

La relación evaluador- evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla

Artículos
arbitrados

**Relating examiner-examinee in education.
Contributions from philosophy**

Zulma Perassi
zperassi@gmail.com



Universidad Nacional de San Luis. Argentina.

Artículo recibido: 10/07/2013
Aceptado para publicación: 14/09/2013

Resumen

Este artículo estudiará el vínculo que se establece entre el evaluador y el evaluado en el espacio educativo. Esta relación constituye un eje de análisis clave para develar las concepciones evaluativas vigentes. Recuperando una perspectiva histórica, en este texto se reflexiona en torno al vínculo que habilita en la evaluación tradicional y se avanza en una perspectiva que lo redefine en el marco de modelos evaluadores más democráticos. Algunos aportes de filósofos destacados como Foucault, Gadamer y Habermas colaboran para componer una trama argumentativa que aún siendo inacabada, ilumina la comprensión del hecho evaluativo. El trabajo abre interrogantes para el debate y postula la refundación de esta relación, como condición indispensable de la formación de sujetos autónomos y críticos.

Palabras clave: Concepciones de evaluación, Evaluador, Evaluado, evaluación tradicional, evaluación democrática.

Abstract

This essay has the objective to determine the relationship between the examiner and the examinee in education and how contemporary trends in evaluation influence on this relationship. Based on a historical perspective, this essay shows some reflections about the elements that have made possible traditional evaluation and passes through some other evaluation approaches until contemporary trends. Some philosophical contributions from authors such as Foucault, Gadamer, and Habermas have been considered for the study because they help to shape the unfinished discussion of evaluation. This work raises questions for the debate and proposes to rebuild this relationship as a condition to educate people with autonomous and critical thinking.

Keywords: evaluation, examiner, examinee, dialogue, Communication

Introducción

La investigación que se lleva adelante en el campo de la evaluación educativa impone la necesidad de comprender la conformación histórica del mismo, para poder construir significado a los acontecimientos del presente. El estudio de las diversas e intrincadas concepciones de evaluación que fueron otorgando rasgos particulares a las actuaciones desarrolladas en distintos momentos históricos, ayudan a entender las praxis evaluativas que actualmente se despliegan en el ámbito de la educación.

El siglo XX representa el período de mayor desarrollo en la historia de la evaluación educativa. A lo largo del mismo pueden reconocerse diferentes concepciones, que van avanzando en la conformación de este campo con variadas contradicciones y luchas. Es un tiempo de amplia producción investigativa y de una destacada riqueza en publicaciones sobre el tema, donde se pone de manifiesto que la evaluación constituye a lo largo de la historia un hecho polémico y provocador, cualquiera sea el ámbito en que se emplace.

El sesgo psicométrico que posee la evaluación a comienzos de siglo, particularmente ligado a la noción de medida y en estrecha relación con el campo de la Psicología, se debilita con el aporte de Ralph Tyler —considerado por muchos teóricos como el padre de la evaluación educativa— quien logra vincularla estrechamente con el currículo escolar, a partir de la década del 30. Su enfoque emplazado en la perspectiva conductista, racional-científica ha sido fuerte e influyente en el mundo educativo del siglo XX y todavía hoy se encuentran vestigios del mismo, en las instituciones educativas.

Múltiples modelos —con diferentes denominaciones— surgen en reacción a éste, todos ellos sostienen un común denominador: enfatizan la evaluación de procesos, en clara oposición a los enfoques anteriores que priorizaban los resultados. Debieron transcurrir varias décadas más para que en las postrimerías del pasado siglo comenzaran a enunciarse otros modos de pensar la evaluación, en especial desde el marco de las pedagogías críticas. Estos nuevos enfoques, que asumen distintos nombres según el autor que se consulte (entre otros: evaluación de la cuarta generación o responderte y constructivista Guba & Lincoln, 1989; socio política y crítica Domínguez Fernández, 2000; evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares Stake, 2006, etc.) restituyen la importancia de evaluar

procesos y resultados, involucrar activamente al sujeto evaluado, acordar criterios entre las partes, contextualizar el proceso en la realidad en que se concreta, subrayar la función formativa de la evaluación.

