – estudiantes – viajeros sientan que sus relatos hablan y son leídos – interpretados – valorados. El maestro debe sobre pasar la brecha de los modelos paradigmáticos en evaluación para entrar en la funcionalidad y efectividad de los relatos en evaluación, haciendo que todos ellos dialoguen e intervengan en la promoción misma para que así, no sólo se midan conocimientos, sino factores – condiciones – contexto – vida misma. Lo fundamental es llegar a tener egresados felices - realizados – potenciados capaces de asumir el rol social que les corresponda e intervenir su comunidad con la grandeza de un ser formado en la humana humanidad.

DESDE RELATOS ENFOCADOS EN LA MIRADA DE LOS SILENCIOS

Esta mirada de silencios parece crear cierta inquietud que al tenor de las preguntas va dejando una estela de sensaciones, todas ellas en un juego que se vive en el incierto y como si algo faltara, pero no se quiere denunciar. Es como si los relatos se quisieran ocultar detrás de cada niño. Esto lo vemos claramente cuando se tiene un porcentaje cercano al 43% que confiesa tener secretos que no quiere contar.

Éste es un buen punto de partida para sopesar los argumentos respecto a que no se han considerado los verdaderos relatos en evaluación. Las historias de vida se van quedando olvidadas y con este olvido, se instala al niño – estudiante – viajero en una esfera abismal en la cual él mismo vuelve a recordar de su pasado, ya que de alguna manera se le ha mutilado su derecho a ser escuchado y lo que llega a tener cuando egresa de la escuela es un diploma que le certifica la escolaridad, pero que nunca dirá de su esencia humana; jamás esos certificados –

diplomas – menciones pondrán en escena el reflejo de esas experiencias vivenciales que lo construyeron día a día y que, casi con seguridad, sus maestros no interpretaron y por ende, no hicieron uso de éstos para la evaluación y para su formación integral.

El caso es que cuando un niño va a la escuela hace su presencia lleno de inquietudes y expectativas. Ellos esperan mucho de la habitancia por este territorio, razón por la cual le huyen a muchas situaciones, a los miedos, a las tristezas, a la soledad, dado que la escuela se convierte en un lugar aparentemente seguro.

Si hay un porcentaje significativo, entre el 20 y 33 por ciento que le da miedo su pasado – su barrio o vereda – su casa, es una escritura a tener en cuenta y poner en consideración al momento de evaluar. No puede desconocerse que esas historias de vida también enseñan y que la forma como éstas afectan a los niños, los lleva a aprender diferente. De ahí la tarea del maestro quien debe hacer uso de su poder, de su subjetividad para lea – interprete – valore vidas y no simples sujetos que transitan el territorio escolar.

Ahora, el que sólo un 27% promedio quiere que sepan de su vida, que ese mismo porcentaje quiera explotar y no lo hace es una insinuación de que no todo fluye tan plácidamente en la escuela. Los actores maestros allí inmersos deben saber que ese niño viene con una carga enorme de vida, con unos relatos que quiere expresar pero que sus condiciones o su temor no le dejan hacerlo en plena libertad. Es menester que los maestros seamos más conscientes de estos actos de vida y los llevemos a actos de aula; ahí debemos hacer una relación y definir aspectos significativos que marcan la evaluación. Sólo así se superará esa brecha de desigualdad en los

procesos de promoción donde todos terminan teniendo éxito o fracaso, sin saberse sobre qué y para qué.

Han hablado los silencios y su voz deja muchos mensajes, quizás los más elocuentes pero que siguen ahí inéditos, toda vez que el maestro no ha entrado en esa dimensión de hacer valer su poder y trabajar desde su subjetividad. La escuela ha dejado atrás esa riqueza potencial que lleva en su interior el niño – estudiante – viajero y a su vez el hecho evaluador. Las historias de vida no repercuten en los procesos finales y la trama de vida del evaluado sigue en esa oscuridad, sin que nada pase a su alrededor; eso sí se le cobra cualquier error y

Lo más grave es el uso de la misma (evaluación) para justificar el status quo del profesor. Si los malos resultados o el mal funcionamiento del proceso se puede atribuir libremente a quien se quiera, con la apariencia de la objetividad, del rigor científico y del argumento de autoridad del que maneja la evaluación, el interesado en no cambiar, quien es quien tiene en su poder la interpretación de la evaluación, podrá mantener tranquilamente los mismos planteamientos. Se evalúa constantemente, pero se cambia muy poco. (Sacristán. 1995. p.83)

Éste es precisamente el escenario. No se está aprovechando la evaluación como oportunidad para poner a dialogar los relatos y las subjetividades. Maestro y alumno siguen muy distanciados; el uno se convierte en juez del otro y al otro no le queda más remedio que aceptar silencioso y resignado los resultados que bien o mal diga su maestro.

Las respuestas de esta mirada entrega información categórica respecto a esa lejanía que devela el niño – estudiante – el otro en la escuela. Al parecer maestros y alumnos contienen historias de vida que no se han puesto a dialogar en la evaluación y por eso, el dolor y los reflejos

sociales que vemos en el devenir de los tiempos. En nada nos alejamos de esa evaluación sobre dilataciones memorísticas sin contexto que sólo llevan a rangos estadísticos.

La evaluación que han recibido estos niños es la que los mantiene en silencio. Ha sido una evaluación frágil, sin creatividad, imaginación, pasión, libertad, inspiración; pareciera que estos vocablos estuvieran ausentes del léxico escolar. Como dice Sacristán (1995) “la tarea de crear pertenece a la vida, pero en la escuela se trata de aprender a repetir, mientras no nos indiquen lo contrario”...”y como consecuencia de ello somos tan tímidos creadores en la vida”(p.94), tal vez sea que los maestros que aún no trascienden esta brecha fueron evaluados así y aún guardan el resentimiento de una escuela que los eliminó de esa posibilidad de diálogo de sus relatos como historias de vida complejas pero significativas para cada uno de ellos.

