

UNIVERSIDAD PANAMERICANA
Campus Bonaterra

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**“De la Ontopedagogía, su fundamentación, método, y su
participación en la evaluación de las ciencias de la educación”.**

Tesis de

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR,

CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE LA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,

SEGÚN ACUERDO No. 964016 DE FECHA 01 DE MARZO DE 1996 Y

CON CLAVE DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN

SUPERIOR No. 138031401101;

que presenta:

Christian Rodrigo Barba Macías

con la dirección del Maestro:

José Acevedo Acosta

Aguascalientes, Ags., mayo de 2012.

Con especial cariño y dedicación:

A la Trinidad Consustancial e Indivisible, principio y fundamento dador del ser.

A María, “La Theotókos”, eminentísima pedagoga que me educó en la contemplación ontológica.

A mis padres y maestros, a mis hermanos y amigos.

A mis benefactores del Cielo y a quienes aún están entre nosotros.

Christian Rodrigo Barba Macías .

UNIVERSIDAD PANAMERICANA CAMPUS BONATERRA
Escuela de Pedagogía

MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

En mi calidad de Director de Tesis, y después de haber analizado el trabajo de investigación de:

BARBA

Apellido Paterno

MACÍAS

Apellido Materno

CHRISTIAN RODRIGO

Nombre (s)

Quien cursó la **Maestría en Enseñanza Superior**; con reconocimiento de validez oficial de estudios de la Secretaría de Educación Pública, según acuerdo número 964016 de fecha 01 de marzo de 1996 y con clave de la Dirección General de Educación Superior No. 138031401101; y quien presenta el trabajo titulado:

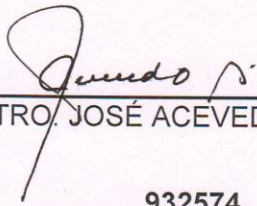
"DE LA ONTOPEDAGOGÍA, SU FUNDAMENTACIÓN, MÉTODO, Y SU PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN"

De conformidad a la modalidad de titulación: TESIS

Manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor, para ser presentado ante el Honorable Jurado del Examen Recepcional.

Aguascalientes, Ags., 8 de Mayo de 2012

Vo. Bo.


MTRO. JOSÉ ACEVEDO ACOSTA

932574

No. de Cédula Profesional

INDEX

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: Del concepto de evaluación y de su praxis.....	8
1.1 ¿Qué es evaluar?.....	8
1.1.1 Definición etimológica y definición real.....	9
Definición etimológica.....	9
1.2 Del fundamento y fin de la investigación.....	12
1.3 Del problema de evaluar.....	17
1.3.1 De la definición de su propiedad natural.....	17
1.3.2 Del objeto al sujeto (objeto – sujeto).....	23
1.3.3 Ser y realidad.....	26
1.4 De la pedagogía y de la evaluación de la misma, concepciones y atribuciones actuales.....	28
1.5 Evaluación y su ejercicio actual.....	36
1.5.1 Calidad, evaluación y acreditación en México.....	37
CAPÍTULO II: De los trascendentales del ser.....	53
2.1 De los trascendentales del ser.....	53
2.1.1 Propiedades trascendentales, su fenomenosis y hermeneusis ontológico-epistemológica.....	53
2.2 De Uno.....	56
2.2.1 Unidad ontológica, unidad epistemológica y unidad lógica.....	58
2.3 De Veritate.....	60
2.3.1 Verdad ontológica, verdad epistemológica y verdad lógica.....	64
2.1.4 De Bono.....	65
2.4.1. Bondad ontológica, bondad epistemológica y bondad lógica.....	67
CAPÍTULO III: De la Ontopedagogía.....	69

3.1 De la pedagogía y su análisis ontológico.....	69
3.1.1 Pedagogía a se.....	70
3.1.2 Pedagogía <i>ab alio</i>	71
3.1.2.1 Pedagogía <i>per se</i>	71
3.1.2.2 Pedagogía <i>in alio</i>	72
3.2 De los trascendentales del ser y de su participación del modelo ontopedagógico... 72	
3.3 De la pedagogía trascendental o de la ontopaidagogésis y de su interacción ontopaidagógica.	75
3.3.1 De la <i>poíesis</i>	75
3.3.2 De la <i>praxis</i>	75
3.3.3 De la <i>parakalesis</i>	76
3.4 De la interacción ontopaidagógica.	76
3.4.1 De la <i>paidopoíesis</i>	77
3.4.2 De la <i>paidopraxis</i>	77
3.4.3 De la <i>paidoparakalesis</i>	78
CAPÍTULO IV: De las operaciones ontopedagógicas y evaluativas.	80
4.1 Del método ontopedagógico.	80
4.1.1 <i>MODUS ESSENDI</i>	81
4.1.2 <i>MODUS OPERANDI</i>	81
4.1.2.1 De la libertad de cátedra y libertad de conducción.	83
4.2 De la evaluación y sus modos.	88
4.2.1 Naturaleza de la evaluación.	88
4.2.2 De la evaluación científica.	91
4.3 Qualitas et quantitas.	91
4.3.1 <i>Qualitas quantitasque ad invicem</i> como operación ontológica en la evaluación.	92

4.3.2	Evaluación y ciencias exactas.....	96
4.3.3	Evaluación y humanidades.....	98
4.3.4	Evaluación y <i>paideúsis</i>	99
4.3.5	Evaluación y pedagogía.....	101
4.3.6	Evaluación y ciencias tecnológicas.....	102
<i>CAPÍTULO V: De la evaluación ontopedagógica y su intervención en la ponderación del aprendizaje escolar.</i>		105
5.1	De la metafísica a la evaluación en el aula.....	105
5.2	Formulación y comprobación de la hipótesis.....	106
5.2.1	Variable independiente.....	107
5.2.2	Variable dependiente.....	107
5.2.3	Comprobación de la hipótesis.....	108
5.2.3.1	Maestro (Función poiética).....	108
5.2.3.2	Discípulo (Función pragmática).....	110
5.2.3.3	Asigantura/Ciencia (Función paráclita).....	110
5.3	De la evaluación ejecutada.....	112
5.4	Evidencias de evaluación.....	114
5.4.1	Evaluaciones finales de los discípulos.....	114
5.4.2	Evaluación realizada al maestro.....	124
5.5	Aplicaciones ontopedagógicas en otras ciencias: tratamiento psicológico.....	125
<i>CONCLUSIONES.</i>		133
<i>ANEXOS.....</i>		135
<i>BIBLIOGRAFÍA.</i>		137

INTRODUCCIÓN.

Educar va más allá de comunicar la ciencia y su arte. Es descubrir lo que realmente somos y actualizar todas nuestras potencias que nos llevan a la plenitud de nuestro ser. Es encarnar el anterior proceso y conferirlo a nuestros semejantes para que lo comuniquen a su vez.

La educación no necesariamente debe fundamentarse en las costumbres subjetivas de los hombres, aunque algunos a esto le denominen cultura y a ésta la muestren como verdad absoluta. Por ello, en sentido estricto no se puede ejercer una buena educación sin antes no haber encontrado y asimilado en nuestro propio ser la última causa y sentido de la existencia. Esto a simple vista es exagerado, pero es verdaderísimo que, o se busca la trascendencia o todo es un absurdo, no hay espacio para el imperio del relativismo como último criterio.

Un simple noticiario puede denunciar una mirada panorámica del mundo cotidiano y mostrar que el hombre postmoderno es un ser atrapado en la que el autor de estas líneas le llama "*identidad vacía*"; es un hombre que se busca a sí mismo en el vacío del otro o en el propio. Sus insignias son: *la indiferencia, la pluralidad y el relativismo*, principalmente. Inclusive con esto, en su devenir arrastra consigo el error de prolongar este fenómeno existencial y se atreve a llamarle educación a los hechos que alimentan dicho vacío existencial.

El hecho de que actualmente en su mayor parte, los seres humanos estén buscando el sentido a causa de un asedio del vacío existencial o el sinsentido, denota que en algún momento de la humanidad; ésta, o perdió de vista su fundamento, o haya perdido el objetivo de las causas más lejanas de donde parte el sentido existencial.

No todo está perdido, aunque mucho de ello tiene culpabilidad el positivismo exagerado que sólo conoce como válido y verdadero lo que esté a nuestro inmediato alcance y los sentidos aprueben como certero.

Hablar de metafísica hoy en día, es tanto como reducirla a componer versos filosóficos con alto contenido estético; o si no, sofístico. Para un mundo práctico y capitalista, la filosofía se acaba junto con los valores del humano. Ahora bien, introducir metafísica a la educación, verdaderamente resulta menos apetitoso.

Tal parece si el vacío y el absurdo fuese el sentido existencial que se estaba buscando desde el origen del cosmos, y que ahora al llegar a la supuesta maduración de los tiempos se devela con gracia y sutileza a través de un principio y fundamento regido por el hedonismo práctico. La *cultura light* ha forjado que la máxima del hombre (en cuanto a concepto de humanidad) es hacer lo más pero sin rebasar lo menos.

Ante lo anterior, sólo surge el preguntarse cuál es el camino a seguir en un mundo sin caminos. Esto se traduce a decir no sólo si se puede educar, sino para qué se va a educar, cuál será el fin que persigue y hacia dónde dirigir el devenir de la existencia.

Teniendo en cuenta que educar es un proceso que aspira a humanización del hombre, el educador como causa eficiente del educando debe tener claro el concepto de hombre y de humanidad. Con ello caemos en el grave misterio filosófico de qué es el hombre. Imposible es dar una delimitación exhaustiva de este concepto y por ende, una verdadera educación que abarque todo ese concepto es virtualmente imposible. No podemos decir que la educación sea un absurdo; porque solamente nos damos una idea lejana de aquello de lo que es el hombre, pero sí podemos educar a partir de aquello de lo poco que sabemos qué es. No obstante lo anterior, aún resulta más enigmático resolver el misterio del ser.

Sin embargo, fusionando a *Aristóteles* y a *Boecio* se puede deducir una definición más sencilla y completa del hombre. Si observamos que el hombre es un *ser animal cuya substancia es individual y de naturaleza racional*, por ello el hombre es un “*animal-racional-persona*”.

Ese es el sentido substancial que se debe guardar para educar al hombre y por ende, toda causa instrumental será orientada a este fundamento existencial; aunque, a decir verdad, habrá que añadir alguna otra diferencia específica a la anterior definición, puesto que el hombre no sólo posee cualidades racionales, sino también intuitivas. *El hombre, a criterio del presente autor, es un espíritu indeterminado y personal, que desarrolla y ejecuta sus principios operativos a través de la naturaleza animal y de la interacción con sus semejantes.*

Por esto, es necesario postular la pedagogía como causa instrumental que garantizará la educación del hombre hacia el encuentro de la identificación con su propio ser, éste es el verdadero camino a seguir en una sociedad sin pastores o sin guía que la conduzca. No obstante, fundamentado lo anterior en el ser, habrá que dirigir la reflexión hasta la constitución trascendental del ser y es a partir de este sustrato de donde emanará una primera pedagogía, denominada ***ontopedagogía o pedagogía ontológica.***

En cuanto a la cosmovisión del autor de estas letras, la *pedagogía es regular y asegurar la encarnación del acto último y pleno de cada ser, partiendo desde su más remota potencia contingente.* Esto apela a que el educador, para educar debe conocer a mayor profundidad posible a su educando, así podrá actualizar todas sus propias potencias de éste.

Pero no sólo se reduce al conocimiento del educando; si no que el educador debe conocer el motivo último de su propia existencia (*responder quién se es y para qué se es*), el motivo último de la existencia del educando (*conocer para qué está éste en la existencia y ayudarlo a realizarse*) y el motivo último que mueve a los dos (*educar hacia el bien supremo y en analogía del Ser Absoluto*). Siendo así, y hablando de modo aristotélico, ya se habrá puesto tan sólo la materia para que se dé la educación, mientras que la forma será determinada por las circunstancias y fines del educador-educando, además de la voluntad y rectitud de intensión de ambos.

En resumen; si la meta es educar se requiere conocimiento de sí mismo, conocimiento del educando, conocimiento de los fines y los medios, además de la pedagogía de la voluntad con las obras.

Esto solamente es un panorama demasiado lejano a la realidad del mundo de hoy, en donde en especial a nuestra patria mexicana, el concepto de pedagogía y educación no lo rige el concepto sustancial del hombre, sino tristemente lo determina el mejor postor. Es por eso que en la postmodernidad, *el deber del educador es regresar al hombre el reconocimiento de su propia dignidad natural* y no reducirse a un simple “*facilitador competente*” del mundo globalizado.

Por las anteriores líneas, es necesario persuadir al lector que, el objetivo de este trabajo es postular un nuevo camino de pedagogía en el aula, mismo que se verá culminado con un método evaluativo afín a su naturaleza. Dicha pedagogía postulada sólo será el resultado de la aplicación análoga en el aula de cómo se da la pedagogía interna del ser de las cosas. Ello denota un intento primero de pedagogizar lo más objetivamente posible, por imposible y absurdo que parezca.

Para los fines competentes, se postulará ejercer este tipo de trabajo pedagógico con los alumnos de la clase de *Latín III*, correspondiente al de quinto semestre de la *Licenciatura en Letras Hispánicas* en la *Universidad Autónoma de Aguascalientes*.

Teniendo dicho antecedente y postular una tesis de *Maestría en Enseñanza Superior* con el título de: “***De la ontopedagogía, su fundamentación, método, y su participación en la evaluación de las ciencias de la educación***”, puede sonar una postura muy difícil de entender y de aterrizarla a las realidades concretas pedagógicas, además sobre todo porque ésta ofrece otro modo de considerar al ser mismo de las cosas y con ello a la pedagogía misma.

Al estimado lector es necesario persuadirle que a lo largo de la lectura encontrará un lenguaje filosófico no común, inclusive si no se lee con precaución pudiere parecer expresiones tautológicas al usar una redacción *sui generis*. Encontrará

muchos conceptos en latín y algunos en griego, mismos que brotan de la profundidad de conceptos con los cuales se nominan las cosas, siendo insuficiente los aún más limitados conceptos hispánicos para delimitar y nominar conceptos.

Dentro de las consideraciones del terreno de la pedagogía, se podrá contemplar un nuevo modo de abordar el problema de la conducción del hombre entre sí y cómo ponderar sus resultados.