Considerando la amplitud y complejidad que posee el campo de la evaluación educativa, a los fines de efectuar esta producción se hace foco en un eje categorial: el vínculo evaluador-evaluado, para poder reflexionar en torno a algunas cuestiones específicas que lo determinan.

Podría preguntarse ¿por qué seleccionar ese eje? Porque constituye una línea de tensión decisiva (pero no la única) que atraviesa y devela las concepciones evaluativas vigentes en los espacios educativos, las que no siempre se muestran en la dimensión de lo explícito. Es decir, la relación que se establece entre el evaluador y el evaluado, desoculta el significado que se otorga a ese fenómeno, denunciando la evaluación que impera en el escenario educativo particular en que ocurre. En este sentido, el vínculo referido da cuenta de la concepción evaluativa reinante. Corresponde señalar que las concepciones de evaluación se interpretan en este texto como:

Formas que poseen los sujetos de entender y asumir el hecho evaluativo en el ámbito de actuación de su vida cotidiana. Las mismas aluden al “posicionamiento” que adoptan las personas respecto al fenómeno en estudio. Desde esta perspectiva, las concepciones comprenden los modos de pensar y de hacer evaluación educativa, es decir, si bien los discursos pueden denunciar inicialmente la posición de cada persona —existen múltiples razones por lo que esto no siempre es así—, son sus actos lo que develan la verdadera concepción que abraza cada cual. (Perassi, 2013, p. 3).

1. El vínculo evaluador-evaluado a lo largo del tiempo

Cuando se analiza la relación evaluador-evaluado en los diferentes y sucesivos modelos de evaluación que marcaron la historia de este campo durante el siglo XX —período especialmente relevante en el desarrollo del mismo— se observa el claro predominio de la figura del evaluador. La vigencia en la primera mitad del siglo del paradigma positivista marcó una fuerte centralización de la función evaluadora en manos del único sujeto indagador socialmente reconocido: el evaluador. Esta figura, asume denominaciones diversas según el ámbito educativo en el que el observador se sitúe: será el profesor, maestro o tutor en la sala de clase, el director o rector en el ámbito de la escuela, el supervisor o inspector en la fracción, distrito o región escolar o el ministro del área en la jurisdicción o en el sistema educativo de un país.

Conviviendo con el monopolio de esta función atribuida a quien detenta el poder, se da el consecuente desdibujamiento del sujeto-objeto evaluado, quien es relegado a un papel meramente pasivo y receptor de juicios externos, los que muchas veces, ni siquiera son debidamente interpretados por sus destinatarios. De este modo, el énfasis puesto en uno de los componentes de la dupla, delata la absoluta

concentración de poder y saber en uno de los polos, en detrimento del otro-evaluado a quien se otorga carácter receptivo.

Este modo de definir el vínculo, con escasas variaciones, prevalece en el tiempo. Cuando se analiza lo que ocurre en el escenario específico de la escuela, se lo advierte resistente y poco permeable a las modificaciones pedagógico-didácticas que fueron proponiéndose a lo largo de la segunda mitad del pasado siglo. Con el aporte realizado por diferentes teorías, la centralidad del alumno en el espacio educativo fue adquiriendo relevancia sustantiva. Mientras que se investigaban las operaciones mentales y las maneras de aprender que tenían los sujetos, se difundían metodologías de construcción intersubjetivas favorecedoras del aprendizaje, a través de las cuales se alentaba la activa participación de los estudiantes en el mencionado proceso. Pero esa intención democratizadora no alcanzó el terreno de la evaluación, que siguió manteniéndose como “exclusivo” dominio del evaluador ¿Cómo explicar este fenómeno?