DESDE ENCUENTROS DIALOGADOS DESDE EL RELATO DE VIDA, LA ANÉCDOTA, ETC

Podemos leer y simplemente decir que son eventos de la vida. No obstante, si leemos y buscamos la inferencia que la autora trata de expresar entre líneas, ni siquiera tenemos que pasar a un nivel literal de lectura para entender lo que se advierte como una vivencia llena de vicisitudes y asombros, los cuales son cada vez reafirmantes en su lenguaje. Observamos que la autora de estos relatos cuenta, de manera desprevenida y espontánea, de todo y cada vez, mantiene un hilo conector de su desgracia; desgracia que logra olvidar o menguar un poco cuando pasa por la escuela.

Encontramos unos relatos coincidentes en su fondo y a los cuales, quien quiera que sea el maestro, debe hacerles el juicio crítico valorativo, esto es ahondar en una lectura crítica que logre motivar al maestro para que determine ese diálogo necesario antes de decidir cualquier tipo de evaluación. La formación integral toma el entramado de vida con sus bondades y desgracias y en el límite, logra poner cánones de validación que, en su praxis, son del talante del maestro quien puede, actuando subjetivamente y por su formación pedagógica – humana, salvaguardar el futuro de esta niña si éste fuera el caso. Bien se entiende desde Ricoeur (1989) cuando afirma:

el proceso de composición, de configuración, no se realiza en el texto, sino en el lector y, bajo esta condición, posibilita la de la vida por parte del relato. Más exactamente diría que el sentido o el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector. El acto de leer se convierte, así en el momento crucial de todo análisis. Sobre dicho acto descansa la capacidad del relato de transfigurar la experiencia del lector.

(p.90)

DESDE NARRACIONES Y DESCRIPCIONES – OTRA MANERA DE CONTAR

He aquí otra forma de mostrar el texto que los niños traen en su viaje. Aquí, de manera abierta y desde diferentes enfoques, los niños se han manifestado como si quisieran escribir su propia vida a la manera de un denunciador o como si quisieran ser los escritores de historias de vida; ello porque cada texto trae un mundo – un cúmulo – una experiencia particular que sólo es de quien la escribe y la vive, y que al compararla con las otras, pareciera que todos estuvieran viviendo el mismo relato al estilo macondiano donde todos estaban y sin embargo, cada uno marcó un suceso diferente.

Si aplicamos este análisis bien vale citar nuevamente a Ricoeur (1989) para definir el papel del lector (maestro) quien es el que llega a la inferencia del texto – relato y al interpretarlo trasciende al nivel de lectura crítico valorativo y por eso, se comporta así ya que...:

la historia tiene la virtud de extraer una historia de múltiples incidentes o, si se prefiere, de transformar los incidentes múltiples en una historia. En éste sentido, un acontecimiento es más que algo que ocurre, quiero decir, algo que simplemente sucede; es aquello que contribuye al progreso del relato así como a su comienzo o a su fin...

Se puede lograr una comprensión de esta composición por medio del acto de seguir una historia: seguir una historia es una operación muy compleja, guiada sin cesar por expectativas acerca de la continuación de la historia, expectativas que corregimos a medida que se desarrolla la historia, hasta que coincide con la conclusión. Señalo al pasar que volver a contar una historia revela mejor esta actividad sintética que funciona en la composición, en la medida en que nos sentimos menos cautivados por los aspectos inesperados de la historia y prestamos mayor atención a la forma cómo se encamina hacia la conclusión...

la historia relatada presenta otro aspecto temporal que se caracteriza por la integración, la culminación y la conclusión gracias a lo cual la historia recibe una configuración...(p.3-8)

No muy lejos se sitúa el maestro quien es el que inicia la escritura de una nueva historia que configura a través de los tiempos – espacios – eventos que leyó en cada texto - relato – experiencia. Tal vez lo inesperado está en que este maestro lector no proceda a la realización de

un inventario desde esas necesidades humanas antes de decidir sobre la evaluación; si lo llegara a hacer, estaría remitiéndose a esa conclusión que habla Ricouer, porque debe ser lo que finalmente le interese y de hecho, es lo que espera el niño – estudiante – viajero en la escuela: ser evaluado por la comprensión humana de quien lo interpela cada mañana.

9. ANALISIS

El interés por los relatos y su puesta en diálogo en la evaluación para garantizar una formación integral sigue siendo la esencia de esta ruta investigativa didáctica – cualitativa, la cual por su sentido abierto, convoca y favorece la subjetividad del maestro como intérprete válido a la hora de evaluar. Es en este orden de intencionalidad que se ha hecho una recolección de datos – información – relatos para significar lo entramado – lo complejo de la escuela; de ahí que se haya trascendido a varios instrumentos para que existieran más opciones – variables en la comprensión de lo que se está planteando como problema de investigación. Quedan así registros en audios, encuestas, entrevistas, narraciones en texto, descripciones en dibujo, anécdotas, etc

El análisis se ha hecho con riguroso juicio que, aunque subjetivo, busca participar con sustentos teóricos de estudiosos sobre el tema, esto a fin de mantener la doctrina científica que valida la reflexión. Para el caso concreto que nos ocupa se sostuvo la entrevista como posibilidad necesaria y abierta para dejar fluir una comunicación más espontánea y libre, alejándonos así de la posible presión sobre las respuestas, toda vez que la entrevista es eso: “es una relación social que genera efectos sobre los resultados obtenidos” (Bourdieu. 1999, p.528).