En cuanto a fundamentación teórica, el lector encontrará muy pocas citas, dado que, bajo apelación de la conciencia del autor, no se encontró algún autor que abordara el presente tema desde el objeto formal mediante el cual se considerará a la pedagogía y a su ejercicio evaluativo. Se buscó a conciencia en las bibliotecas públicas y particulares del Estado de Aguascalientes, únicamente a las que en rectitud de conciencia se pudo tener acceso, a saber: la biblioteca de la Universidad Panamericana Campus Bonaterra, a la similar de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, a la del Seminario Diocesano de Aguascalientes y aquellas ubicadas en el centro de la ciudad.

Al no tener el éxito deseado, se inició la búsqueda en librerías, internet, maestros y conocidos. El ímpetu del tema hizo que el autor de la presente se dirigiera a la Universidad Nacional Autónoma de México, obteniendo los mismos resultados. Por ello, hubo necesidad de redactar la presente a base de la reflexión personal asidua y constante, así como de pedir opinión directa de algunos peritos en temas de Ontología y Educación, así como también para que ponderasen la nomenclatura con la cual se exponen los conceptos de la presente redacción. Con esto, se anuncia que el presente trabajo es un ensayo, mediante el cual posteriormente se buscará aplicarlo a la realidad de los procesos pedagógicos del aula.

En cuanto al formato de redacción de la presente, es necesario esclarecer que no se ha seguido el patrón esquemático predeterminado de la *Universidad Panamericana Campus Bonaterra*, dado que bajo la misma naturaleza de la presente investigación, el autor ha postulado el presente formato con afán de

presentarlo de un modo más simple, dado a la complejidad del tema tratado. Una vez redactado lo competente y expresado los motivos, el presente formato ha sido aprobado por el asesor de la tesis.

Del 05 al 13 de noviembre de 2011, se realizó la investigación en la U.N.A.M y se consultó al **Dr. Mauricio Beuchot P.** Con él se discutieron los temas referentes a las trascendentales del ser, así como también valoró las traducciones del presente autor que se hizo para algunos textos que se acotarán en el camino, principalmente de los primeros versículos del Evangelio de Juan. Referente a las traducciones el Dr, Beuchot no tuvo ningún inconveniente, en cambio a las especulaciones metafísicas simplemente las encontró opuestas a su doctrina, aclarando (desde el actual autor) que no por eso haya dado una contundente condena.

Del mismo modo se pudo dialogar con la **Dra. Ute B. Schmidt Osmanczik**, quien es experta en traducir a Platón directamente del griego, así como también poseer estudios filosóficos de talla internacional. Ella marcó énfasis en que las traducciones del presente autor, no eran como tal traducción, sino por contrario argumentaciones exegéticas de los conceptos griegos. Lo anterior ella lo afirmó dado a que ella manifestó no poder comprender del todo a lo que se refería en particular el presente autor y las intenciones del escrito.

Aunque dado lo anterior, no contradice que una buena exégesis inclusive puede poseer más fidelidad semántica que la simple transliteración de conceptos de un idioma a otro. Contra la opinión posible de algunos lingüistas, en ello consiste la verdadera filología, y de ello estuvo completamente de acuerdo el **Dr. Omar Álvarez Salas** cuando se le consultó.

El anterior doctor es perito en Letras Clásicas especializado en la interpretación del griego bizantino, así como también del griego filosófico. Él no encontró impedimento alguno en la hermenéutica utilizada por el presente autor.

Las evidencias de dichas entrevistas se mostrarán en el apartado de los anexos.

Es así como se inicia la presente tesis, incitada por la curiosidad de la filosofía, motivada por la necesidad de sentido y facturada con las limitaciones del propio entendimiento humano, todo esto enfocado a encontrar un camino más para la interpretación de la conducción de aquel animal misterioso, que se llama a sí mismo *hombre*.

CAPÍTULO I: Del concepto de evaluación y de su praxis.

1.1 ¿Qué es evaluar?

Necesario es que para iniciar la reflexión se tengan esclarecidos los términos. La cultura y el lenguaje, si bien nos pueden acercar a la delimitación del concepto, también del mismo modo nos pueden separar o generar una aberración de acuerdo a su uso.

En el ámbito de la delimitación de conceptos, se tiene que saber conjugar perfectamente la hermeneusí¹ epistemológica y la adecuación ontológica del ser consigo mismo, mas no identificarlas.

El grave error que comúnmente se comete es de interpretar cualquier fenómeno tomando como válida referencia únicamente el análisis que propiamente hace el sujeto del objeto. Las palabras ya sean orales o escritas; como acto primero, son signos que tienen su fundamento en el ser mismo, el acto segundo es significar los signos, mas éstos son albergados en el fuero epistemológico, cuando su naturaleza obedece al fuero ontológico. Habrá que juzgar si la epísteme² efectivamente concuerda con el fenómeno ontológico ostentado por el ser.

Para el concepto de evaluar, es comúnmente usado para denotar resultados de una acción, o bien para comparar los mismos con algo previamente postulado. Tal pareciere que la evaluación se limitara a la comparación. Del mismo modo, lo anterior debe considerarse conforme a la disciplina que se ejerza, pues bien, la praxis evaluativa no será la misma que se ejecute en las Matemáticas que en la Teología, pero todas las disciplinas necesariamente deben partir de lo que es el

¹ ερμηνευσις = ερμηνεία; palabra, habla, don de la palabra, interpretación, explicación. / ουσιη, ης; esencia, sustancia, ser, propiedad, naturaleza, realidad, existencia, vida, fortuna, hacienda, bienes, riqueza.

Por lo tanto, hablar de una hermeneusí conlleva arriesgarse a encontrar no inclusive la substancia del concepto, sino también es arriesgarse a encontrar al ser mismo al cual significa. Sólo así el pontificado del concepto es netamente válido, teniendo su referente existencial que da testimonio de su significación.

² Entiéndase por epísteme aquella facultad del espíritu mediante el cual la inteligencia y la voluntad se lanzan en la captura del ser. Así la inteligencia será seducida por la verdad del ser y la voluntad por la bondad del mismo. A final de cuentas la unidad permanece en la perfecta conjugación entre inteligencia-voluntad y verdad-bondad.

concepto en sí y no en cómo lo ejecutan. Las ciencias, como tales, no deben arriesgarse al subjetivismo, puesto que la tendencia de éstas es ser lo más objetivo posible. Por ende habrá que hacer un escrutinio serio de qué es evaluar en sí.

1.1.1 Definición etimológica y definición real.

Definición etimológica.

La vigésimo segunda edición del diccionario de La Real Academia de la Lengua Española³, manifiesta en su definición etimológica que la palabra *evaluación* proviene del francés *évaluer*. Quedarse con esta definición etimológica no es suficiente para hacer una exégesis profunda del vocablo, pues lo que se busca es el auténtico significado de la palabra y no conformarse con una simple transmutación cultural del pensamiento franco al hispano. Si bien pensamiento y cultura se coaligan en la construcción epistemológica, se intentará profundizar al menos en el origen del concepto en el pensamiento occidental.

El término franco *évaluer* procede de dos términos latinos, a saber: *ex* y *valere*. Este último término es el infinitivo del verbo que se enuncia *valeo*, *es*, *ere*, *valui* (careciendo de supino) que significa ser fuerte, ser robusto, tener fuerza, encontrarse en buen estado. Cuando se le predica el prefijo *ex* denota un movimiento físico o metafísico que origina obtener algo hacia afuera del ser mismo, o bien refiriéndose al fundamento intrínseco donde el ser se sostiene a sí mismo. Es decir que cuando se predica metafísicamente dicho prefijo a cualquier concepto, se apela a los principios constitutivos del mismo. Es así que tiene sentido que el concepto *exvalere* en sí mismo signifique una radiografía ontológica del ser. Por eso evaluar, más que comparar, es descubrir el fenómeno del ser y que él mismo guíe objetivamente la hermeneusíe.

³ <http://buscon.rae.es>

Ahora bien, tiene sentido cuestionarse si en el concepto *exvalere* ya se denuncia una exhaustiva significación. Pues bien, del mismo modo como el francés tiene su fundamento en el latín, así éste también tiene su fundamento en idiomas más antiguos, a saber, en el sánscrito.

El concepto latino *valere* a su vez procede del concepto sánscrito *bhagavaana* que significa santo, o bien un ser cuya cualidad es netamente la pureza, de acuerdo con el Online Sanskrit Dictionary (2003). Es así que al valiente en sánscrito se le denominará el *prataapavaan.h*, en donde *prata* significa la cualidad y el resto de la palabra es el modo participial de *bhagavaana*. Es así que el valiente o el válido, es aquel que en su naturaleza posee la cualidad de ser santo o sano, fuerte, indivisible y, por ende, lo más simple posible.

Esto conlleva una estrecha relación, de que la evaluación sea percatarse de la santidad o sanidad del ser, o de la indivisión, pureza y simpleza que posee en sí mismo, para después establecer una hermeneusie adecuada conforme a lo que dicte su propio ser manifestado en la naturaleza del mismo. De allí que tiene bastante sentido el concepto griego que se tiene de la evaluación como tal, pues mientras el concepto latino es *exvalere*, el concepto griego es *αξιολογήσει*; en donde *άξιος* significa *digno* (que tiene relación con *άγιος* que significa *santo*) y *λογήσει* la acción de predicar a favor de. Por lo anterior, evaluar también es predicarle al ser la dignidad que tiene en sí para consigo mismo. Lo anterior, cuestionando al sujeto propio que evalúa, denota ya una pregunta fundamental y existencial antes de evaluar: “¿Quién soy y qué tan digno soy de mí?”. Sin duda alguna en la respuesta ya hay de suyo una perfecta evaluación.

Con el análisis realizado hasta este momento ya puede plantearse una definición etimológica de lo que es evaluar. Así que considerando los datos expresados con anterioridad, el titular de este texto puede decir que: **“evaluar es cerciorarse y atribuir lo que es el ser en sí mismo, a partir de lo que es”**.

Definición real.

La naturaleza de la definición real connota lo que es el ser en sí, o bien, por defecto el uso que se le dé al concepto. Si lo primero, es arriesgarse a vencer todo subjetivismo y poder llegar al concepto en sí sin ningún prejuicio. Si lo otro, se está predicando un completo subjetivismo por delimitarlo a partir al uso que le dé el sujeto. Habrá que plantearse si el ejercicio actual de la definición real de evaluar se toma por lo que es en sí o por su uso.

Definitivamente, el plantear una definición real en cuanto lo que es evaluar, en sí misma cae en constante polémica. Sin embargo, existen varios pensadores que afirman las siguientes sentencias en relación al concepto.

Luz María Vargas Purecko redacta para la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo⁴, una breve recopilación de varias definiciones de diversos autores, a saber:

Ralph Tyler: “Es el proceso de medición del grado de aprendizaje de los estudiantes en relación con un programa educativo planeado”.

P.D. Lafourcade: “Es la etapa del proceso educativo que tiene como finalidad comprobar de manera sistemática, en qué medida se han logrado los objetivos propuestos con antelación. Entendiendo la educación como un proceso sistémico, destinado a lograr cambios duraderos y positivos en la conducta de los sujetos, integrados a la misma, en base a objetivos definidos en forma concreta, precisa, social e individualmente aceptables”.

B. Macario: “Es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión”.

A. Pila Teleña: “Es una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento

⁴ <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/evaluacion.htm>

lo más exacto posible del alumno en todos los aspectos de su personalidad, aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden”.

Luz María Vargas Purecko: “Es una aproximación a la naturaleza de los factores que en ella intervienen como por ejemplo las formas de organización, los efectos, las consecuencias, y atribuye valor a esos procesos y a esos resultados”.

Es tan variado encontrar definiciones de conceptos, más en una sociedad tan revolucionada por la tecnología, que inclusive cualquier concepto corre el riesgo de tomarse como válido independientemente de sus fuentes. El fenómeno anterior denota en grave consideración que, en algunas afirmaciones convergen los conceptos en cuanto qué es evaluar, pero cada parte aboga por un campo específico de aplicación. En pocas palabras, no se puede llegar a una definición real objetiva a partir de la identificación del objeto material con el objeto formal. Es así que, si bien para delimitar se le debe predicar un objeto formal al objeto material, ¿por qué no predicarle al objeto material el objeto formal que posee en sí mismo a partir de sí?

Pudiere haber el peligro de identificar objeto material y objeto formal, hay peligro, mas no se identifican. Simplemente, otorgar una definición real es atribuir una definición ontológica; es decir, predicar al ente en cuanto a ente; dicho para el concepto evaluativo: “predicar el concepto de evaluar en cuanto evaluar”.

Nuevamente, el titular de esta tesis, al postular una definición, argumenta que: ***“evaluar es descubrir y presentar el estado del ser de las cosas, a fin de usarlo como fundamento para los distintos fines epistemológicos que se persigan”.***

1.2 Del fundamento y fin de la investigación.

La evaluación es un requisito indispensable si se pretende obtener certeza de que cualquier resultado ha sido el esperado, o bien si se desea obtener datos de cualquier cosa. El fenómeno evaluativo siempre se ha mostrado concomitante con

toda actividad epistemológica, ya que ésta de suyo posee en su naturaleza misma la ponderación y abstracción de datos del ser, mismos que intentan de cierto modo capturar las facultades espirituales de la inteligencia y de la voluntad.

Por lo anterior, mientras haya operaciones epistémicas hay operaciones evaluativas. Éstas se derivan cotidianamente en todo el quehacer humano, mientras exista conciencia. El hombre evalúa el clima, los condimentos en los alimentos, la ropa que usará en el día, cualquier comentario escuchado..., sin embargo, nótese que detrás de estas operaciones prosiguen los juicios. Por ello también el hombre enjuicia con su epísteme todo aquello que le rodea y dichos juicios dependen de una evaluación previa.

Enjuiciar es una acción contundente y perenne, sin embargo habrá que ocuparse del mismo modo para encontrar la validez a los juicios ejecutados. La validez de éstos puede otorgarse de acuerdo a la categoría con la cual se quiera justificar; pueden ser de acuerdo al pensamiento mismo, a la moral o cultura, a otras alternativas, pero en el más profundo de los casos, confrontarlos con la verdad.

Es así que en el devenir humano se encuentran distintos casos en donde el enjuiciar ha determinado gravemente inclusive hasta la concepción del propio hombre y de su idoneidad. En una simple prueba académica, culturalmente se establece que el profesor puede determinar con su evaluación el aprovechamiento del alumno en su materia, mas, he allí la gran cuestión: ¿una reciprocidad filial de su juicio con la verdad? ¿O qué tal en un simple partido de fútbol donde el árbitro se limita a juzgar de acuerdo a sus percepciones, ya sean a favor u opuestas a la percepción de la tribuna?