2. La contribución de Foucault

Tal vez, un aporte que ayude a pensar la sostenida rigidez de este vínculo, lo ofrezca Michael Foucault (1973) cuando enuncia la sociedad disciplinaria. Se trata de una formación social que surge hacia fines del siglo XVIII y principio del XIX a partir de la reforma del sistema judicial y penal principalmente en los países europeos, con una explícita función de control. Dicha sociedad “encarna” en diferentes instituciones por las que transcurre la vida de las personas, entre ellas, la escuela.

Sin duda, un símbolo que representa los rasgos característicos de la sociedad disciplinaria es el Panóptico:

¹. El panoptismo hace referencia no sólo a una forma arquitectónica —aquella construcción circular desde cuyo centro se podía observar todo y a todos— sino que también alude a una forma de saber que se apoya en la vigilancia, el control y la corrección.

Foucault analiza en profundidad el poder y señala que no se lo puede situar en el Estado o en una institución en particular, sino que postula su definición en el inter juego de saberes que preserva la dominación de algunos sobre otros, dentro de las distintas estructuras. El poder es considerado como una relación de fuerzas encontradas y en ese sentido atraviesa al sujeto e impregna lo cotidiano.

En la quinta conferencia que Foucault ofreció en Río de Janeiro en el mes de mayo de 1973, que luego fuera publicada en *La verdad y las Formas Jurídicas*, sostiene que “la escuela no incluye a los individuos, aun cuando los encierra, los fija a un aparato de transmisión de saber” (1973, p. 57). La finalidad de las instituciones disciplinadoras —que el autor denomina “instituciones de secuestro”— es la inclusión y la normalización. En su presentación realiza un cuidadoso análisis de las funciones que poseen estas instituciones, a los fines de este trabajo resulta pertinente enunciar una de ellas.

En todas estas instituciones hay un poder que no es sólo económico sino también político. Las personas que dirigen esas instituciones se arrojan el derecho de dar órdenes, establecer reglamentos, tomar medidas, expulsar a algunos individuos y aceptar a otros, etc. (...) ese mismo poder, político y económico, es también judicial. En estas instituciones no solo se dan órdenes, se toman decisiones y se garantizan funciones tales como la producción o el aprendizaje, también se tiene el derecho de castigar y recompensar, o hacer comparecer ante instancias de enjuiciamiento. El micro-poder que funciona en el interior de estas instituciones es al mismo tiempo un poder judicial. (Foucault, 1973, p. 60).

Foucault refiere específicamente al sistema escolar marcando su proceder semejante al poder judicial por cuanto se ocupa de evaluar y calificar, determinar cuáles son los “mejores” y los “peores”, castigar y recompensar por los resultados obtenidos. El examen² se instaura como el prototipo de evaluación en estas instituciones.

En este marco, la asimetría existente entre la autoridad evaluadora y el sujeto evaluado es determinante, la primera reúne todo el poder para decidir sobre el destino del segundo, que se define como un ser ausente y silenciado. La evaluación se distancia de la noción de indagación y búsqueda, para constituirse en verificación y control. El evaluador asume la figura de un juez, con capacidad reconocida para emitir un veredicto que absuelve o condena la acción realizada por el otro-evaluado.

Entonces ¿cómo avanzar en la reestructuración de ese vínculo? ¿De qué modo se logra construir “visibilidad” al sujeto evaluado? ¿En qué medida es posible generar una evaluación sustentada en criterios y fundamentos explícitos, más que en la fuerza y el poder de quien dirige o enseña?

3. Otros aportes de la Filosofía

Desde hace más de dos décadas, América Latina ha comenzado a otorgar especial relevancia a la evaluación educativa. La creación de sistemas de evaluación de la calidad de la educación en los diferentes países de la región fue un hecho común, así como la evaluación institucional y la acreditación de carreras en el nivel educativo superior.