Fue así como fluyeron relatos por las mismas historias de vida y se dio paso a una especie de catarsis donde sonó la voz de los niños tras cada pregunta. Se tejió una estela de vivencias mientras fluían los relatos y se pudo comprender que éstos eran necesarios en la evaluación para descifrar esos tiempos – espacios – vivencias ocultas en cada viajero estudiantil.

Otra llegada fueron los relatos documentales de los cuales se precisó mensajes desde el PEI, los observadores de los estudiantes, algunos boletines de calificaciones, las agendas o cuadernos viajeros, los cuadernos de trabajo de los alumnos, manuales de convivencia, entre otros.

Análisis e interpretación de los datos

Todo el proceso de intervención se practicó sobre la base de la buena conversación, instrucciones amenas y con mucho afecto en la comunicación, garantizando así afectividad y asertividad en las respuestas.

Llegar a la aplicación y análisis de estos instrumentos desde las características anteriores tuvo su intencionalidad desde la misma elaboración, razón por la cual todo el sustento estuvo y seguirá estando en la “subjetividad” como premisa de análisis, ya que se está dando lugar a la posición del maestro como actor que lee – analiza – interpreta todo eso que el niño – el joven – el otro expresa a través de sus diversas formas de participar en la escena educativa día tras día. Como ya se ha mencionado antes, la subjetividad tiene su privilegio como ámbito de análisis apoyados en el pensamiento de Ricoeur respecto a esa construcción subjetiva del hermeneuta, en este caso el maestro, que hace uso del estructuralismo reflexivo y que bien estudia Valerio Diniz, Marilene (2006) en su tesis doctoral Estructuralismo y subjetividad en la obra de Paul Ricoeur.

Y se ha hecho desde un fondo subjetivo porque es la posibilidad más centrada a fin de dar curso a un niño – joven – el otro que es interpretado – leído en una visión de

hermenéutica ...que... debería descubrir un modo de existir que fuese, de cabo a cabo, ser interpretado... Y sólo la reflexión, al abolirse a sí misma como reflexión, puede guiarnos hacia las raíces ontológicas de la comprensión. Pero ésta no cesa de acontecer en el lenguaje y mediante el movimiento de la reflexión. (Ricoeur. 1954, p.75-109)

Y es que esta obra trabaja es con el lenguaje ya que los relatos, aunque están ocultos, permanecen ahí y sólo se hacen vida - cobran eco – hacen resonancia a través del lenguaje y una fina – humana - experimentada reflexión del maestro. Tal vez por eso, las reflexiones que se dejan tienen la medida de faceta humana, eso sí en contexto – escenario – territorio escolar y bajo estándares pedagógicos relacionados con la evaluación. Esto se da porque el juego del lenguaje permite semiotizar hasta la vida misma y porque

el lugar y el medio de las interacciones sociales constitutivas de todo conocimiento humano; es en esta práctica que se elaboran los mundos discursivos que organizan y semiotizan las representaciones sociales del mundo; en la intertextualidad resultante de esta práctica se conservan y reproducen los conocimientos colectivos, y es en la confrontación con esta intertextualidad socio-histórica que se elaboran, por apropiación e interiorización, las representaciones de las que dispone todo agente humano ((Brockart, 1997 en Riestra, 2007).

10. CONCLUSIONES

El relato en evaluación no ha sido contemplado desde una visión pedagógica y así lo dejan ver claramente los pensadores estudiados, quienes hasta ahora se han ocupado de concepciones más del orden filosófico o literario.

El acierto mayor hacia los relatos en evaluación se ha hecho en la contemplación de ese mundo oculto que emerge del niño, del sujeto pero una vez descubierto, se ha entrado a utilizar éste en el orden de la narrativa desde la base lingüística, siendo esto parámetro para profundizar en su construcción literaria como documento reflejo de la creación artística; lo cual no da lugar a lecturas de orden pedagógico.

Desde Aristóteles, luego en Ricoeur y otros, la entrada hacia los relatos es desde una estética de la creación poética, buscando ese noble ideal del ser que expresa y pone en esencia literaria lo que piensa y lo que lee en el otro: su interlocutor válido.

El diálogo relatos – historia de vida – experiencias y subjetividades (del maestro) no ha sido el punto de encuentro para una evaluación acertada. En ninguna de las búsquedas se halló tal reflexión, pues los estados del arte muestran más una ocupación en la el trato de esa subjetividad de quien coge la historia y la lleva la plano narrativo, ya sea como especulación, ficción, realidad o texto simple de exposición como relato que da cuenta de hechos y situaciones por las cuales pasan los sujetos en la sociedad – la escuela – la vida.

El relato, esa historia de vida que bulle – emerge y convulsiona en estados de ánimo – comportamiento – actitud frente a los procesos educativos no ha sido explorado para llevarlo a la dimensión pedagógica. Aún el niño – estudiante – viajero en la escuela sigue con esa carga existencial de su pasado, presente y tal vez, de su futuro, correspondiéndole transitar los espacios escolares con su pasaporte de silencios, tristezas, soledades fruto de esa caótica miseria que lo atrapa, lo amenaza, lo cuestiona, pero desde las cuales nunca se le valora como persona para favorecer su formación integral. Este relato sigue ahí oculto en el miedo del niño estudiante quien no ha encontrado un maestro que sea intérprete válido de su presente.

Los maestros, muy a pesar de su formación profesional y de su conocimiento de las leyes y cánones de actuación en el espacio escolar, todavía no encajan en ese empoderamiento que les da la libertad de cátedra y el saber que su acto de aula es propio y que como tal, les permite actuar en subjetividad racional – pensada – atrevida, siempre en busca de dar lectura a esos códigos ocultos que trae el niño cada vez que se enfrenta a la evaluación.