Así como el verdadero juicio de aprovechamiento radica fundamental y exclusivamente en el alumno y la verdadera historia del suceso deportivo la poseen los futbolistas involucrados en el incidente, así también habrá necesidad de dirigir la reflexión hacia el núcleo de todo conocimiento que es el ser mismo, protagonista y el fundamento del conocimiento.

La razón por la cual se pretende dirigir la presente reflexión, más que concientizar, es para subrayar categóricamente la importancia de la afiliación y respeto a la verdad, si se pretende evaluar con fidelidad y validez en todos los aspectos. Y más que esto, en la presente investigación rige el afán de encontrar nuevos caminos idóneos de evaluación, que resuelvan cualquier tipo de problema relacionado a las ciencias que dentro de su ejecución conllevan un fenómeno educativo.

Se plantea el estado de la cuestión dadas las evidencias de que los diversos sistemas de evaluación de las distintas disciplinas presentan al hombre mismo. Todo pareciere que, en comunión con Protágoras, el hombre en verdad sí fuese la medida de todas las cosas, y, más aún, él mismo se predica poder para enjuiciar y dotar al ser la validez de acuerdo a su epistemología, e inclusive no tanto a ella, sino de acuerdo a como mejor compete *in acto* a las conveniencias socioculturales. Fríamente, tal pareciere que el hombre desde sus inicios presidiera un proceso de hominización de la Verdad, en lugar de Verificar al hombre.

El hombre es pronto a juzgar y predica que un ser es bueno o que es malo, qué le falta o le sobra. Sin embargo, pocos se detienen a preguntar primero qué es lo bueno y qué es lo malo, cómo se puede delimitar el concepto, qué es en sí mismo la totalidad o unidad y cómo todo esto se le puede predicar al ser.

Tal pareciere que el fenómeno de la evaluación y la determinación de juicios radican principalmente en un plano netamente subjetivo. Si alguno llegare a decir: “es hermosa la tarde de hoy”, no habría problema alguno, a pesar si para otro no fuese la tarde como tal. Otro caso sería distinto si en un tribunal se tiene que dictaminar si el acusado es inocente o culpable, y tristemente en muchos casos se decide su relación con el hecho que se le imputa, independientemente de la verdad. Y si se habla de política, sobran los ejemplos. Lo anterior denota que en un simple juicio no sólo está en juego la predicación que se le atribuya al ser, sino

inclusive la congruencia ontoepistemológica de quien enjuicia y de quien es enjuiciado.

Es necesario denotar que, el hecho de ejecutar una evaluación lo más objetiva posible allana las impurezas que se pudieren encontrar ante futuras evaluaciones del ser, inclusive, es conveniente que exista una transparencia que proporcione certeza de que los seres han sido evaluados correctamente.

Al parecer hoy en día, al pensamiento postmoderno no le importa ya las cuestiones, si los juicios están fundamentados en la verdad, sino, por el contrario, la enfermedad del subjetivismo hace cada vez más relativa la ponderación de cada cosa e inclusive ya no se habla de conceptos universales, sino de interpretaciones particulares. No se puede fundamentar cualquier rumbo a la deriva, o al menos bajo la perspectiva de unos cuantos.

Evaluar correctamente es tener relación filial con la Verdad, es saber ser honesto y reconocer la Bondad que radica en los seres, es compartir la Unidad que armoniza y da sentido a la estructura interna de todo.

El fenómeno de la evaluación va mucho más allá de una simple percepción, es arriesgarse a doblegar la propia epistemología ante el servicio del ser. Es reconocer datos para construir, en vez de obtener datos para edificar proyectos distintos a su naturaleza.

El mismo fenómeno es también una herramienta de alimentación para la filosofía, porque el verdadero evaluar sitúa al filósofo con una postura humilde ante el ser, como una primera fenomenología de lo que se considere como realidad.

Es indispensable viajar hacia el interior de la conciencia y escrutar lo más exhaustivamente posible el gran cosmos antropomórfico del “yo personal”. Es necesario adquirir la potestad ontológica de saber evaluar, sin tener otro punto de partida y punto final que uno mismo. Porque es allí, “en la escuela del yo”, en donde se tiene el primer contacto con algo verdaderamente objetivo. Es a través del “yo”, donde cada epísteme debe tener su primera experiencia de concebirse a

sí misma como verdadera, buena y una. Nadie podrá identificar estas propiedades trascendentales que subyacen en todos los seres, si primeramente no sabe identificar las propiedades de su ser personal. Allí radica la potestad ontológica para evaluar.

Cabe también mencionar, que todo juicio que se dicte en cualquier tipo de evaluación corre el peligro de ser un juicio subjetivo, a no ser que éste guarde completa fidelidad al fenómeno óntico, como es el caso cuando se hacen juicios donde la persona es el propio sujeto evaluador y objeto evaluado (puesto que nadie puede engañarse o mentirse a sí mismo conscientemente).⁵

La tarea ontológica del evaluador no es evaluar en sí mismo, sino de *pedagogizar*⁶ de cierto modo al evaluando, de tal manera que éste se convierta en el puente fidedigno para obtener datos de su estatus objetivo, puesto que no hay mayor testigo de la propia objetividad que uno mismo.

Se pretende romper con el patrón subjetivo de que el evaluador externo es y será siempre el que determine el estatus del evaluado, por el contrario, el evaluando tiene el principal papel en el fuero de la evaluación, porque de él proceden los datos y en él recae los efectos de los mismos. Por supuesto que es completamente inválido que por un simple juicio evaluativo, el ser de las cosas obedezca a lo que dicte la epísteme.

En pocas palabras, tal parece que la evaluación objetiva se da a raíz de todo un proceso socrático, donde el evaluador sólo es un asistente que ayuda al evaluando a evaluarse a sí mismo. Mas no todo queda en una autoevaluación pura, porque con el simple hecho de haberse autoevaluado no se libra de que esa misma autoevaluación sea subjetiva, (a razón de que es la epísteme la que juzga

⁵ En el caso de la autoevaluación es importante destacar que, aunque es el propio sujeto quien preside la evaluación, éste no se libra de enjuiciarse subjetivamente y no objetivamente. Por ello, el deber prioritario (por muy difícil que parezca) será encontrar el camino que contribuya a la certeza de la objetividad.

⁶ El verbo *pedagogizar*, aunque propiamente permanece al margen de la Real Academia de la Lengua Española, tiene de suyo una connotación más directa del procedimiento que se ejecuta para lograr una pedagogía. Es por eso que, con afán de conservar más la carga semántica del vocablo, no se analiza éste con toda una frase para indicar dicho fenómeno.

para evaluar de modo epistemológico). Es entonces, la función ontológica del asistente el dar fe y legalidad que el autojuicio evaluativo del evaluando sea congruente con éste mismo.

1.3 Del problema de evaluar.

1.3.1 De la definición de su propiedad natural.

El aspecto fundamental es ubicar el origen mismo de la evaluación. Se tratará de hacer un breve análisis ontoepistemológico de la evaluación y ubicarla bajo qué fuero, así como también tocar algunos temas incumbentes.

Es innegable el hecho de que la evaluación es un fenómeno previo al acto mismo de ejercer un juicio intelectual. Sin embargo habrá que preguntarse si este acto previo procede *ex intellectu voluntateque aut ex simplece ente*⁷, es decir, *¿la evaluación es un fenómeno dependiente del intelecto y de la voluntad, o fuera de ello, el ser en sí mismo ya tiene determinado su valor?*

Ello asemeja aquel pasaje del capítulo primero del libro primero de las *Confesiones de San Agustín*, en donde el filósofo arguye: *“Da mihi, Domine, scire et intellegere, utrum sit prius invocare te an laudare te et scire te prius sit an invocare te”*⁸, que al español traduce: *“Dame Señor a saber y entender, si es acaso que sea primero invocarte antes que alabarte, o bien saberte primero antes que invocarte”*.

San Agustín se adelanta asombrosamente a disponerse en hacer una gran evaluación de su vida en el libro de sus confesiones, por ello tiene muy claro a partir de dónde o de qué fundamento se debe predicar su propio juicio, si del ser o del conocimiento del mismo.

⁷ Si la evaluación procede o radica naturalmente en la inteligencia y en la voluntad, o bien en la simpleza y naturaleza del ser mismo.

⁸ <http://www.augustinus.it/latino/confessionioni>

Si bien Agustín de Hipona se pregunta sobre el fundamento a partir de cual comenzará su discurso, o bien la validez ontológica de sus atribuciones. Se contempla que su principal problema es diferenciar la ontología de la epísteme y la epistemología que cubre al ente; pues no tiene claro en sí mismo si el origen de sus conceptos es previo al ser o es éste quien origina sus conceptos.

Este problema no es nuevo, radica principalmente en aquella grave discusión (ya milenaria y abandonada por muchos filósofos) sobre establecer la primacía causal entre el *Λογος* y el *Οντος*⁹, siendo que allí radica principalmente el meollo de la filosofía trascendental y a partir de la cual todo tiene validez y armonía.

Λογος y Οντος.

En cuanto al concepto del *lógos*, existe sobre todo una gran dicotomía en cuanto al pensamiento griego y al pensamiento cristiano. Ya en el pensamiento griego, Heráclito de Éfeso afirmaba que éste era la razón que dominaba el Universo y que hacía posible la causalidad y la sucesión de éstas originando sus efectos. Prácticamente Heráclito lo concebía como el motor intrínseco del cambio en la existencia. Por su parte, los estoicos adoptan este concepto heracliteano para significar al principio divino que constituía el ser de todas aquellas cosas que conformaban el cosmos. Ello ya lleva consigo una aproximación al *lógos* cristiano, relacionado con la divinidad.

Sin salirse aún de la filosofía griega, ya de cierto modo Parménides de Elea contemplaba otro principio: el de la inmutabilidad, o bien el de la permanencia del ser. Ello conlleva el tratar de efectuar una contemplación ontológica del ser, en contrariedad a Heráclito. Detrás de este problema se enfrentan en una aparente lucha interna el *Lógos* y el *Óntos*, sobre quién determina al ser en sí mismo.

Retomando la dicotomía del *Lógos*, el Códice Sinaítico nos persuade de la atribución del concepto divino y lógico que en el Evangelista Juan introduce al

⁹ *Λογος y Οντος : Λόγος y Óντος.*

cristianismo a través del protostijo¹⁰ de su versión del evangelio, con ello abre pauta a una nueva concepción lógica. Es así que dicho evangelista tiene a bien argüir su fundamento en el cual dará inicio todo el registro sagrado:

*“εν αρχη ην ο λογος και ο λογος ην προς τον θν και θς ην ο λογος ουτος ην εν αρχη προς τον θν πατα δι αυτου εγενετο και χωρις αυτου εγενετο ουδεν · ο γεγονεν ·εν αυτω ζωη εστιν · και η ζωη ην το φως των ανθρωπων ·και το φως εν τη σκοτια φαινει και η σκοτια αυτο ου κατελαβεν ·”*¹¹

Lo anterior, traducido a una rigurosa exégesis al margen de todo prejuicio epistemológico y religioso, manifiesta que:

“En el principio¹² insistía, persistía y existía¹³ en sí mismo el pensamiento puro, palabra eterna, primera poíesis del Eterno¹⁴ y ésta, a su vez,¹⁵ en presencia de Dios mismo y Dios sí¹⁶ el pensamiento¹⁷. Éste¹⁸ fue sido¹⁹ en el principio a través de la mismísima presencia de Dios. Todas las cosas en cuanto que son, de Él mismo son engendradas y todo aquello separado de Él no puede tener fundamento y mucho menos ser engendradas al ser. En Él la vida²⁰ tomó el ser y la vida sió²¹ la luz²² de los hombres y dicha luz resplandeció en²³ las tinieblas²⁴ y éstas la repudiaron como fundamento y participación de su propio ser...”

¹⁰ Primer o primeros versículos.

¹¹ <http://codexsinaiticus.org/en/manuscript.aspx>

¹² Entiéndase como “antes de todas las cosas”.

¹³ Entiéndase que en sí mismo, estos tres verbos denuncian el análisis ontológico que da a significar el pretérito perfecto del indicativo del verbo ser bajo la epistemología griega.

¹⁴ Significación analítica al español de la palabra griega *lógos*.

¹⁵ “Ésta a su vez insisitía, persisitía y existía...”

¹⁶ Acción de dar ser o participar algo del ser.

¹⁷ “Que éste a su vez también denota la primera operación ontológica de Dios”.

¹⁸ “El pensamiento divino, la palabra eterna...”

¹⁹ “O bien fundamentado...”

²⁰ Entiéndase el concepto *vida* como aquel movimiento inmediato y mecánico que posee todo aquel ser que participa del alma.

²¹ O bien: “fundamentó”. Entiéndase sió como la tercera persona del singular del pretérito perfecto del indicativo, voz activa, del verbo “sir”, verbo al margen de la Real Academia Española, mas el presente autor lo postula para significar la acción de “hacer ser”.

Es muy notorio cómo el evangelista tiene delimitado el *lógos* y su relación con el *óntos* ya que, para el evangelista, es clara la identificación del concepto *θεος* con el *ὄντος*. Por su parte, el concepto *lógos* toma una postura de un pensamiento divino que se identifica con el ser, porque es este *lógos* que se hace ser por compartir *hypóstasis*²⁵ con el *óntos*, es decir, que **el pensamiento “toma encarnación” en el ser, en la medida que el ser fundamente o gobierne el pensamiento; por su parte, “el ser es” en la medida que el *lógos* lo garantice.**

En lo anterior se estaría atribuyendo una virtual *causalitas ad invicem*²⁶, mas no se puede utilizar categóricamente este término porque se está planteando en una profundidad donde ya no hay otro ser previo, por eso más que virtual es una categórica *sustinentia ad invicem*²⁷.

El evangelista es muy rudo y afirma contundentemente, que todo aquello que esté fuera del *Óntos* (*Théos*) está destinado a la indeterminación indeterminada, al sinsentido, o a la invalidez existencial²⁸ y por ende a no tener ontológicamente un *lógos*, o bien un poseer un *pseudológos*²⁹; ya que al ser le corresponde el *lógos* y al no ser le corresponde el pensamiento falso, la carencia de palabra, la esclavitud de expresión, el sinsentido óntico.