En la evolución de los contextos socio-políticos que lograron instalar y fortalecer estilos de gobiernos democráticos, los modelos evaluativos que comienzan a delinearse requieren compatibilizar con esta realidad. La transparencia del proceso evaluador, la definición de criterios compartidos, la contextualización, la implicación de las partes, el fortalecimiento del andamiaje en la toma de decisiones, la permanente búsqueda de optimización, son algunas características decisivas de los modelos emergentes, que en la actualidad, todavía siguen teniendo mayor presencia en los discursos que en las prácticas de evaluación que se llevan adelante.

Sin embargo, otros conceptos brindados desde la Filosofía, abren posibilidades de acercamiento y concreción. En primer lugar, resulta oportuno hacer referencias a la noción

de diálogo. Hans Georg Gadamer en su libro *Los caminos de Heidegger* asegura que “un diálogo fecundo es aquel en que el dar y recibir, el recibir y dar lleva finalmente a algo que es una morada común con la que se está familiarizado y en la que uno puede moverse” (2002, p. 322). Cuando se produce un diálogo con otros, siempre se inicia la participación desde los propios juicios preliminares, la alteridad hará posible que los mismos se confirmen —entonces el prejuicio habrá permitido orientar la comprensión—, o bien, que ellos sean derribados ofreciendo evidencias de nuestra incorrecta valoración. La verdad emergerá en entornos vinculares, donde ocurra un auténtico intercambio, donde se produzca acción recíproca y no dominen los monólogos.

El diálogo abre un universo auténtico entre quienes participan. La comprensión es su *telos* propio, que se orienta al entendimiento de los sujetos que intervienen. El *telos* del diálogo en cuanto proceso de apropiación comprensiva, es el acuerdo que comparten los interlocutores en la orientación asumida acerca del asunto del mismo. En esa interacción, la experiencia de comprensión adquiere el sentido de mediación identificatoria en y desde la alteridad (Vigo, 2002). Es desde el intercambio que logramos comprender la realidad y comprendernos a nosotros mismos dentro de ella.

El diálogo permite pasar del plano de lo dicho a lo no dicho u oculto. Heidegger afirma que el hombre desoculta el ser de las cosas mediante el lenguaje. En este sentido, dialogar es poder establecer con otro un intercambio que permita acceder a lo no manifiesto, que colabore a desocultar aquello que no resulta evidente. La hermenéutica gadameriana afirma que el lenguaje pertenece al diálogo, planteado éste como interjuego de preguntas y respuestas, que deshecha cualquier forma de dominación y respeta la alteridad. Dialogar con el texto no es procurar reproducir literalmente lo que su autor escribió, sino generar una nueva producción donde se abren otras preguntas y otras respuestas. En *Verdad y método* el escritor postula que “la anticipación de sentido que guía nuestra comprensión de un texto no es un acto de la subjetividad, sino que se determina desde la comunidad que nos une con la tradición” (citado por Karczmarczyk, s.f. p. 12). Sin embargo, el vínculo que se establece con la tradición no permanece inmutable, se va modificando en el transcurso del tiempo, a la vez que se va moldeando la interpretación que realizamos de los acontecimientos.

La palabra no tiene su esencia en su enunciado, sino más bien, en aquello que se deja sin decir, en lo que se silencia. Gadamer evoca a Heidegger cuando afirma “El pensamiento sigue los surcos que introduce en el lenguaje. Pero el lenguaje es un campo en el que pueden brotar cosas diversas” (2002, p. 122). Las palabras siempre abrigan algo que el interlocutor deberá descubrir.

En el ocaso de su larga vida Hans Georg Gadamer remarcó que sólo se puede aprender mediante la conversación. Aseguró que la educación es en verdad un educarse y que la formación siempre significa formarse.

Desde otra perspectiva filosófica, Habermas con el paradigma de la razón comunicativa o relación intersubjetiva de los individuos comunicativamente socializados que se reconocen mutuamente, realiza un sustantivo aporte.

La competencia comunicativa planteada por este autor es una competencia de racionalidad, complementaria a la del mundo de la vida. Éste es entendido como sustento de base pre-teórico, presente y familiar para los miembros de una comunidad en tanto pertenecen a ella, que representa una ofrenda, una tradición cultural y lingüística legada a las personas, de la que nadie se puede sustraer.