El diálogo relatos y subjetividad ha sido un camino de exploración literaria avanzada en el cual los autores han enfocado sus estilos y sus tesis, pero nunca esto ha entrado en la lógica de la escuela. Ellos se han olvidado de ese relato porque finalmente ellos no conviven con esta clase de seres humanos. Sus personajes son ficción y si en algunos casos son realidad, ellos los idealizan en el texto narrativo, ya que su afán es crear tensión en sus lectores para mantener su prestigio; así dicha postura ideológica no trascienda a nada.

Seguimos en medio de un esquema estatal y posicionador de modelos que no permite trascender a nivel colectivo puesto que se sigue parametrizando el sentido de la evaluación. Hasta ahora sólo basta la rúbrica del evaluador y todo queda dicho, así se haya precisado un modelo de práctica evaluativa tradicionalista, de escuela activa, de constructivismos, etc. lo que interesa es mantener el formato de la entrega de resultados y las fijaciones estadísticas, con lo cual se da razón a William Ospina cuando escribe su texto Nuestra extraña época, donde toda la comprensión del mundo moderno y el saber se le ha dejado a las cifras con las cuales nos entretienen y nos engañan para que seamos sociedades más primitivas. Su pensar dice así:

BORGES DECÍA QUE LA DEMOCRACIA, tal como hoy la entendemos, es “ese curioso abuso de la estadística”.

La estadística que sin duda es un instrumento valioso para entender ciertos fenómenos, se ha vuelto en nuestra época la piedra filosofal. Antes todo querían convertirlo en oro, ahora todo lo convierten en cifras. Todos los días nos llevan y nos traen con cifras que nos producen la ilusión de que todo es medible, de que todo es contable, y a veces perdemos la visión de la complejidad de los hechos gracias a la ilusión de que entendemos el mundo sólo porque conocemos sus porcentajes.

Cifras llenas de importancia que, por lo demás, cambian de día en día. Los gobernantes suben y bajan en popularidad como en una montaña rusa al empuje de los acontecimientos, y están aprendiendo que a punta de escándalos, de riesgos y alarmas, es posible mantener el interés y hasta la aprobación de la comunidad.

Nadie parece preguntarse si detrás de esas cifras hay hechos profundos y datos verdaderos, si detrás de esas alarmas cotidianas hay cambios reales, si detrás de esos

éxitos atronadores hay verdaderas transformaciones históricas.

Roma creyó que era posible gobernar con pan y circo. El mundo contemporáneo le está demostrando que en esta fórmula sobraba el pan. Vivimos en la edad del espectáculo, en la edad de la satisfacción inmediata, ya quieren que nadie se preocupe de dónde viene ni para dónde va sino sólo cuál es el próximo movimiento, cuál es el último acontecimiento. Las modas han reemplazado a las costumbres, las noticias a las tradiciones, los fanatismos a las religiones, la farándula a la política.

Paul Valery decía que llamamos civilización a un proceso cultural por el cual la humanidad tiende a ponerse de acuerdo sobre valores cada vez más abstractos. Y es de verdad que allí donde las sociedades primitivas luchan por la tierra, por el oro, por la acumulación personal, las sociedades organizadas luchan por la libertad, por la justicia, por la igualdad de oportunidades, por la dignidad, por la legalidad.

En una sociedad primitiva, si la ley es un estorbo para alcanzar un fruto concreto, se viola la ley con arrogancia y con descaro. Ello permite logros inmediatos pero vulnera ampliamente el pacto social, deja a algunos protagonistas más fuertes pero a la comunidad inevitablemente más débil.

Hay una conspiración en el mundo contra la lucidez, contra la lentitud, contra las serenas maduraciones, contra los ritmos naturales, contra el esfuerzo, contra la responsabilidad. La inteligencia, por ejemplo, es estorbosa a la hora de lograr la unanimidad: es mucho mejor la disciplina y la sumisión.

Las cosas profundas maduran lentamente, pero ahora se quiere que todo sea útil enseguida, no viajar sino llegar, no aprender sino saber, no estudiar sino graduarse, y terminamos creyendo que vale más el resultado que el proceso. Si las semillas tardan en retoñar, piensan que hay que intervenir los procesos para que las semillas revienten antes, para que la planta brote más pronto, para la que tierra extreme su trabajo y las cosechas se multipliquen. Tomado de:

<http://www.elespectador.com/opinión/columnistasdelimpreso/william-ospina/columna-nuestra-extraña-epoca>

Puede verse que las familias han perdido su rol y dejan que la escuela albergue a sus hijos como simples centros de guardería infantil y adolescente. Sumando con esto más relatos críticos que la escuela misma no podrá resolver por separado. Ambos: familia y escuela deben interpretar ya esos relatos y descubrir esa tormenta interna de cada niño – hijo – estudiante, para que de manera articulada, cumplan con su papel socializador, buscando que ellos tengan oportunidades para vivir y crecer con libertad, autonomía, pero dimensionados en una formación integral que dio lugar a su esencia de relatos cada vez que fueron evaluados.

Por eso debemos trascender a una educación holística, que contemple siempre y mantenga en vigencia los factores del desarrollo humano, como bien lo exponen los trabajos de Erikson Piaget, Kohlberg, Vigotsky, cuando disciernen de esas dimensiones que se instalan en la edad infantil cuales son: cognitiva, emocional, moral y política, etapas que no pueden descuidarse y deben estar ligadas a buenos procesos y a una pedagogía pertinente.