Antes de proseguir con los argumentos que devienen de lo anterior, habrá que preguntarse si este dato se pudiere tomar con absoluta validez teológica (por su

²² Entiéndase *la luz* en la significación sintética de luz racional de los hombres y la luz física con la cual los seres sensitivos se percatan de los colores.

²³ O también se puede traducir como *se dirigió imperativamente destruyendo las tinieblas*.

²⁴ También significa el infierno donde el *no-ser* impera engendrando oscuridad, noche, ceguera, incertidumbre, ignorancia, aniquilamiento, condenación.

²⁵ Fundamento, valía propia del ser, (con mayor rigor ontológico que la palabra latina *substantia*).

²⁶ Causalidad recíproca.

²⁷ Soporte o manutención recíproca.

²⁸ De allí la gravísima importancia de que en el fenómeno de la evaluación, cualquier juicio que no tenga como fundamento el ser mismo de las cosas, es un juicio y por lo tanto una evaluación inválida, porque no ostenta la verdad.

²⁹ Falso *lógos*.

carácter evangélico, revelado) o si también se pudiere atribuir como un argumento filosófico válido.

La respuesta es que ya los griegos con el simple ejercicio filosófico (a través de la sola discursión) habían llegado a la contundente contemplación de un *lógos*, concebido netamente como aquel pensamiento supremo o motor cósmico. El *lógos joánico* es un *lógos* donde también se le predica como pensamiento pero con validez ontológica y lógica, no netamente lógica; en cambio al pensamiento griego se le atribuía su ontología en cuanto a su *lógos*.

Por lo anterior el argumento joánico se convierte ciertamente en un eslabón revelado que da plenitud al *lógos griego*, inclusive lo reafirma y soporta. Aquí se ha llegado a un punto donde el *lógos griego* es culminado con el *lógos joánico* y el éste es interpretado ontológicamente por aquél. Por ende, con suma humildad se puede afirmar que en el dato revelado ya están implícitos los datos para llegar a la plenitud filosófica, por ende éstos son válidos a la luz de la filosofía³⁰. ¿Quién dijo que únicamente la filosofía era la sirviente de la teología? (así como comúnmente se escucha en fueros escolásticos), sino también ésta es sirviente de aquélla, así como son codependientes fe y razón, intuición y discursión, inteligencia y voluntad, hombre y mujer, positivo y negativo, *óntos* y *lógos*, por citar variados ejemplos. Ahora expuesto este breve paréntesis, se procederá a lo que devenga.

Por muy contradictorio que parezca de inicio, lo anterior conlleva que existen ontológicamente dos clases de seres, a saber: **“lo que existe y es”** y **“lo que existe pero no es”**³¹.

³⁰ A pesar de la contraposición de algunos filósofos que sólo ven como válido en filosofía todos los frutos de la discursión (como es el caso de la filosofía escolástica donde se concibe a la filosofía como: *ciencia de todas las cosas, por sus últimas causas, adquirida mediante la sola luz de la razón natural*). Pero el hecho de no aceptar el apoyo de la intuición dentro de la discursión es tanto como aceptar a vivir de una filosofía netamente subjetiva, pues es la intuición la cual procede del objeto y hacia donde viaja el espíritu en su inteligencia y voluntad, la que lo salva de vivir en la rotunda subjetividad.

³¹ Sin identificar éste último con la nada, porque si la nada existiese, ya sería un ser: *la nada*.

Lo que existe y es, es el ser donde el *óntos* y el *lógos* poseen mutua comunión o unidad. Por su parte; lo que existe y no es, es aquel ser donde hay una rotunda división por la nulificación de su *lógos* (o en este caso de su esencia pura) con el *óntos* (o su existencia pura). Hasta este punto, se hubiera ostentado completamente ilógico el afirmar que pudiere haber un ser con existencia pero sin esencia. Lo anterior denuncia una estrecha relación entre *lógos-esencia* y *óntos-existencia*, pues bien el **lógos es una esencia existente y el óntos es una existencia esencial**.³²

Del fenómeno *Λογος* - *Οντος* y su participación en la definición de su propiedad natural.

Habiendo hecho un viaje a la profundidad del *Lógos* y del *Óntos*, ahora compete establecer su participación y correlación con la evaluación.

Al inicio del subtema se hacía la reflexión de si la evaluación compete al plano epistémico o bien al ontológico. Ahora, contemplando que el *lógos* se correlaciona con el fenómeno epistemológico y el *óntos* con el ontológico, teniendo como base lo anterior, puede deducirse que:

1. La evaluación, como estatus intrínseco del ser, procede puramente del fuero ontológico, en cambio la evaluación como fenomenología del ser (estatus extrínseco) pertenece al fuero epistemológico, ya que con dicha fenomenousíe³³ se procede a la hermenousíe³⁴.
2. La evaluación epistemológica y la evaluación ontológica se soportan recíprocamente.

³² Es interesante el contemplar esta concepción de *óntos* y *lógos* en cuanto a que ello pudiere sugerir una explicación válida tanto para la filosofía como para la teología. Si bien, mientras para la primera se entiende que el *lógos* y el *óntos* se soportan entre sí originando al “ser sido” (ser ontológico y lógico); para la segunda soporta de igual modo la fenomenología del dogma trinitario en el cristianismo, mas no da a conocer su noumenousíe (develación del nóumeno, a semejanza como lo concibe Immanuel Kant).

³³ Sustantivo abstracto que significa el hecho de la manifestación misma.

³⁴ Sustantivo abstracto que significa el hecho de la interpretación de la manifestación del ser.

3. Siguiendo una pedagogía ontoepistemológica, es conveniente para interpretar los datos del ser hacer uso de la epistemología, mas una vez descifrado los datos ontológicos a través de dicha reciprocidad, se deberá modificar la evaluación epistemológica a no ser que no comulgue perfectamente con la ontológica.

1.3.2 Del objeto al sujeto (objeto – sujeto).

Es indispensable antes de realizar un análisis de cada concepto, saber el fundamento en común que tienen ambos. La misma voz nos persuade de dos modos en cómo el ser yace en relación a otro y a sí mismo. *Subjacere* y *objacere*³⁵ poseen de suyo un mismo origen, mas tienen distinta ejecución, misma que determinan los prefijos *sub* y *ob*, respectivamente.

*Jacere*³⁶ rebasa el simple sentido de yacer que se le predica bajo la epistemología hispánica. *Jacere* más que significar que algo esté tendido, es el efecto de haber echado algo o de haber padecido una perfecta eyaculación³⁷.

Si bien el sentido mismo de lo yacido es haber sido lanzado o arrojado hacia afuera, dicho lanzamiento sólo se le puede predicar en un sentido puro y trascendental al ente, el cual habiendo participado de una acción primera de la esencia es lanzado a la existencia, haciéndolo un ser yacto o tendido en la existencia.

El ente yace en la existencia y por la identificación consigo mismo respecto a otro se dice que es un objeto³⁸. Para que un ente sea como tal, es necesario otro ser que lo confronte, de lo contrario no sería objeto mismo, pues no estaría delante de nadie.

³⁵ Subyacer y obyacer.

³⁶ Yacer.

³⁷ No se entienda eyaculación en el sentido sexual, sino bien en el sentido puro de la palabra *exjacere* que es lanzar de adentro hacia afuera. De esto análogamente se aplica al sentido sexual de la expulsión del semen.

³⁸ Objeto. Ob = delante de; jacere= yacer; esto es en sí que el objeto es algo que yace delante de algo.

¿Se le podrá considerar a un ente como objeto cuando hipotéticamente existiera sólo ese ente? Contra la opinión de algunos filósofos³⁹, un objeto es como tal por su relación con el otro, si no hubiese éste no se le predique como tal, porque en relación consigo mismo (independientemente de que sea un objeto epistémico o no) sería un inyecto.

Un objeto o sujeto, antes de ser constituidos como tales, son inyectos, porque son seres yacidos o lanzados a la existencia. En relación a sus propiedades naturales, los inyectos pueden ser objetos o sujetos⁴⁰.

Un objeto adquiere denominación y constitución como tal en la medida que es inyecto y por lo tanto es y existe (ya sea en el plano ontológico, o bien del lógos o lógico) compartiendo el plano existencial con otro de su especie ontológico-existencial.

Por su parte, el objeto por ser éntico puede contener facultades *epistemológicas* (como es el caso de los seres espirituales y por lo tanto intelectivos) o *peristemológicas*⁴¹ (como es el caso de aquellos seres no espirituales pero animados que se limitan a ser *lectivos*⁴²).

El objeto epistemológico, por poseer facultades espirituales, al percatarse y ser consciente de sí mismo, se convierte virtualmente en un objeto subjetivo, o simplemente abreviado como un sujeto⁴³ (subobjeto), por ser un objeto debajo de otro objeto. Lo anterior hace que al ser consciente de sí mismo también tenga

³⁹ Dicho así del común de aquellos que también han sido iniciados en las disciplinas filosóficas, independientemente de la corriente filosófica con la cual simpaticen.

⁴⁰ Objeto y sujeto poseen una correlación intrínseca del mismo modo como la substancia la padece con el accidente. Pues bien, así como el accidente se sostiene de la substancia, así el sujeto posee razón de ser en el objeto mismo.

⁴¹ A diferencia de la epistemología, la *peristemología* se limita a circundar el objeto y abstraer datos de él, mas aún no lo hace intelectualmente.

⁴² Hay que hacer una clara diferencia entre *intellegere* (leer hacia el interior) y *legere* (leer simplemente). Los seres espirituales poseen la capacidad de leer y de leer la lectura, que dicho en planos de la conciencia, que poseen conciencia sobre las cosas que no son la conciencia y sobre la conciencia misma. Por su parte, los seres no espirituales pero animados se limitan a simplemente leer o percatarse (de algún modo) de los datos externos. Así, con lo anterior, se describe el por qué aparentemente el caballo posee una conciencia sobre cómo llegar a un destino, o cómo la planta crece siguiendo alguna enredadera.

⁴³ O dicho al español moderno como *sujeto*.

la potestad de ser consciente de aquello que no es él y por lo tanto tener datos subjetivos (por su acción epistémica).

Dichos datos subjetivos permanecen como tales hasta que se realiza una completa epistemología ontológica. Por lo tanto, la epísteme (del objeto espiritual) se lanza hacia el objetivo mismo y abstrae datos directos de la esencia ontológica del objeto, convirtiéndose (virtualmente) dicho objeto espiritual en epijecto⁴⁴ y ya no más en sujeto.

Por su parte, el objeto peristemológico sólo se limita a la lectura de datos, a la circundación del objeto, en una conciencia lectiva y perceptiva, mas aún no adquiere una conciencia consciente de sí.

Lo anterior muestra que los objetos peristemológicos naturalmente nunca pueden adquirir la categoría de ser epijectos, porque su limitación sería en conformarse a ser sujetos y permanecer en el fuero de los datos subjetivos. Es grave deber pues, de lo seres espirituales y por lo tanto epistemológicos, que tiendan hacia la *epiyacsis*⁴⁵, de lo contrario solamente estuviesen desempeñándose como cualquier otro ser animado y lectivo, quedándose en el fuero subyacente del conocimiento y del ente.

Para el proceso de evaluación, objeto y sujeto juegan un papel fundamental. Radiando en el sujeto la delicada tarea de abstraer datos, se debe tener en cuenta si los datos que se pretenden obtener alcancen el fuero subjetivo o bien objetivo. Para lo primero, realícese la evaluación con denuedo tomando como base una peristemología, así se obtendrán datos subjetivos y circundantes al óntos objetivo. Si lo segundo, realícese la evaluación con denuedo tomando como base una epistemología, haciendo del sujeto un epijecto. La *epiyacsis* del ser objetivo- evaluante podrá tomar datos intrínsecos del objetivo-evaluando. Sólo así

⁴⁴ Epijecto; epi =sobre, / jecto= pasado participio pasivo de yacer.

⁴⁵ Sustantivo abstracto de la acción de llegar al epijecto. Hispanizado dicho concepto híbrido, llámese epijectud.

se podrá establecer una comunión interna entre ambos objetivos (sujeto evaluador y objeto evaluado).

Nótese que la *subyaccsis*⁴⁶ únicamente alcanza a proporcionar datos del fenómeno ontológico del objetivo a evaluar, en cambio con la *epiyaccsis* se obtienen datos del nóúmeno del objetivo al cual se le esté evaluando.

También es de gran importancia destacar que del mismo modo que se presenta el objeto material y el objeto formal, así también se representa el sujeto material y el sujeto formal.

Recordando que si el objeto material es la cosa en sí y el objeto formal es el aspecto particular a partir del cual se ha de considerar el objeto, así también el sujeto material es el sujeto en sí y el sujeto formal es el aspecto particular a partir del cual se ha de considerar el sujeto.

Por lo anterior, el punto clave entre el objeto material y el sujeto material será la perfecta concordancia o comunión entre el objeto formal y el sujeto formal. Aquí es donde surge una pedagogía natural al igualar aspectos formales y por ende tener la misma igualdad de consideración e inclusive de interpretación. Es así que, por citar un ejemplo, un profesor no debe evaluar a un alumno si primero no comprende su situación, así como también la interpretación que el mismo alumno hace de la realidad y de todos sus aspectos formales. Mas el alumno también deberá hacer lo pertinente para adecuarse mutuamente con el profesor.

1.3.3 Ser y realidad.

Así como se dice que la factibilidad es la facultad que el ser posee en hacer o ser hecho, y del mismo modo así como la amabilidad es la misma en amar o ser amado, ¿cómo se podrá concebir la facultad de que el ser sea o sea sido? Pues

⁴⁶ Sustantivo abstracto de la acción de llegar al sujeto. Hispanizado dicho concepto híbrido, llámese *subjectud*.

bien, dicha *seitas*⁴⁷ otorga al ser la cualidad de ser una cosa, por ende también se le concibe como *realitas*⁴⁸.

La realidad en sí puédesse concebir como aquel plano donde se es depositado y hospedado el ser. Aunque bien, si simplemente se le considera en cuanto a depósito, aún dejaría mucho qué desear en cuanto a la explicación de dicho fenómeno.

Ésta es la perfecta conjugación y culminación entre la factibilidad y la agibilidad de la atracción intrínseca a la que tienden la existencia y la esencia entre sí. Es así que un ser es real en la medida que posea comunión entre las anteriores, de lo contrario no se soportaría bajo el imperio del ser, ni tampoco bajo el fuero del no-ser.

El dominio cosmológico de la realidad denota principalmente dos niveles primarios, a saber: la realidad ontológica y la realidad epistemológica. La primera se soporta a sí misma por su propia naturaleza y la segunda es soportada por la primera porque también es partícipe de ella. En cambio la segunda mantiene correspondencia con la primera (a semejanza de lo expuesto entre el *Lógos* y el *Óntos*).