En su *Discurso filosófico de la modernidad*, Habermas sostiene “en cuanto entendemos el saber como algo comunicativamente mediado, la racionalidad encuentra su medida en la facultad que participantes en la interacción capaces de dar razón de sus actos tienen de orientarse por pretensiones de validez enderezadas a ser intersubjetivamente reconocidas” (1989, p. 373).

En este sentido, Analía Melamed (2007) destaca que la noción de racionalidad y la acción comunicativa están fuertemente relacionadas, puesto que la primera implica comunicación, exige argumentación de aquello que se enuncia, habilita la crítica y el debate. El acto de habla supone una intencionalidad comunicativa, requiere reglas que exceden al sujeto individual. Habermas propone una acción social sobre la base de acuerdos orientados racionalmente.

Las competencias comunicativas conforman una compleja trama que habilitan a los sujetos para desarrollar una vida social activa y responsable: exponer sus perspectivas, expresarse, argumentar sus opiniones, escuchar a otros, interpretar otras voces, debatir, conciliar, etc. “En el desarrollo de la capacidad de diálogo intersubjetivo y de la argumentación racional radica la posibilidad de formación de sujetos autónomos y democráticos, pues cuanto más discursivamente se examine un sujeto a sí mismo, más libremente podrá pensar y actuar” (Melamed, 2007, pp. 6-7).

4. La evaluación de aprendizajes y el vínculo evaluador-evaluado

En búsqueda de gestar una praxis evaluativa participativa, al situarnos en el ámbito de las instituciones escolares, ineludiblemente esa praxis se relaciona con la evaluación de aprendizajes. Es necesario señalar que en dicho espacio —y desde una concepción actualizada— la evaluación debería asumirse como subproceso del aprendizaje, es decir, como un momento del mismo, como instancia facilitadora y mediadora en la construcción de conocimientos. En esta línea, adquiere relevancia el concepto de autorregulación, como hecho sustantivo en la formación de un ser humano responsable.

Ninguna acción externa modifica al sujeto si no es percibida, comprendida, interpretada y aceptada como válida por el mismo. En este sentido la regulación exterior incide efectivamente cuando se torna autorregulación. En palabras de Philippe Perrenoud “apostar a la autorregulación consiste en fortalecer las capacidades del sujeto para ad-

ministrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y a los obstáculos” (2008, p. 126).

El docente en su función de evaluador, cuando asume una actuación democrática, da voz a su alumno. Desde ese empeño realiza un esfuerzo importante para arribar a un punto de encuentro entre su evaluación del aprendizaje y la autoevaluación que de la misma, realiza el estudiante. Trabajar buscando esta coincidencia significa apostar a la transparencia del proceso, no sólo por hacer explícito los criterios empleados, sino también, procurando argumentar debidamente los juicios de valor emitidos, de modo que el alumno logre interpretar cada procedimiento, concepto o resolución, pueda entender cuáles fueron sus aciertos y errores, tenga posibilidades auténticas de preguntar, de exponer dudas y contrastar su valoración con aquella que realiza el profesor. Es en esta ocasión, cuando la evaluación se torna aprendizaje.

La evaluación externa obtiene validez únicamente cuando su destinatario la comprende, cuando logra coincidencia con la propia evaluación, cuando se deponen los argumentos personales en favor de aquella, en tanto la misma contempla aspectos o dimensiones que no se habían advertido o que fueron erróneamente considerados. De este modo, el sujeto evaluado logra construir significado a un juicio ajeno y a partir de ello, puede gestar modificaciones reales e intencionadas a lo aprendido.