Válido resulta el interés que la Comisión Internacional sobre la Educación le planteó a la UNESCO en 1996, respecto a la formación integral basada en cuatro relaciones dimensionales de aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Si hemos de llegar a superar esta brecha de silencios donde no dialogan los relatos de los niños con la subjetividad del maestro, debemos encontrar un "un docente que tenga claridad sobre el sentido de la Educación Infantil. Un docente que asuma como objeto de conocimiento la didáctica. Que cree ambientes enriquecidos en que se articulen las didácticas y las prácticas de un modo integral. Un docente que investigue en Educación Infantil". (Fandiño. Plan Decenal de Educación. Ministerio de Educación Nacional).

Muchas pueden ser las conclusiones y las mismas, se convierten en estrategias de llegada para ese diálogo de relatos y subjetividades. De ahí lo oportuno de volver al epílogo de este trabajo al tema "a manera de apertura" (mi relato también cuenta) para que se aprecie que motivó este punto de partida y porque el camino se supera con una simple decisión de hacer valer el poder que se le da al maestro en el aula.

REFERENCIAS

Apple, Michael. (1995). “La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional?”

Volver a pensar la educación. Vol. I. Madrid, España: Morata

Arnáiz, J.M. (2011): “Lo nuestro es recordar la fuente de lo humano”. Revista CLAR, nº 1, 2011, 49-63).

Bauman, Z. (2007): Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Paidós.

Berry, K. S. (2008), Lugares (o no) de la pedagogía crítica. En P. McLaren, J.L. Kincheloe (eds.)

Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos (pp. 117-140) Barcelona: Grao.

Bronckart, J-P (1997) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé

De Zubiría, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?* Bogotá: Cooperativa

Editorial del Magisterio.

Durkheim, E. (1980): *Éducation et sociologie*. Paris: PUF.

edición, 1997

Eisner, E. *The Educational Imagination*, Nueva York: Mc Millan, 1979.

Eisner, E. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona.

Paidós. 1998

Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el

XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. RELIEVE:, v. 9, n. 1, p. 11-43.

http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm

Faucault, 2013. tomado de Evaluación para el Aprendizaje. lunes, 18 de marzo de 2013.

Ferrater. Mora, José. Diccionario de filosofía. Barcelona: Ariel, 1999. 4 v. ENCYCLOPAEDIA
Británica. 15ª ed. Chicago: Enciclopedia...

Freire, Paulo. Pedagogía do Oprimido. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993. 184 p.

Gimeno Sacristán, J. Y A. PEREZ GOMEZ (1989). La enseñanza, su teoría y su práctica.
Madrid, Akal.

GirouX, H. (1983). Los profesores como intelectuales. Barcelona, Paidós.

Giroux, H. (2003), Pedagogía y política de la esperanza, Buenos Aires.'

Giroux. Henry A. Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture. Eds. and
Peter McLaren [1989]

Giroux, H. Ideology, Culture and the Process of Schooling, Londres: The Falmer Press, 1981.

Giroux, Henry. Los maestros como intelectuales. Gravey Publishers, 1989.

Habermas, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa. Madrid, Taurus.

Habermas, J. (1999), Teoría de la acción comunicativa. I y II. Taurus Humanidades. 618 pp.

Karr y Kemmis. (S.F), Teoría de la enseñanza crítica.

Kemmis, S. 1988. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid, Morata.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Ley 115 de 1994. Título I, artículo 4.

Meirieu Philippe, 1 envers du tableaux: quelle pédagogie pour quelle école? Paris, Esf,

MEN - COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1997): La evaluación en el aula y más allá de ella: lineamientos para la educación preescolar, básica y media.

Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Merieu. P. (2007) Frankestien educador. Barcelona, Alertes

Morin, E. (2001): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona: Paidós.

Ospina, William. Nuestra extraña época. Tomado de:

<http://www.elespectador.com/opinión/columnistasdelimpreso/william-ospina/columna>

Pérez Gómez, A. “Modelos Contemporáneos de Evaluación”. Cuadernos de Educación. CLE (1993). N° 143, p. 19.

Perez Gomez, A. I. Modelos contemporáneos de la evaluación. Cooperativa Laboratorio Educativo. Venezuela, 1985.

Pierre bourdieu. “COMPRENDER”. En: La miseria del mundo, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 527-543 (primera edición en francés: 1993).

Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima:

UNMSM.

RAVASCO, Mi Casita. PEI

Ricoeur, P., “Etude sur les Méditations Cartésiennes de Husserl”, en: *Revue Philosophique* de Louvain, vol. 52 (1954), pp. 75-109.

Ricoeur, Paul. La vida, un relato en busca de narrador. In: RICOEUR, P. In: *Educación y Política*. Buenos Aires, UCA-Prometeo, 2009.

Rivas, Hernández, Sancho. *Historias de vida en educación*. Reuni-d, Red Universitaria de investigación e innovación educativa. Publicaciones, universitat de Barcelona, 2012.

Rivas Flores, J.I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento.

En I. SVERDLICK (coord.), La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.

Y SEPÚLVEDA (2003). Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional.

En M. A. SANTOS Y R. BELTRÁN (coords.), Conocimiento y Esperanza. Málaga: Universidad de Málaga

Sacristán, G. (1998). La evaluación de la enseñanza. En J. G. Sacristán y A. I. Pérez (Auts.). Comprender y transformar la enseñanza (pp. 334-394). Madrid: Morata

Savater, F. (1997): El valor de educar. Barcelona: Ariel.

Schutz, A (1974). Fenomenología de mundo social. Buenos Aires, Paidós

Soto Vercher, Monica M. Enfermería: teselaciones para la formación superior. 1a ed. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2010. CD-ROM

TourainE, A (1978). Introducción a la sociología. Barcelona, Ariel

UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO, 1996. ISBN 9233032744.