En la primera radican principalmente dos tipos de seres, éstos son el ser ontológico y el ser epistemológico. El primero de ellos es el más puro por su independencia a todo fenómeno epistemológico, es el fuero de la completa trascendencia y del soporte de todo ser. El segundo (que se correlaciona con el primero) es el que da lugar a la realidad epistemológica, puesto que en ella se hospeda directamente el ser epistemologible.

Es dentro del fuero de la realidad epistemológica donde se puede dar interpretación al fenómeno del ser, ya sea físico o metafísico. En el primero se enfoca a desarrollar la hermeneusíe de los seres corpóreos (materiales) y por

⁴⁷ Palabra latina para significar la facultad del ser en ser el ser mismo. Hispánicamente hablando sería *seidad*.

⁴⁸ Realitas, del latín *res* que significa cosa.

tanto compuestos y concretos. En el segundo se enfoca a desarrollar la hermeneusíe de los seres intangibles (espirituales o en su defecto sólo animados) y por lo tanto simples y abstractos, mas también concretos.

La realidad epistemológica, a su vez, se puede dividir en la realidad lógica y en realidad fantasiosa. La primera corresponde a la interpretación de datos en concordancia y armonía con el *óntos*. En cambio, la segunda depende intrínsecamente de los fines que persiga la epísteme misma y el *óntos* no coordina su fundamento motor, sino simplemente éste la sostiene en el ser.

Todo el anterior contexto de la descripción de la realidad debe tenerse en consideración en el momento de ejecutar cualquier evaluación, pues el ser a evaluar está inmerso en la realidad misma.

Por su parte, en toda evaluación debe contemplarse la realidad ontológica y la realidad lógica. La primera corresponde al evaluando, la segunda al evaluante.

La realidad ontológica del evaluando está compuesta por su parte existencial que es lo que es el ser en sí y con todas sus notas. La parte esencial es aquello que debería ser el evaluando (independientemente del estatus óntico).

La realidad lógica corresponde al ser evaluante y por ende tiene el peligro de ser subjetivamente subjetivo, cuando debe ser subjetivamente objetivo (por respetar el estatus ontológico del ser). Ésta posee su parte existencial, que es lo que se concibe al ser por evaluar como tal y su parte esencial, que es aquello que se persigue o la finalidad epistémica.

1.4 De la pedagogía y de la evaluación de la misma, concepciones y atribuciones actuales.

La pedagogía es el arte y la ciencia de la educación. El concepto se arma sobre tres elementos perfectamente discriminables: el arte, la ciencia y la educación. Se debe estudiar la relación existente entre los términos, para saber si es exacto hablar de un arte y de una ciencia educativa dentro del concepto de la pedagogía.

Al hacer dicha relación, tal pareciere que esta ciencia y ese arte no siempre han sido considerados compatibles y que a menudo, en nombre de una o de otro, se ha negado la posibilidad de su pacífica convivencia.

Ya lo indica Ricardo Nassif, interesa demostrar que: a) no corresponde hablar de la pedagogía como arte, sino como técnica; b) es lícito concebir a la pedagogía como ciencia, sin que por ello deje de ser técnica; c) a la inversa, que el hecho de que la pedagogía sea técnica, no impide que sea ciencia; d) la pedagogía (en su acepción más amplia) puede también concebirse como filosofía y como historia de la educación, según el punto de vista que se adopte.

Etimología de la palabra pedagogía.

La palabra pedagogía, etimológicamente equivale a “conducción de niño”, como se ha mencionado con antelación. El tiempo modificó el sentido primitivo por el concepto del estudio y la regulación del proceso de la educación, en el afán de captar su esencia y dirección. En el encuentro de las dos acepciones, se presiente el conflicto de la teoría con la práctica, de la ley que traduce el modo de ser propio de un hecho, de un fenómeno o de un proceso, con la norma que se señala de cumplir la acción.

Peter Petersen la define como: “la ciencia de la conducción, de la educación consciente y sistemática de niños y adolescentes”⁴⁹. Se da también la actitud opuesta que excluye el aspecto tecnológico y afirma exclusivamente el teórico-científico. En esa actitud se encuentran los que hablan de teoría de la educación o de teoría de la formación. El término clásico (pedagogía), en la amplitud que el tiempo le ha prestado puede convivir las dos exigencias igualmente fundamentales, de la teoría y de la práctica.

⁴⁹ http://189.203.26.193/Biblioteca/Teorias_Educativas_I/Pdf/Unidad_02.pdf

El término pedagogía no puede definirse solamente como la ciencia de la conducción de niños y de los adolescentes, porque aún entendida como conducción, la educación afecta a la totalidad de la vida humana, nace con el hombre y muere con él.

La pedagogía no puede definirse únicamente como la ciencia de la conducción o de la educación consciente y sistemática, porque la educación también adopta la forma de una influencia intencional y de una realidad social y cultural-histórica.

La pedagogía no puede definirse más que como teoría de la formación o de la educación, porque ésta es también una actividad concreta que necesita ser regulada mediante un conjunto de normas.

Pedagogía debe referirse a la educación en todas sus formas y aspectos, y comprender tanto la reflexión como el conjunto de reglas que permitan explicarla como hecho y causarla como actividad consciente. Con ello, el término pedagogía estará dotado de la mayor generalidad que puede dársele: teoría-práctica científica de la educación.

La pedagogía como arte.

Los conceptos de arte son múltiples, el arte como actividad, como conjunto de reglas para la actividad, como creación, además de expresión y comprensión de belleza.

En el primer sentido el arte es una actividad, un hacer del hombre. Es la acepción del término empleada por Aristóteles y la escolástica medieval. En síntesis: el arte es toda actividad que el hombre realiza y lo lleva a producir algo.

En el segundo sentido es un conjunto de reglas para la actividad. Según Tomás de Aquino se define como *la recta ordenación de las cosas al hacer*. Emile

Planchard lo define como *la aplicación de los conocimientos a la realización de una concepción*. Aunque este significado no se ha perdido como el anterior, pero ha dejado de pertenecerle al arte para convertirse en una acepción de la técnica.

El tercer sentido es la creación de algo. Se liga al segundo significado, en tanto toda creación se hace según determinados principios, científicos o no, que regulan esa producción.

El cuarto sentido del arte podría denominarse estético (siempre y cuando se defina a la estética como “la ciencia de lo bello”). El arte es una creación de una obra bella. De ahí que es lícito definir al arte no sólo como creación de obras bellas, sino también como contemplación de las mismas.

La reflexión sobre si la pedagogía fuese arte o técnica, a principios generales se convierten en reglas para la acción. Desde este punto de vista la pedagogía sería un arte, mas no debemos descuidar que también se le cataloga como la segunda en cuanto que es la técnica de la educación.

La educación es una continua creación, por eso es un arte. El educador debe poseer ciertas condiciones de artista, responder a situaciones nuevas, de interpretar la realidad. El educador trabaja con seres vivos dotados de personalidad espiritual y de condiciones naturales, mientras que el artista utiliza un material inerte en el cual plasma las formas por él concebidas o proyectadas. El educador no debe imponer a los educandos su personalidad, sino ayudar a que éstos desarrollen la propia a partir de sus condiciones.

El artista persigue la forma bella y su ser está tendido a la realización de los valores estéticos, en cambio el educador busca incorporar todos los valores, no sólo los estéticos. En dicha concepción estética se persigue la corriente *esteticista* que pretende hacer de la estética una de las ciencias auxiliares básicas

de la pedagogía. En este aspecto Ernst Weber⁵⁰ y Richard Seyfert⁵¹ conciben que la educación es el estilo personal y la creación artística. Por ello, la estética constituye una de las esferas de la educación. En este aspecto se han dado dos direcciones, a saber: la educación para la creación estética y la educación para la contemplación y el goce estéticos.

La pedagogía como técnica.

Entre los diversos conceptos de técnica se destacan tres: a) conjunto de procedimientos de que se vale la ciencia, o el arte, para lograr un determinado resultado; b) bien cultural, en cuanto a conjunto de procesos materiales acumulados por el hombre; c) dominio acabado de algún territorio cultural, es decir, conocimiento científicamente fundado.

Toda actividad para poder cumplirse con eficacia necesita de la técnica. Ésta es más científica porque deriva del conocimiento científico que es puro y desinteresado y se convierte en aplicado. La práctica provee de problemas a la ciencia y ésta modifica la realidad a través de la técnica. Ésta se ubica en la mitad del camino por el cual la teoría regresa a la práctica y participa de las dos.

En su primer sentido la técnica representa procedimientos, recursos o medios para alcanzar un fin. Esto supone la presencia previa de un objeto consciente, por ende, las relaciones entre técnica y educación sólo se comprenden desde el punto de vista de la educación intencional. La técnica educativa es apenas un instrumento al servicio de objetivos que la trascienden.

La técnica trabaja con fines que ella no formula; la educación hace del fin uno de sus problemas fundamentales. Mientras la educación trabaja con fines, la técnica

⁵⁰ (Wittenberg, Alemania; 24 de junio de 1795 – Leipzig; 26 de enero de 1878) Fue un psicólogo y anatomista alemán que fundó la doctrina denominada psicofísica.

⁵¹ (* 20. April 1862 in Dresden; † 23. August 1940) Pedagogo alemán.

se construye sobre medios. Ésta es ante todo una aplicación, por ello la educación es esencialmente formación y creación. La pedagogía es una técnica: la técnica de la educación. Con ello el educador obtiene lo que debe ser: un formador de almas que imprime carácter en las conciencias.

Pedagogía como ciencia.

La ciencia es un conocimiento positivo de determinados hechos; es la reflexión problematizadora ansiosa de apresar la totalidad de lo real. La ciencia es teoría que a la vez puede ser científica o filosófica. De la ciencia también hay dos conceptos: uno amplio y otro restringido.

Según el criterio restringido, la ciencia persigue la formulación de leyes expresables en términos matemáticos. Con este criterio Erich Becher⁵² ostenta que “la ciencia es un conjunto de conocimientos verdaderos y probables, metódicamente fundados y sistemáticamente dispuestos según los grupos naturales de los objetos”. De ahí que su radio de acción sea restringido nada más que a determinadas ciencias, como las matemáticas, la física y la química y, en gran parte, a la biología. Si nos enfocamos en este sentido de ciencia, sin duda alguna se deducirá que la pedagogía sólo puede ser ciencia en un sentido amplio.

Para llegar a ser esfera independiente del saber, la pedagogía ha debido pasar por tres etapas: la precientífica, la científico-natural y la científico-espiritual.

La etapa precientífica se extiende desde los orígenes hasta el siglo XVIII (desde Platón y Aristóteles a la teología del Medioevo y otras ciencias como el Iluminismo). La etapa científico-natural comienza con Comenio⁵³ y culmina con

⁵² (01 Septiembre de 1882 – 05 enero de 1929) Filósofo y psicólogo alemán.

⁵³ (1592-1670) Fue un teólogo, filósofo y pedagogo nacido en la actual República Checa. Se le conoce como el *Padre de la Pedagogía*, ya que fue quien la estructuró como ciencia autónoma y estableció sus primeros principios fundamentales.

Herbart⁵⁴ y el positivismo en el siglo XIX. La etapa científico-espiritual se incubaba en el siglo XIX gracias al especialísimo aporte de Wilhelm Dilthey⁵⁵ que trató de fundamentar las ciencias del espíritu.

Atribuir a la pedagogía el grado de ciencia positiva no es más que reconocerle capacidad para obtener el conocimiento de un hecho que le corresponde como objeto. Para conseguirlo le es permitido usar muchos procedimientos, entre ellos los universales de la descripción, la observación y la experimentación, tanto como apelar a otras disciplinas en busca de materiales para elaborar sus propios problemas.

Como ciencia positiva no tiene otra misión que la del conocimiento del fenómeno tal cual se da en la experiencia.

El pedagogo argentino Juan Mantovani ofrece el concepto de que la teoría es, al mismo tiempo, ciencia y conciencia o, si se quiere, ciencia que se eleva a conciencia de la educación. Con lo anteriormente dicho se ofrecen elementos para discernir que la pedagogía es la teoría y la técnica de la educación.

Naturaleza de la pedagogía.

Por lo comentado en párrafos anteriores, se puede deducir que el pedagogo tiene en sus manos la facultad de crear y definir obras perfectas, mismas que son determinadas por la calidad de su hechura artística, su propia concepción del bien y las variantes de su *modus operandi*, depositándose todo esto en la humanidad del hombre y plenificando (o en su defecto distorsionando) su personalidad.

⁵⁴ (Oldenburg, 4 de mayo de 1776 - † Göttingen, 14 de agosto de 1841). Filósofo, psicólogo y pedagogo alemán.

⁵⁵ (19 de noviembre de 1833 - †1 de octubre de 1911) Fue un filósofo, historiador, sociólogo, psicólogo y estudioso de la hermenéutica de origen alemán.

Es grave el deber moral que se posee al comprometerse en educar personas, en inmediata instancia trae como primer elemento certificar una propia formación sólida (ordenada al bien), a partir de la cual el formando pueda adquirir elementos para consolidar sus propias bases que formalicen su esencia entitativa y personal.

Con lo anterior dicho, quizá en la actualidad se presuma de una utópica educación y esto acarrea un estado de cuestión serio en relación a la identidad de la pedagogía cotidiana. El desvirtuado concepto de pedagogía (que inclusive se llega a identificar con el concepto de educación) tiene su razón de ser en la pérdida de sentido del para qué se educa.

La presente reflexión motiva a buscar un concepto claro y distinto, a partir del cual se pueda comenzar una búsqueda exhaustiva de la perfecta pedagogía, que a su vez sirva como compás en la valiente y humana tarea del arte técnico de la conducción personal.

La pedagogía, filosóficamente hablando, es regular y asegurar la encarnación del acto último y pleno de cada ser, partiendo desde su más remota potencia contingente.

Entiéndase por potencia contingente a todas esas circunstancias que rodean a la persona y que la hacen idónea para desempeñar alguna función. Entonces es así que cualquier pedazo de papel seco es potencial a convertirse en ceniza si es que se le aplica fuego. Del mismo modo, entiéndase por contingente todo aquello que no altera la esencia de cada ser, que bien puede estar o no estar sin alterarlo suficientemente. Entiéndase por acto último cuando ya no se puede dar la cualidad de la potencia del ser. Un ser en acto último es un ser maduro, ya completamente realizado.