Las nociones aludidas —el diálogo, el lenguaje, la alteridad, las competencias comunicativas, la comprensión intersubjetiva, la autorregulación— invitan a imaginar otro modo de definir el vínculo entre los sujetos de la evaluación educativa. Una relación que manteniendo la asimetría que le confiere la función específica y diferencial que cumple cada sujeto (ya sea en el papel de evaluador o de evaluado), se oriente a la elaboración de juicios valorativos que posean sólidos fundamentos. Un vínculo enriquecido en el diálogo, que asegure la comprensión del proceso evaluador que se lleva a cabo y lo coloque al servicio del aprendizaje que realiza el estudiante-evaluado. Una relación que se constituya en andamiaje clave para guiar el proceso auto-regulativo de construcción de conocimientos, en los diferentes tramos del sistema educativo.

A modo de conclusión

En esta elaboración que sin duda resulta provisoria, se eligieron aportes filosóficos diferentes para pensar un eje de tensión clave de la evaluación educativa: el vínculo evaluador-evaluado.

Los aportes que realiza Foucault colaboran a desentrañar esa relación fuertemente estructurada y rígida, que está presente en los modelos y concepciones clásicos de evaluación: la evaluación conductista, el enfoque Tayleriano, la evaluación de 2° generación, etc.

Conviene recordar que Foucault realiza una profunda crítica a la modernidad, sospecha de los presupuestos³ de la misma, apoyados en el progreso, la razón, la libertad, y en

una teleología de la historia. Con esta actitud desplegada hacia la modernidad, consolida el pensamiento hermenéutico posmoderno.

Él cuestiona la idea moderna de poder, la neutralidad del conocimiento, su asepsia y su condición de ser “beneficioso para todos”. El poder para él, a la vez que reprime, origina además efectos de verdad y produce saber. Entre el saber y el poder existe una relación dialéctica, por la cual el primero es siempre un producto del segundo.

Foucault asegura que la sociedad moderna ejercita sus sistemas de control de poder y conocimiento. En dichas sociedades siempre se puede reconocer un tipo de “prisión continua” que se corporiza en instituciones diversas, desde las cárceles de máxima seguridad, hasta la escuela y la vida cotidiana. La constante búsqueda de normalización se efectúa a través de la vigilancia y el control. La evaluación es una clara expresión de ello.

En esta línea de pensamiento, la rigidez del vínculo objeto de este análisis es estructural y por lo tanto, resultaría inmodificable en la sociedad disciplinadora en la que está inserto.

La perspectiva que brindan Gadamer y Habermas por su parte, permiten avanzar hacia otro modo de concebir el vínculo entre el evaluador y el evaluado, generando una opción más esperanzadora.

El aporte gadameriano está relacionado directamente con la hermenéutica filosófica. Su enorme mérito tiene que ver especialmente con mostrar la naturaleza de la comprensión del hombre en su dimensión teórico- metodológica.

El mayor problema que este filósofo advierte en la sociedad contemporánea es nuestra falta de comprensión, en tanto no somos capaces de hacer el esfuerzo de reconstruir el lugar desde donde el otro dice lo propio, puesto que nuestra cultura “narcisista” nos impide descentrarnos, entonces tomamos del otro, sólo aquello que nos resulta funcional. La comprensión productiva, el encuentro con la alteridad, el diálogo y la auto-comprensión son las posibilidades superadoras que propone este autor.

Habermas, del mismo modo que Gadamer, toma distancia del paradigma de la conciencia heredado de Descartes, pero a diferencia de aquel, está ligado al giro lingüístico. Considera que el punto de partida es el lenguaje y no el sujeto individual, en este sentido sostiene que se aprenden formas de racionalidad comunicativa.

En el campo de la evaluación los aportes realizados desde esta perspectiva filosófica, construyen viabilidad a las concepciones socio-políticas y críticas, que reconocen la importancia esencial de los actores implicados en el proceso evaluador, mediados por la posibilidad de acordar criterios ordenadores de la actividad compartida, otorgando un papel activo, visible y responsable al sujeto evaluado (sea este individual o colectivo).