Valerio Diniz, Marilene (2006) Estructuralismo y subjetividad en la obra de Paul Ricoeur. [Tesis Doctoral] de la URL Oficial: <http://eprints.ucm.es/tesis/fsl/ucm-t28682.pdf>

VasilachIS, I. (coord.) (2007) Estrategias de Investigación cualitativa. Buenos Aires, Gedisa.

Vigostky, L. (1995) Pensamiento y Lenguaje, Buenos Aires, Paidós Ibérica

Yin, R. K. (1994), Case Study Research. Design and Methods (2a. ed.). California

Zaccagnini, Mario C. (2002) “Las representaciones sociales en la construcción del rol Docente”.

Tesis de maestría; Universidad Nacional de Mar del Plata. Inédita.

Zambrano, Armando. La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro.

Santiago de Cali: Fundación para la Filosofía en Colombia, 2001.113 p.

WEBGRAFÍA

<http://www.youtube.com/watch?v=mLTZSQdb3Jk&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=UB4rKd3IWso&feature=related>

ANEXOS

INSTRUMENTOS APLICADOS

GRADO ESTUDIANTE	
INSTRUMENTO	ENTREVISTA LIBRE O ESPONTÁNEA

SE ESTABLECE UN DIÁLOGO INFORMAL A PARTIR DE CUALQUIER PRETEXTO DE PREGUNTA Y SE AVANZA EN RAZÓN A LAS RESPUESTAS QUE OFREZCA EL ENTREVISTADO, POR EJEMPLO?

QUÉ ME QUIERES CONTAR DE TU VIDA?

HAY ALGO QUE DESEAS QUE YO CONOZCA DE TU FAMILIA, TU BARRIO O DE LA ESCUELA Y QUE NO QUIERES QUE OTROS SEPAN?

ETC.

Yo soy feliz porque puedo estudiar pero a veces no me dan libros y no tengo uniforme. Usted sabe prefe que mi mamá vive mal con mi papa que se lapea con esa gente del barrio en cosas malas de mi meda un poco de miedo mi barrio y a veces cuando hay tanta gente en la casa me siento rara.

HISTORIA DE VIDA - MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACIÓN

GRADO ESTUDIANTE	
INSTRUMENTO	ENTREVISTA AMBIENTE ESCOLAR

DESCRIBA A SU ESCUELA, EL AMBIENTE EN SU ESCUELA:

alegre, con juegos y
sabores bonitos

QUÉ SIGNIFICAN ESAS PERSONAS EN LA ESCUELA PARA USTED?

mis amigos y los pro
fes me guían

CÓMO ES LA CONVIVENCIA CON LAS PERSONAS DE SU ESCUELA?

Buena

LE GUSTA LA MANERA COMO VIVEN EN SU ESCUELA? Si POR QUÉ?

No estoy en la casa y
me dejan jugar y aprender

A QUIÉN LE GUSTARÍA IMITAR O SEGUIR COMO EJEMPLO EN SU ESCUELA?

a los profes y a mafe

POR QUÉ?

Los profes viven bueno y sa
ben y mafe es mi amiga que
el papa tiene carro.

EN QUIÉN CONFÍA MÁS (DE LA ESCUELA)?

en mi amiga mafe

QUÉ ES LO QUE MÁS DESEARÍA EN SU ESCUELA?

que podamos dormir y vivir ahí

POR QUÉ?

pa no encontrarme con los
casos de mi mamá y de la
casa los problemas

CUAL ES SU DESEO PARA LA ESCUELA? CÓMO QUIERE QUE SEA SU ESCUELA?

la más grande

POR QUÉ?

pa poder estar muchos y

Mi familia...

mi familia está compuesta por mi mamá, mis 11 hermanos y mi papá, pero mi papá se consiguió una querida, y la anterior semana se vino a vivir con nosotros, lo peor de todo es que mi mamá no se atreve a separarse de mi papá, porque no sabía que hacer con nosotros, además está embarazada.

Pero aún así, buscamos vivir felices.

Pero para colmo de males mi papá tuvo un accidente, y la querida al ver que no podía trabajar se largó, y ahora mi papá está sin poder trabajar, mi mamá a punto de dar a luz, y nosotros aguantando hambre.



Vaya
estepo

No vivo en un barrio que en el día es tranquilo pero llega la noche se presentan peleas causadas por las diferentes pandillas creadas en él.

En este barrio hay unas fronteras invisibles son las que una pandilla no puede pasar del lugar al que se presenta al del enemigo, porque puede buscar la muerte, por que son hinchas de otro equipo, por una mujer, por muchas diferencias entre ellos que por que estos son mejores que estos.

Se presentan muchas balaceras en este barrio después de las 10:00 pm ya sea con revólveres con chingones o peleas con cuchillos, machetes, navajas etc.

También es muy maluco para los habitantes del barrio más que todo para las mujeres ya que los dueños de las tiendas son muy maricasos, una entra a las tiendas y le tocan un brazo o nos atienden cosas, eso nos afecta más que todo a las mujeres habitantes en este lugar.

Estos problemas me afectan mucho ya que pasan en mi barrio, pero yo los ignoro por que no quiero perjudicarme con habitantes de este lugar.

mi familia es la mejor, pero tiene un problema que son muy relajados y me deja hacer lo que yo quiera, como soy la mayor de sus hijos cree que ya soy capaz de tomar mis decisiones, y que ya sé muy bien que es lo bueno y lo malo.

Por esto permanezco en otra casa donde no me brindan tanto amor que digamos, pero por lo menos si me siento más atendida que en mi casa.

no he tenido la confianza suficiente con mi madre, y sobre todo soy muy malgenada al igual que ella y creo que es por eso que no hablamos tanto.