Al referirse a la “encarnación”, se refiere al arte de la sublimación del conocimiento pedagógico (llamado aquí técnica) y aterrizarlo a una situación concreta de una

persona (llamado aquí arte). Entonces, es así que con la anterior definición que he formulado, aquello que se postula es que el pedagogo no es más que “el puente salv conductor” de los primeros pasos de cuando una persona comienza a descubrirse a sí misma, y que concluye cuando la persona por ella misma ha descubierto y plenificado todo su potencial.

Ahora conviene para cerrar este apartado, cuestionarse cómo es que se procede a la conjugación entre pedagogía y evaluación.

Se debe considerar que pedagogía y evaluación muestran un binomio importante en la consolidación del estatus del ser. Por su parte, la pedagogía muestra el camino a seguir de la evaluación, comenzando desde el origen del fenómeno hasta su culminación. En cambio, la evaluación sirve a la pedagogía para cerciorarse si el devenir ostentado sea el correcto que dicta su naturaleza. Por lo anterior se puede establecer que, *en la medida en que el ser muestre conscientemente a sí mismo y hacia su pedagogo el estatus de su devenir, y mientras el ser que se educa posea la potestad de autodeterminarse conscientemente, se está hablando de una pedagogía ontológica.*

1.5 Evaluación y su ejercicio actual.

El presente apartado solamente se reducirá a mostrar una sola expresión de cómo se evalúa en el mundo contemporáneo y en particular en México. Para muestra se ha seleccionado el cómo se evalúa para las cuestiones educativas, por lo pronto se suprimen las evaluaciones industriales.

El siguiente artículo ha sido publicado por Carlos Pallán Figueroa a través de la coordinación evaluativa de la Universidad Nacional Autónoma de México⁵⁶ a través de su revista de calidad⁵⁷.

⁵⁶ www.unam.mx

El texto se ofrece íntegramente a razón de que el lector, con la exposición del profesor Pallán, discierna si el sistema evaluativo (al menos en México) cumple con la fidelidad ontológica que nos asegure una buena y verdadera evaluación.

1.5.1 Calidad, evaluación y acreditación en México.

Introducción.

La evaluación y la acreditación han tenido un breve y sinuoso camino dentro del sistema de educación superior en México. Se llegó tarde frente a lo que, con frecuencia, se erigen como paradigmas: los sistemas que en ese mismo ámbito tienen establecidos Estados Unidos y Canadá.

La celebración del Tratado de Libre Comercio con ambos países y su vigencia, a partir de 1994, estimuló notablemente los acercamientos que permitieron observar con mayor detalle el funcionamiento de esos sistemas y las comparaciones fueron inevitables. Para muchas instituciones y directivos la sincronía en materia de comercio con ambos países debía de corresponderse con algo semejante en educación superior. De hecho, buena parte de los planteamientos que con enorme profusión se hicieron en los años de 1993 y 1994, recomendaban transitar hacia la implantación de sistemas semejantes en materia de evaluación y acreditación. Una enorme deformación se introducía con ello. Afortunadamente el debate fue normando los enfoques en torno a esta materia y todo indica que México está siguiendo un camino propio, acorde con su circunstancia, historia y condicionantes culturales. Sin embargo, no es un asunto totalmente terminado: dos capítulos del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá hacen referencia al intercambio e ingreso de profesionales y las condiciones para los

⁵⁷ www.udual.org/CIDU/Revista

reconocimientos recíprocos, muchos de los cuales tienen que ver con acreditación, certificación y evaluación.

Tal y como se expone en este texto, desde 1984 había una propuesta lo suficientemente madura y adecuada, por parte de las universidades, para implantar procesos de evaluación y acreditación. Sin embargo, por las circunstancias que aquí mismo se comentan, fue hasta 1991 cuando se dieron los primeros pasos firmes en esa dirección, no obstante las asechanzas que ya estaban presentes en el sistema de educación superior: entre ellas las de asimilarse totalmente a los sistemas correspondientes de Estados Unidos o Canadá; en el caso de las instituciones individualmente consideradas, afiliarse para fines de acreditación a alguna de las agencias especializadas de los Estados Unidos o el establecimiento de agencias nacionales, a partir de las iniciativas de asociaciones de escuelas y facultades y de colegios de profesionales, principalmente por parte de estos últimos, sin que tales colegios tengan la tradición, normatividad y reconocimiento de que gozan los mismos en otras latitudes.

El camino seguido por México se explica en función de varias circunstancias: a) la herencia española y centralizadora en materia de reconocimientos a instituciones, programas y títulos. Esta herencia no desapareció con la Independencia ni con la Revolución, y sólo recientemente, con las propuestas de federalización de muchos asuntos de la administración pública, puede pensarse que pudiese modificarse, aunque lentamente, esa tradición; b) la autonomía a la Universidad Nacional de México, en 1929, trajo una consecuencia importantísima en materia de acreditación: a partir de ese momento, la Universidad otorgaría títulos y grados, sin que se requiriese acción alguna posterior para el libre ejercicio profesional, realidad diametralmente opuesta a la que opera en Estados Unidos y Canadá; c) todo ello ilustra una diferente matriz socio-cultural en la integración de la Nación, que se extiende a todas las instituciones, entre ellas las de educación superior, y que no es posible borrarla rápidamente para implantar sistemas que, muy

adecuados para otros medios, se desnaturalizarían en el mexicano y no cumplirían con los objetivos previstos.

En este camino breve y sinuoso, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, ha desempeñado un papel esencial. Ha impulsado e inducido los principales cambios en la educación superior, entre ellos los referentes a la evaluación y la acreditación. En este texto se hace una referencia a ese papel y a su combinación con las políticas federales en materia de educación superior.

Consideraciones generales en torno a calidad, evaluación y acreditación.

La evaluación y la acreditación en México han sido planteadas como un mecanismo para fomentar la calidad de la educación superior. La búsqueda de la calidad ha sido el tema, preocupación y meta expresados en planes nacionales e institucionales desde hace más de una década. La necesidad de lograr una mayor calidad de los procesos y resultados de la educación ha sido también una inquietud planteada cada vez con mayor intensidad, hasta el punto de considerar que la calidad es un atributo imprescindible de la propia educación; toda educación debe ser de calidad.

A escala mundial, la evaluación y la acreditación son procesos reconocidos como medios idóneos para el mejoramiento de los sistemas de educación superior. Además, en el caso de México, al igual que en muchos otros países latinoamericanos, los planteamientos en esta materia se han venido haciendo con el interés creciente de que éstos puedan responder a sus propias circunstancias históricas, sociales y educativas. La preocupación por aumentar la calidad se mantendrá en los próximos años, dada la importancia que la educación superior tiene en el desarrollo económico y socio-cultural de las naciones.

La acreditación, en su connotación institucional e individual, implica una búsqueda de reconocimiento social y de prestigio por parte de los individuos que transitan

por las instituciones educativas. En ese sentido, los procesos de acreditación se han constituido en un requerimiento en nuestros días, ya que están destinados a garantizar calidad y proporcionar credibilidad respecto a un proceso educativo y sus resultados.

En la medida en que la acreditación institucional y especializada representa un mecanismo para orientar las tareas educativas de la formación profesional, de acuerdo con prácticas y resultados ampliamente reconocidos, nacional e internacionalmente, se convierte en un medio indispensable para el mejoramiento general en la calidad de los sistemas de educación superior. De ahí que la acreditación tenga un papel estratégico dentro de las políticas educativas orientadas a promover cambios relevantes en la organización, eficiencia y eficacia de los sistemas de educación superior.

De ese modo, acreditación, evaluación y calidad están relacionadas entre sí, y resulta muy difícil considerarlas separadamente. Se acredita conforme a un proceso de evaluación y de seguimiento, con el fin de disponer de información fidedigna y objetiva sobre la calidad relativa de instituciones y programas universitarios, sea que estén en su fase de reconocimiento inicial o en pleno desarrollo de su proyecto institucional.

La discusión sobre el significado y la importancia de la calidad ha llevado a reconocer en la evaluación y en la acreditación los medios que puedan contribuir a una reforma de la educación superior, de tal manera que, además, se constituyan en los canales adecuados para comunicar a los usuarios de las instituciones, sobre los niveles alcanzados en las funciones básicas (docencia, investigación y difusión cultural) que desarrolla una institución universitaria.

La evaluación y la acreditación no son fines en sí mismos, son medios para promover el mejoramiento de la educación superior. Hasta ahora ha resultado usual asociar ambas actividades con el mejoramiento de la calidad, la generación de información para la toma de decisiones, la garantía pública de la calidad de las

instituciones y de los programas que ofrece. Adicionalmente a esto, han servido también para garantizar la equivalencia y reconocimiento de títulos y grados en instituciones de un país o de varios.

Se entiende que la evaluación precede a la acreditación, en la medida en que la primera aporta los elementos de juicio sobre las características y cualidades de los sujetos e instituciones, de tal modo que sea posible determinar el grado de calidad con el que se cumplen funciones y tareas educativas.

La difusión de los resultados de la evaluación contribuye a que los diversos sectores interesados en la educación adquieran un criterio sobre la calidad de tales desempeños y programas. Así, se puede ir conformando un conocimiento relativo a cualidades de las instituciones, mismo que permita la formación de juicios relativos a credibilidad, por parte de los usuarios.

Si bien la acreditación y la evaluación guardan estrecha relación, son, a la vez, procesos diferenciables y complementarios. En el caso de México (ANUIES, 1984), la evaluación ha sido definida como un proceso -continuo, integral y participativo- que permite identificar una determinada circunstancia educativa, analizarla y explicarla mediante información relevante. Un resultado normal de ese proceso es que permita generar juicios de valor que sustenten la toma de decisiones. Con la evaluación se busca el mejoramiento de la institución, programa o individuo evaluado, constituyéndose en la base para la acción del mejoramiento correspondiente.

En el caso de la acreditación, se trata de un procedimiento cuyo objetivo es comparar el grado de acercamiento del objeto analizado con un conjunto de normas previamente definidas e implantadas como deseables. Al mismo tiempo, la acreditación implica el reconocimiento público de que una institución o un programa satisfacen determinados criterios de calidad y, por lo tanto, son confiables.

La evaluación es un proceso que puede ser endógeno, exógeno o mixto; existen autoevaluaciones, evaluaciones de pares académicos y de otros sujetos sociales. En la autoevaluación, es la propia institución quien decide si cumple o no la norma que considera adecuada, sirviendo, por tanto, de base para la acreditación, sin que la parte de legitimación pública de calidad sea tan fuerte como la que proviene de instancias externas. La acreditación se realiza siempre ante un organismo especializado y depende, en última instancia, de un juicio externo a la propia institución.

Calidad.

La eficiencia fue la palabra clave de los años ochenta, pero la calidad lo es para los noventa, aproximadamente. Si bien la frase hace referencia al sistema británico, resulta aplicable a los sistemas de educación superior de América Latina, con algunos desfases en el tiempo. Estos desfases pueden explicarse en el sentido de que la evaluación y la acreditación, en sus aplicaciones prácticas, se presentaron tardíamente y casi de manera simultánea, como podría ser en el caso de México; lo cual ocurrió a principios de los años noventa.

De la misma manera, las preocupaciones sobre calidad observadas en los países y sistemas que primero abordaron estas temáticas, son similares a las que han empezado a orientar los trabajos y acciones en esa misma materia. Así, en el caso británico se reconoce que la preocupación por la calidad de la educación superior tiene las siguientes fuentes: a) el gobierno o los gobiernos, dado que son los que trasladan recursos públicos para el sostenimiento de las instituciones; b) la ciudadanía, especialmente aquella que paga impuestos y que espera recibir servicios públicos de mejor calidad, entre ellos el de la educación superior; c) empresarios y empleadores en general, públicos y privados, que requieren contar con recursos humanos cada vez mejor preparados; d) estudiantes y padres de familia, los cuales esperan que, efectivamente, la educación les permita un desarrollo profesional encaminado a subir en su escala social, y e) personal

académico y directivo de las instituciones que encontrarán sus esfuerzos, metas y misiones, mejor valorados.

Desde que se inició la preocupación por la calidad de los sistemas e instituciones educativas, se comenzó la discusión sobre lo que debe entenderse por calidad. Algunos conceptos más sencillos podrían ser los referentes a que la calidad es el logro de los objetivos que cada uno tiene o todavía más sencillamente, cumplir con lo que se ha ofrecido; sea en un programa de estudios, en una licenciatura, en un programa de posgrado.

Para el caso de instituciones y programas universitarios en América Latina, un aspecto central es el referente a la calidad y el medio específico en el cual ésta se define, implanta y reconoce. Iván Lavados expone a este respecto lo que podrían ser interrogantes fundamentales para las universidades latinoamericanas: ¿cómo se mide la calidad con el parámetro de lo social en una estructura de mercado? y ¿cómo se hace para que la calidad tenga una muestra pública? En otras palabras, cómo se concilia la calidad de una institución o un programa de estudios, o la percepción que la sociedad tiene del mismo, con los objetivos, metas y misiones de la institución correspondiente; así como estos últimos con las expectativas de la sociedad en la cual se enmarca cada institución. El riesgo siempre presente, sobre todo en materia de percepción, es que se hagan juicios sumarios, poco informados, a partir de ideas arraigadas, y estereotipos. Ello significa que existen muchas deformaciones al tratar de apreciar la calidad.

Con referencia a Latinoamérica han llegado a ser un lugar común los supuestos, o reales, pobres resultados académicos producidos por las universidades, así como la decadencia de la institución universitaria. Tal es el caso de la comparación que surge entre las universidades privadas y las públicas, que resulta desfavorable para las segundas y benevolente para las primeras. El juicio sobre estas cuestiones no suele estar informado ni sustentado más allá de ideas y percepciones. Por tal motivo, el único sustento para la calidad radica en su

adecuada definición en consonancia con la realidad de la institución o sistema, mediante la cual se define, desarrolla e implanta.

En 1997 se concluyó una investigación que si bien no ofrece resultados sorprendentes, sí permite constatar que la calidad depende de una suma de factores y que, a partir del conocimiento de ellos, son posibles cursos de acción que vayan en el mejoramiento de los procesos de formación de los futuros profesionales.

Evaluación y acreditación.