Esta concreción exige refundar el vínculo entre el evaluador y el evaluado, para lo cual el primero tiene la responsabilidad esencial de interpelar su propio posicionamiento, poner en duda su concepción evaluadora. Esta relación se

transformará si el evaluador toma la decisión de redefinir su lugar y su modo de ser evaluador, él es el único que puede habilitar un papel activo para el sujeto evaluado. Debemos preguntarnos, ¿estará dispuesto?

En los contextos democráticos contemporáneos, la formación de sujetos autónomos y participativos sólo se podrá

lograr si existen formadores-evaluadores capaces de liderar el desarrollo de propuestas intersubjetivas desde una praxis éticamente justa y políticamente responsable. ©

Autora:

Zulma Perassi. Licenciada en Pedagogía y Psicología. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación. Master en Dirección y Gestión de Centros Educativos. Actualmente se desempeña como profesora responsable de materias referidas a la Evaluación Educacional en Licenciaturas y Profesorado de Educación en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Docente en carreras de maestría y especialización en educación superior. Directora del Proyecto de Investigación titulado "La evaluación educativa como desafío. Discursos y prácticas, sujetos y contextos" en la misma universidad. Directora de Programas de Extensión Universitaria orientados a trabajar la evaluación en espacios escolares. Coordinadora de la autoevaluación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad a la que pertenece.

Notas

1. Foucault tomó esta figura propuesta por Jeremías Bentham, puesto que consideraba que era el teórico que mejor definía esta utopía. Describía de manera precisa las formas de poder en la sociedad de vigilancia y de gran ortopedia social.
2. En *Vigilar y Castigar* (1979) Foucault plantea al examen como el espacio que invierte las relaciones de saber para trastocarlas en relaciones de poder. El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza.
3. En el sistema hegeliano aparecen articulados razón, sujeto, libertad, poder, verdad, historia, unidad y totalidad, en torno al centro de la consciencia de sí en la razón del sujeto.

Bibliografía

- Domínguez Fernández, Guillermo. (2000). *Evaluación y educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires. FUNDEC.
- Foucault Michel. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Rio de Janeiro- Brasil. Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Recuperado el 12 de abril de 2013 en http://www.posgrado.unam.mx/arquitectura/aspirantes/La_verdad.pdf.
- Foucault Michel. (1979). *Vigilar y castigar*. México. Siglo XXI.
- Foucault Michel. (1991). *La arqueología del saber*. México Siglo XXI.
- Gadamer, Hans Georg. (2002). *Los caminos de Heidegger*. Barcelona, Herder.
- Gadamer, Hans Georg. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca, 5ª Ed. Edit. Sígueme.
- Guba, Egon & Yvonna Lincoln. (1989). *Fourth Generation Evaluation* Thousand Oaks CA: SAGE Publications.
- Habermas, Jürgen. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Bs. As., Taurus.
- Karczmarczyk, Pedro. (s.f.). El pensamiento de Gadamer en el contexto de la Historia de la Hermenéutica. Documento inédito. Universidad Nacional de la Plata.
- Melamed, Analía. (2007). *Una introducción a las competencias comunicativas de J. Habermas en Bachillerato de Bellas Artes. Ideas para nueva educación II*, Buenos Aires. Universidad Nacional de La Plata.
- Perassi, Zulma. (2013). Las prácticas evaluativas de los docentes en dos escenarios de acción: escuela innovadora vs. escuela tradicional, ponencia presentada en XV Comparative Education World Congress. New Times, New Voices/ Nuevos Tiempos, Nuevas Voces. 24 al 28 de Julio, Buenos Aires. World council of comparative education societies.
- Perrenoud Phillipe. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires. Edic. Colihue.
- Stake Robert. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España. Edit. GRAO.
- Vigo, Alejandro. (2002). Hans-Georg Gadamer y la Filosofía Hermenéutica: La comprensión como ideal y tarea en Estudios Públicos, en *Revista de Políticas Públicas* N° 87 Chile. Centro de Estudios Públicos. 235- 249. Recuperado el 9 de junio de 2013 en <http://www.uma.es/gadamer/resources/Vigo.pdf>.