En ocasiones de mi vida me siento sola, sin esa protección fraternal que debe tener cualquier otro ser humano. Hay momentos en los que pienso que no me quieren lo suficiente y solo me queda la esperanza que es Dios, que tengo la certeza que él no me suelta de su mano y que está conmigo en cada paso que doy.

He tenido la oportunidad de conocer lo malo, como los vicios, fiestas, pero gracias a Dios no me refugiado en estas cosas, y aunque me siento sola quiero ser alguien en la vida.

OK

Descripción.

A que pereza, ahora que me pongo a pensar veo que mi vida a la vez es una Ruina, y más cuando voy al Colegio que la mayoría de profesores se la montan a uno, yo a veces creo que solo vengo a este colegio porque me gana un subsidio y aunque creo que el estudio me gusta, esto lo verdad no es para mí.

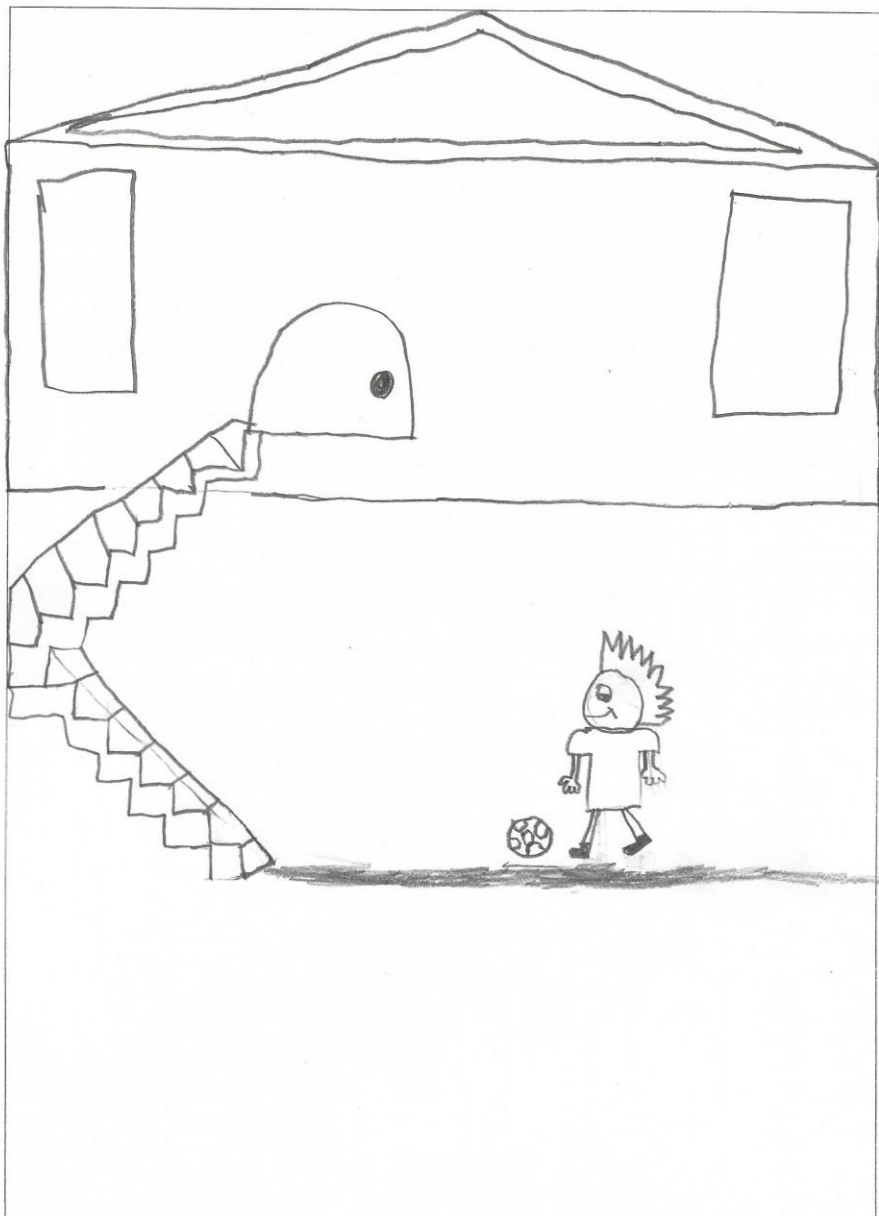
Ahora que hago un análisis profundo, caigo por fin en cuenta que las personas de esta institución ¡ Nada que ver conmigo! pues siento que los profesores ya ni hacen bien su trabajo, por regañarmen y estar pendientes de lo que hago; La mayoría de compañeras ya ni me hablan y se la pasan haciendome sentir mal.

En este caso he pensado como solucionar este problema, aunque a veces siento que yo ni pienso, y esto me entristece tanto hasta llegar a una conclusión de no saber para que vivo, son muy pocas las veces que he logrado pasar un buen rato en este lugar que solo me inspira angustia, y la vez que más

HISTORIA DE VIDA - MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACIÓN

GRADO ESTUDIANTE	
INSTRUMENTO	CUENTA HISTORIA EN (DIBUJO, PAISAJE O CARICATURA)

MI VIDA EN CASA:



Una vez más su realidad: le sobra

HISTORIA DE VIDA - MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACIÓN

GRADO ESTUDIANTE	5 ^o
INSTRUMENTO	CUENTA HISTORIA EN (DIBUJO, PAISAJE O CARICATURA)