En México hay una preocupación temprana por la evaluación, no correspondida con acciones, disposiciones y planteamientos hechos realidad. En el seno de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), desde principios de los años setenta, fueron aprobados dos resolutivos correspondientes al establecimiento de exámenes nacionales para el ingreso de estudiantes a licenciatura, para egresados de la misma, al igual que un centro nacional de exámenes que se abocara a dichas tareas. Los resolutivos nunca se transformaron en un elemento de política educativa real y quedaron, en todo caso, como una muestra de las preocupaciones que campeaban en aquella época, tal como sucedía en el conjunto de países que más habían avanzado en esa materia.

Trece años después se da un nuevo impulso a la idea de evaluación; una asamblea nacional de la misma ANUIES es dedicada enteramente a dicho tema; se dan definiciones, se enmarca el asunto de la evaluación en el particular, diversificado y complejo sistema mexicano de educación superior, se deslindan caminos para instrumentar la idea, pero ésta no puede implantarse; era, en todo caso, un tema sólo perteneciente a las instituciones agrupadas en dicha Asociación. Habría que esperar otros años para que la evaluación formase parte de las políticas públicas de la educación superior.

Fue a partir de 1989 cuando un tercer intento llega a reconocer en la evaluación un instrumento fundamental para el mejoramiento de las casas de estudio. En las asambleas de 1990 y 1991, en Cuernavaca y Tampico, se acuerda *“participar decididamente con el Gobierno federal en un proceso de evaluación de la educación superior, tanto para proponer y acordar criterios y formas de evaluación, como para participar en las instancias idóneas de decisión...”*.

En la segunda de las asambleas se aprobaron lineamientos para la evaluación de la educación superior, los cuales fueron en dirección de crear un sistema nacional en esa materia, para impulsar actividades en las áreas de evaluación institucional, interinstitucional y sobre el propio sistema de educación superior. En un lapso muy breve, escasamente tres o cuatro años, fueron establecidos: una comisión nacional de evaluación, comités de pares académicos, un centro nacional de evaluación de la educación superior y un conjunto de dispositivos y mecanismos tanto a escala del gobierno federal como de las instituciones que veían en la evaluación un instrumento útil en sí mismo para el mejoramiento del sistema de educación superior.

Una muestra de los retrasos que en esa materia se tenían en México, lo da el testimonio de una autoridad universitaria que, en 1991, afirmaba que *“no existe en México ningún sistema de acreditación propiamente tal, ya que no se cuenta con una instancia que certifique periódica y sistemáticamente que una institución de educación superior desempeña sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, en condiciones de calidad deseables, previamente establecidas y aprobadas por las universidades.*

Aunque las instituciones y mecanismos establecidos después no han corrido con la misma suerte, ni han tenido el mismo grado de avance, podría decirse que, arrancando tardíamente, pudo descontarse el retraso correspondiente. Hasta la fecha, subsisten, con mucho vigor, instituciones como los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Centro

Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), y convirtiéndose la evaluación en un componente esencial para el financiamiento de algunos programas específicos pertenecientes al gobierno federal en los ámbitos de la educación superior.

Una descripción más detallada de lo que sucedió en esos años en materia de evaluación y acreditación, podría ser la referente a afirmar que la evaluación avanzó notablemente en cuatro áreas (alumnos, personal académico, programas de estudio e instituciones), tal y como se enumera a continuación:

3.1. Alumnos: Se establecieron exámenes de ingreso para educación media superior (bachillerato), educación superior (licenciatura) y posgrado. Esta tarea corrió a cargo del CENEVAL, el cual a partir de 1995 ha aplicado tres millones 250 mil exámenes, concentrándose su actividad en bachillerato o similar con 2.5 millones de exámenes; en licenciatura se alcanzan cifras de alrededor de 600 mil y para posgrado cuatro mil 800.

Es importante mencionar que estos exámenes: a) son de aplicación voluntaria y facultativa en educación superior, en la gran mayoría de los casos, cada institución resuelve la finalidad y grado de obligatoriedad que le otorgará internamente; b) que se paga por ellos y c) que, por primera vez en la historia, las series estadísticas resultantes de la aplicación de los exámenes empiezan a dar señales de cómo se comporta parte del sistema de educación media superior y superior.

También se establecieron exámenes para egresados del nivel superior, en donde se han aplicado treinta y tres mil exámenes hasta la fecha, correspondientes a sesenta y ocho instituciones y en doce diferentes carreras profesionales. Están pendientes de terminar su diseño, y por ende posterior aplicación, en otras once carreras. Como ya se dijo respecto al examen de ingreso, las instituciones le otorgan la obligatoriedad que sus propios estatutos determinan, alcanzando una aplicación muy alta en los casos en que dicho examen reemplaza a la tradicional tesis profesional, último requisito que debe cumplir un alumno para egresar.

Un efecto adicional que están teniendo estos exámenes es el equivalente a una “certificación de profesionales”. Si bien dicha certificación no está prevista aún en las disposiciones que regulan el ejercicio profesional correspondiente, y la única mención que existe es la de un carácter voluntario, el examen empieza a convertirse en un elemento adicional para concurrir al mercado de trabajo especializado. La proporción de exámenes es aún muy bajo (por ejemplo, cada año egresan alrededor de 100 mil estudiantes), pero las cifras empiezan a crecer muy dinámicamente.

3.2. Personal académico: Desde principios de los años noventa, empezó a darse un programa denominado Carrera Docente del Personal Académico, junto con otro de estímulos de reconocimiento a la calidad, rendimiento y productividad del trabajo académico. Aunque hay programas de carácter institucional, el grueso del financiamiento proviene de recursos federales y estatales. Los recursos se distribuyen en función de las normas de calidad establecidas por cada institución, si bien existen variaciones de una a otra. También, las diferencias en materia de montos asociados a dichos programas, y en algunas de las universidades de carácter federal, los estímulos y becas correspondientes alcanzan más allá de la mitad de su personal, con remuneraciones que pueden duplicar los salarios respectivos.

En este rubro se encuentra también todo lo relacionado al Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y el Sistema Nacional de Creadores (SNC). En ambos el Gobierno federal distribuye recursos a científicos y artistas que tienen un desempeño relevante y continuo. El otorgamiento de los recursos se hace también mediante un sistema de evaluación.

3.3. Planes de estudio: El programa más importante en esta materia, derivado de una decisión de la ANUIES, es el de los CIEES, establecido en 1992. Desde esa fecha hasta diciembre pasado, los Comités han evaluado mil 250 programas

de licenciatura, por sus siete áreas establecidas. Además, dos de ellos se encargan de evaluar las funciones de las instituciones.

Adicionalmente, dos programas de la Secretaría de Educación Pública, los cuales se sustentan en la evaluación para emitir sus decisiones, tienen aplicaciones específicas en el mejoramiento de los distintos aspectos de funcionamiento de las instituciones: Fondo para el Mejoramiento de las Instituciones de Educación Superior (FOMES) y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Si bien los recursos previstos para ambos fondos resultan muy bajos respecto al total de lo asignado por el gobierno federal a la educación superior (alrededor de un 3% del conjunto), su impacto empieza a tener significación desde el punto de vista de innovación y mejoramiento de las instituciones.

3.4. Instituciones: Si bien la ANUIES (1999) manifiesta que *“no existe un organismo que tenga como función la acreditación de instituciones, en sentido estricto...”*. Sin embargo, es esa propia institución, junto con la FIMPES, las que han dado vida a principios y disposiciones que pudieran englobarse dentro del rubro de este apartado.

La FIMPES se constituyó como agencia acreditadora de sus propias instituciones. Definió un sistema que permite el ingreso y que otorga la permanencia a las que ya forman parte de ella. Algunas instituciones ya acreditadas empiezan a usar la leyenda correspondiente “Acreditada por la FIMPES” como muestra de seriedad y calidad.

Por lo que toca a la ANUIES, integrada por instituciones públicas, autónomas y privadas, aprobó un sistema para ingresar y permanecer, que tiene las características de un sistema de acreditación. Dicho sistema se está aplicando y se han aprobado parámetros mínimos que deberán cumplir sus asociadas.

Al lado de estos avances, y desde hace por lo menos 25 años, algunas instituciones, inicialmente privadas (como el ITESM) y ahora algunas públicas

(como la Universidad de Nuevo León) se están acreditando con agencias pertenecientes a otro país. Posiblemente por su cercanía, en el caso de México esto está sucediendo con la Agencia SACS (Southern Association of Colleges and Schools) de Estados Unidos. Al igual que en los casos ya vistos, se trata de ganar una presencia social, a partir de agencias que gozan de credibilidad.

Balance.

Como se observa en los puntos anteriores, la evaluación avanzó notablemente en poco tiempo y la acreditación está en vías de hacerlo adecuadamente. Ello quiere decir: adoptar una idea de acreditación según la cual ésta se constituya en un procedimiento *ad hoc* para verificar la calidad, garantizar la confiabilidad social del esfuerzo educativo sobre los profesionales formados y comprobar la existencia de parámetros institucionales de desempeño, así como la organización eficiente, la racionalidad de la gestión y la correspondencia entre los objetos y los resultados.

Sobre esa base, la acreditación representa una fuente permanente de datos, tanto para los organismos que otorgan financiamiento, como para el público usuario, en particular los estudiantes y sus familias. Inclusive, se ha aceptado que el proceso de evaluación previo a la acreditación es susceptible de desencadenar efectos positivos en el uso óptimo de los recursos de la sociedad, con base en prioridades y en la identificación de posibles circunstancias problemáticas.

El futuro: qué hacer.

Como ya se dijo, México llegó tarde a las tareas de evaluación y acreditación. En poco tiempo ha avanzado en el camino y está, en este momento, por establecer un sistema nacional de evaluación y acreditación. Este sistema unificaría el conjunto de esfuerzos actualmente dispersos, integraría políticas nacionales en esta materia y serviría para la mayor cohesión del propio sistema de educación superior en su conjunto. El sistema es todavía una propuesta de la ANUIES pero pareciera que contaría con el beneplácito de la Secretaría de Educación Pública.

Las principales características de este sistema serían:

Se integraría por el conjunto de organismos evaluadores y acreditadores que realizan sus funciones. Su trabajo sería coordinado en función de un marco regulador mínimo para todo el sistema.

El CENEVAL continuaría con sus actividades, concertando sus acciones con la ANUIES, la FIMPES y el Consejo Mexicano para la Evaluación y Acreditación para la Evaluación de la Educación Media Superior y Superior (organismo resultante de la aplicación del sistema de evaluación), instituciones educativas, asociaciones de escuelas, colegios de profesionales y gobiernos federales y estatales.

Los CIEES se centrarían en la acreditación de programas académicos, sin abandonar las evaluaciones diagnósticas.

El financiamiento a los programas ordinarios gubernamentales de educación superior y media superior, tomarían en cuenta las acreditaciones.

Los cambios resultantes de la implantación de dicho sistema se reflejarían en las leyes de profesiones, tanto la federal como las estatales.

Las instituciones de educación superior, individualmente consideradas, deberán evolucionar hacia instancias de planeación coordinadas, evaluando periódicamente sus planes y realizando sistemáticamente procesos de autoestudio.

Se generalizaría la aplicación de exámenes de ingreso para educación media superior y superior.

Se establecerían exámenes para evaluar el aprendizaje de los alumnos a lo largo de las trayectorias escolares.

Se continuaría con la aplicación de los exámenes de egreso de licenciatura.

Se impulsarían las acciones que permitan la evaluación del sistema de educación superior y media superior.

El establecimiento de un sistema de evaluación y acreditación, en sus principales líneas, fue un debate muy serio en el seno de la ANUIES. Un grupo de opinión se inclinó porque fuese la propia Asociación la que asumiese la función de agencia acreditadora. Otra corriente expresó un conjunto de preocupaciones y temores porque con esa posición se violarían algunos principios básicos que deben estar presentes en cualquier proceso de acreditación, entre ellos el del carácter externo que debe tener la actividad correspondiente.

Finalmente prevaleció la idea de que la misma Asociación encabece el esfuerzo, aglutine a los distintos miembros que formarían parte del sistema y que todo ese esfuerzo confluya para integrar un consejo que desempeñe el papel de entidad acreditadora de agencias acreditadoras. La solución apuntada parece la más adecuada ante la realidad de un sistema complejo, heterogéneo y diverso, como lo es el de educación superior.

Comentario al texto.

La evaluación en México es tan irregular y proporcional de acuerdo a cada parámetro y fin establecido por cada gobierno en turno. Tal parece que el criterio de evaluación lo marcan las necesidades educativas de los países considerados los rectores de la economía mundial.

Internacionalizar la educación y su evaluación, es, de cierto modo, olvidarse de la realidad concreta de cada país. Ninguna nación puede ser patrón efectivo de comparación con otra, pues a distinto modo de ser, compete distinto modo de obrar. Puede compararse en la ejecución de métodos, pero no en la resolución idéntica de necesidades.

La cultura de cada región es un factor determinante para ponderar los patrones educativos. No puede hacerse “universal” la cultura que poco a poco imprimen en

el mundo los países capitalistas. La educación que imponen los países imperialistas, no debe ser el “Caballo de Troya” moderno para hacer a los demás países a su modo propio; sino, por el contrario, la educación no debe ser esclava de monopolios y fines subjetivos gubernamentales. Si bien, educar es intervenir en la determinación de la conducta, también es verdadero que con ello se humaniza al hombre; más allá de obtener un provecho común, es conducir a la determinación de cada espíritu hacia la humanización y el sentido; si bien esto es una tarea titánica a nivel individual, cuánto más deberá ser educar a una nación.

El patrón educativo que debe tener cada país, es el patrón que dicte su propio ser. Es a través de los accidentes como se llega a la substancia; así, del mismo modo, a través de las necesidades y logros educativos se llega a las directrices pedagógicas que conduzcan a una nación entera y de allí, deben surgir los métodos idóneos para evaluarlo de acuerdo a lo que dicte su propio modo de ser a través de su modo de obrar. Por ende, en México aún se dista mucho de los patrones ontológicos que rijan su propio devenir educativo.

CAPÍTULO II: De los trascendentales del ser.

2.1 De los trascendentales del ser.

2.1.1 Propiedades trascendentales, su fenomenousis y hermeneusis ontológico-epistemológica.

Llámesese *propiedad del ser* a todo aquello que, sin lo cual, no pueda darse el primer acto purísimo del ser en ser en sí mismo. Esto, a lo que se llama propiedad, participa constitutivamente en la cimentación del fundamento intrínseco; o bien, *ousía*⁵⁸ del ser. Por ende, todo ser en cuanto que es ser posee propiedades que lo definen como tal.