MI VIDA EN LA ESCUELA



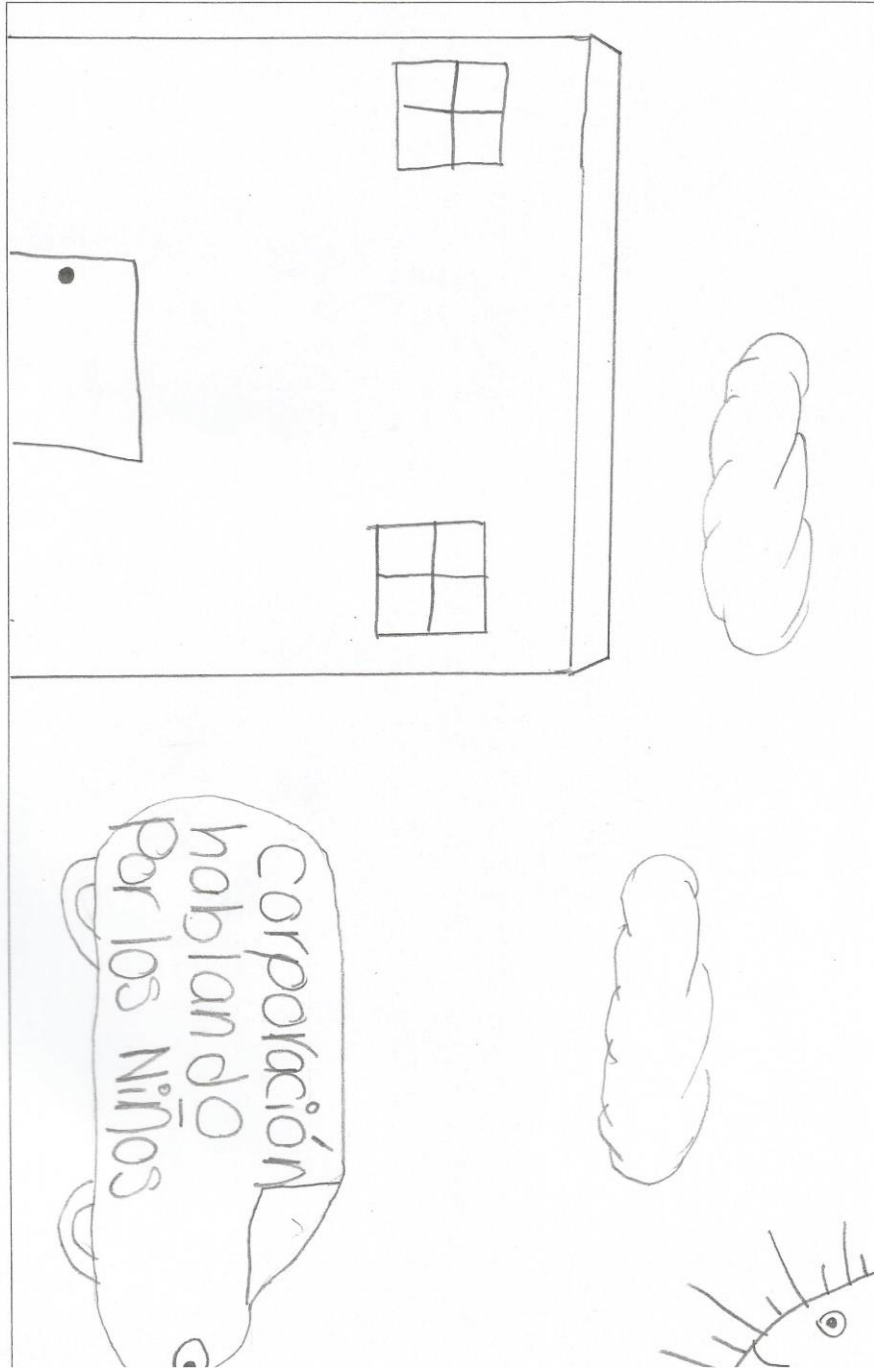
El niño ve la escuela como una oportunidad para reír, vivir. Quisiera fuera de ella suceder cosas que no quiere vivir

HISTORIA DE VIDA - MI VIDA TAMBIÉN ES UN RELATO Y CUENTA EN LA EVALUACIÓN

GRADO ESTUDIANTE	5°
INSTRUMENTO	CUENTA HISTORIA EN (DIBUJO, PAISAJE O CARICATURA)

MI VIDA EN CASA:

Sabe que otras hablan por él
menos su familia



♥ Mi Familia ♥

Mi familia es una familia de gemelos y viejos que no saben respetar a los demás. Por ejemplo mi mamá es una gemina y mi padre es un viejo pero no saben comprender. Cuando tenemos problemas, cuando hay problemas en la casa ellos se dicen verdades que no gustan. Pero hace mucho ninguno de los dos nos pegan aunque mi madre sea una gemina es muy juiciosa con mi ropa, cuida la casa y hace las que hacer y mi padre hace mala vida trabaja y cumple con todo lo que nos exigimos en el colegio y no nos faltan en la casa con la comida. La abuela es una de las personas más buena gente, la tía que está enferma de los pies pero ella tuvo una infancia muy cruel y ella el motivo fue ver como mataban a su mamá y su padre luego la muerte. Eso fue una situación muy dolorosa y cruel, por eso ella fue tan mala en su infancia. Pero gracias a Dios mi madre ha mejorado más su geminero, se ha vuelto más tolerante, más respetuosa con los vecinos, mi padre ha dejado de consumir tanta droga, se ha vuelto un mejor padre, ya no escucha y no apupa con las cosas que queremos, con los amigos y no da valor de ser buena hija sin seguir los pasos de ellos. Así que yo me tiene un poco alegre porque sin importar que ellos fueran así nunca lo que fue precaria. Mantuvieron y es una mala hija.