Denomínese *propiedades trascendentales*, porque éstas serán afines a todo ser en cuanto que sea ser, siendo que con ellas el ser se mantiene en sí y sin ellas no pudiese darse la ocasión para ser, ni mucho menos dar lugar a su naturaleza misma, ni al devenir, ni al fin del mismo.

La génesis de los trascendentales del ser radica en la necesidad del ser para consigo y en la tendencia necesaria de sus operaciones naturales para su propia organización óntica.

En cuanto a sus operaciones, la primera de todas ellas también es el acto de ser mismo, pues el ser obra para consigo siendo ser; y a dicha congruencia o adecuación del ser consigo mismo llámesese *Verdad*. En cuanto a la identificación consigo mismo, llámesese *Unidad*. Por último, en cuanto a la ordinación consigo mismo llámesese *Bondad*.

Verdad, Unidad y Bondad poseen una misma *ousía* que es el ser en sí mismo, es decir, *el ser que es*. En cambio, en función de sus anteriores operaciones para con el propio ser, poseen distinta ejecución y entre ellas no se pueden ni adecuar, ni identificar, ni ordinar; salvo a sí y en sí mismas. Por citar ejemplo; la bondad no

⁵⁸ Esencia, substancia, ser; propiedad; naturaleza; realidad, existencia, vida; fortaleza, fortuna, hacienda, bienes, riqueza.

puede identificarse con las demás, salvo consigo misma; no se puede adecuar salvo consigo misma y por último no se podrá ordinar si no es con ella misma. Predíquese análogamente para los demás trascendentales unidad y verdad.

Lo anterior denota de una necesaria reciprocidad del ser para consigo mismo y de las operaciones del ser para consigo mismas. Mas lo anterior no querrá decir que sean independientes entre sí; pues bien, la *Unidad* por el hecho de participar del ser también es buena, verdadera y una; la *Bondad* por su parte es también buena, verdadera y una; lo mismo para la *Verdad*. En ello radica la validez del ser.

El hecho de que los trascendentales del ser interactúen entre sí, muestran una personalidad⁵⁹ primera del ser, en donde dicha interacción delimita lo que es el ser en sí y no sea otra cosa. De allí que todos los seres compartiendo la misma trascendencia no sean todos el mismo ser. De aquí nace la diferencia entre *ousía* e *hypóstasis*⁶⁰.

Una vez que el ser es definido, dicha delimitación da lugar a la *fenomenousis*⁶¹, pues ésta encierra en sí todos los datos intrínsecos que fundamentan su proyección en la realidad, en donde el ser es hospedado en ella. Dada la *fenomeousis* se establecen las bases para que todo ser en cuanto sea como tal sea epistemologible. Por ende al ser el ser epistemologible, también lo serán sus constitutivos intrínsecos de la *Verdad*, *Bondad* y *Unidad*.

Ahora es necesario hacer un breve paréntesis para señalar que el concepto de epistemología que se introduce, no es un concepto tradicional de epistemología donde la razón tiene supremacía en las operaciones. Por el contrario, *entiéndase por epistemología aquella facultad del espíritu en circundar y abstraer los datos del ser mediante la intuición y la discursión unidas en el espíritu*.

⁵⁹ Entiéndase en el sentido griego.

⁶⁰ Fundamento, base; substancia, materia; poso, sedimento; campamento; firmeza, confianza; resolución, valor, seguridad; realidad.

⁶¹ O también llamada *fenomenousíe*. Cf. Capítulo I

Lo anterior denota que en el proceso de abstracción de datos, la *intuición* únicamente se ocupará de abstraer los datos de la *Bondad*; por su parte, la *discursión* se ocupará de la *Verdad* y el espíritu al juntar los datos intuitivos y discursivos abstrae la *Unidad*. De este modo todo ser con facultades epistemológicas abstrae los datos de todo ser (que en sí mismo es epistemologible).

Pero no basta con el simple hecho de recibir los datos epistémicos, sino por el contrario, es necesario de ellos realizar también una hermeneusis que confiera el sentido a los datos.

Siendo que el fenómeno es revelado principalmente por la intuición del espíritu, es la propia discursión del mismo quien lo escruta y discierne. Por el contrario, una vez dado los datos del fenómeno, es la propia la hermeneusis revelada ahora por la discursión y escrutada por la intuición. Pues bien, mientras en la fenomenousis la intuición denuncia el fenómeno, en la hermeneusis ésta lo anuncia; por su parte la discursión analiza los datos en la fenomenousis y en la hermeneusis los sintetiza. El espíritu por su parte sólo confirma la unión, correspondencia y validez entre hermeneusis y fenomenousis.

Resumiendo todo el anterior proceso queda expresado del siguiente modo:

La *Verdad*, *Bondad* y *Unidad*, son propiedades del ser que por el simple hecho de ser las posee. La interacción y dependencia de las anteriores delimitan su propia constitución óntica, misma que las manifiestan a través del fenómeno haciéndolo epistemologible. Por su parte, el ser epistémico posee del mismo modo *Verdad*, *Bondad* y *Unidad*, que por sus facultades espirituales la *Verdad* engendra la *discursión* o *intelección*, la *Bondad* por su parte la *incursión* o *intuición* y la *Unidad* a su vez engendra *excursión* o *infusión*.

Es importantísimo establecer una correcta distinción entre el fuero ontológico y el epistemológico, si bien interactúan mas no se identifican. Por lo mismo compete

ahora el analizar ontológicamente a cada propiedad trascendental del ser, así teniéndose más datos se podrá realizar una templada ejecución de ambos fueros.

2.2 De Uno.

Para comenzar la presente reflexión hay que esclarecer que la denominación del *objecto* de estudio para los trascendentales se postula en cuanto a ser y no tradicionalmente en cuanto ente. Si bien el ente se considera al *ser en acto*, también es cierto que si no lo estuviera, entonces estaría en acto de no estar en acto, ¿y por tanto sería ente el no-ente? Por ello, se postula que se denomine al ente como ser, que aunque en naturaleza no es lo mismo, en su ejecución práctica todo ente es ser.

Tradicionalmente (al menos en la filosofía escolástica) se ha postulado que el ser es uno, dado a la indivisibilidad que posee en sí. La anterior connotación hace que necesariamente se defina a la unidad como la *ausencia de división en el ente* (*ser*). Lo anterior conduce a que se denomine *uno* allá donde haya indivisión.

Al hablar de división necesariamente se tiene que hablar de partes, al hablar de indivisión posiblemente se infiera inmediatamente que es lo opuesto a lo anterior. Si bien esta afirmación de un inicio se aprueba, es necesario pensar que lo indiviso también es conformado por partes, donde dicha parte es la única; por ende la parte y el todo es lo mismo en la unidad. Por lo anterior, la *unidad más que indivisión es identificación*, puesto que ésta es el fundamento de la otra. Es así que, *la unidad es la identificación de la parte con el todo*.

La filosofía tomista sostiene que todo ente [ser] es convertible a uno y todo aquello que es uno es convertible a ente [ser] (S. Th., 1, q.11, a.1):

“Unum et ens convertuntur, seu, omne ens est unum. Enim unum nihil aliud significant quam ens indivisum. Et ex hoc ipso apparet quod unum convertitur cum ente. Nam omne ens aut est simplex, aut compositum. Quod autem est simplex est indivisum et actu et potentia. Quod autem est

compositum non habet esse quamdiu partes ejus sunt divisae, sed postquam constiuunt et component ipsum compositum”⁶².

En lo anterior, la primera distinción que habrá por hacer es aquélla de tener clara la diferencia entre ser y el ente. Pues bien, mientras el ente es el ser en acto, el predicar que el ser en acto (ente) es uno, suele inferirse que por lo tanto todo aquel ser que no es en acto no es ente, ello es falso, porque sin embargo es. Por ende se infiere que por el hecho de no-ser-en-acto sería diviso ya que si fuese indiviso sería uno y por lo tanto ente. Si se predica que la no-actualidad del ser no es ente, ¿entonces qué es y dónde radica su fundamento? Por lo tanto existe una intrínseca necesidad de que aquello que no sea también posea una indivisión para fundamentar la no-actualidad de su ser. Todo aquello que no es en acto también tiene soporte en la existencia, pues existe en acto la negación de la actualidad del ser y por ello ***el no-ser también es ente y el no-ente también es ser***. Por ello, al hablar de una ontología se reduce al denominarla en cuanto que es el estudio del ente en cuanto ente, sino que habrá que considerar el estudio del ser en cuanto ser y así se podrá abarcar todo el fuero de la esencia y de la existencia.

La tesis que enuncia que *los seres compuestos no son seres mientras posean la división*, también es un postulado que defiende el tomismo⁶³. Sin embargo, las partes de dicho compuesto también poseen unidad y fundamento. Lo anterior denuncia que lo divisible tiene fundamento en lo indivisible, mas dicha indivisibilidad sólo puede dividirse en sí misma por ser la identificación de la parte y del todo. De allí que todo ser es divisible (al menos por sí y en sí mismo). La matemática obedece a este fundamento óntico y por ende toda unidad es divisible en sí misma y la unidad es el fundamento de todo número⁶⁴.

⁶² “Lo uno y el ser se convierten, o ya sea que todo ente es uno. Es así pues que lo uno nada más significa que el ente es indiviso. Y de esto mismo se dispone que lo uno se convierte con el ente. Efectivamente todo ser testifica de ser simple, o en su defecto compuesto. Lo que en verdad es simple es verdaderamente indiviso en el caso actual o potencial. Lo que en efecto es compuesto, no tiene ser mientras sus partes estén divididas, sino hasta después de unificarlas o constituir las y conforman con ello al mismo compuesto”.

⁶³ Idem.

⁶⁴ Por citar ejemplo: $7/7 = 1$, $12/12 = 1$, $1465/1465=1$; y $7/1 = 7$, $12/1 = 12$, $1465/1= 1465$

Los datos anteriores también conducen a la existencia de dos manifestaciones de la unidad, mas esto no quiere decir que esté dividida, sino por el contrario, sólo son modos de ser de la unidad. La unidad puede manifestarse en cuanto a ser y en cuanto a no ser. De allí que ontológicamente sólo pueden existir una sola unidad pero en dos modalidades, a saber: la ***unidad que es y la unidad que es aquello que no es, o bien unidad vacía***. La primera en la matemática se le representa con el signo de uno (1), la segunda con el signo del cero (0). Es así que cuando en la aritmética se ofrece el número 8 (o el que sea), se está cuantificando el fenómeno en donde la unidad fundamenta la pluralidad, siendo ésta virtual y aquélla real.

Por otra parte es necesario saber cuál es el fundamento en donde se hospeda la unidad. Ésta no puede albergarse sin que haya una modalidad que la soporte, de allí que es necesario el vacío para sostener la unidad y el conocimiento de la misma se debe en virtud al *meno*⁶⁵. Si el vacío no fuera tal, la unidad no tendría hospedaje en la realidad. Es así que lo anterior representado en aritmética, el número 8 significa la cuantificación de un fenómeno total en donde se predica ocho veces el número uno (1) y cada unidad se fundamenta profundamente en la vacuidad numérica o en el cero. De allí que el número cero es la *ousía* matemática y el número uno es la *hypóstasis* del ser aritmético, los demás números resultantes sólo son compuestos de la unidad. Lo anterior anuncia la dualidad ontológica de la unidad sin perder razón de ser en sí misma.

2.2.1 Unidad ontológica, unidad epistemológica y unidad lógica.

Bajo el fuero del ser, como se ha expuesto en el capítulo anterior, el *lógos* y el *óntos* mantienen en sí mismo una correlación intrínseca, en donde éste da ser al *lógos* y éste a su vez mantiene el fundamento del ser mismo. Dicha interrelación manifiesta el modo de ser y el modo de obrar del ser mismo.

⁶⁵ Síntesis de fenómeno y nóúmeno. Mencionado en el capítulo anterior.

En cuanto al modo de ser se expone que la unidad puede ser *plena o vacía*⁶⁶, mas en su modo de obrar puede ser *ontológica o epistemológica*.

Al hablar de una unidad ontológica necesariamente hace alusión a la unidad epistemológica, en donde sólo se da ésta en los seres epistemologibles y la unidad ontológica será en sí mismo la *epistémitas*⁶⁷ de dichos seres.

Considerando que *la unidad ontológica es la identificación de la parte con el todo divisible entre sí*; dicho fenómeno también tiene que subyacer en el terreno epistemológico, pues la razón de ser del ser está en el ser mismo y no en otro. Es así que la misma naturaleza del ser se preservará en sus operaciones y/o manifestaciones; así, para una unidad ontológica también corresponde una unidad epistemológica.

Mientras en la *unidad ontológica* se es *identificación (coniunctio idempta)*⁶⁸, en la *unidad epistemológica* se es *asunción*, dado que las facultades espirituales del ser epistémico se limitan en asumir la realidad óntica.

La unidad epistemológica asume el fenómeno del ser haciendo que el espíritu subjetivo se mantenga a merced de la naturaleza nouménica. En ello radica la *asunción (coniunctio assumpta)* de la unidad epistemológica con la unidad ontológica, es decir, el modo de obrar de la unidad ontológica es el modo de ser de la unidad epistemológica.

Por su parte, para el ser no epistémico puede referirse análogamente al ejecutarse solamente una *peristemología*; por ende no es posible una *asunción* que llegue hasta el nómeno, pero sí es posible una *adhesión* que circunde al fenómeno, de allí nace una *unidad peristemológica (coniunctio adhesa)*.

*Peristemir*⁶⁹ es fundamento sin el cual no se llega a *epistemir*⁷⁰. Por consiguiente antes de la *asunción* primero se presenta necesariamente una *adhesión*; así ésta

⁶⁶ Se refiere a la *unidad que es* y la *unidad que es aquello que no es*, o bien *unidad vacía*.

⁶⁷ Facultad del ser que propicia ocasión para la epistemología.

⁶⁸ Neologismo latino para dar a significar una “mismificación” o comunión plena haciendo de las dos partes una sola cosa.

es vehículo de la asunción que proporciona datos del ser identificado consigo mismo. Con ello es claro que la epistemología sí presupone una peristemología, pero ésta no necesariamente implica a aquélla.

Una vez que se hace el proceso de *adhesión e identificación*, no hay ningún impedimento para que el espíritu subjetivo haga la *abstracción* e imprima en sí mismo una copia fiel del *lógos* ontológico del objeto aprehendido, adherido y asumido. De lo anterior deviene la unidad lógica del ser subjetivo abstraída del *lógos* mismo del ser objetivo. Así, guardan unión la unidad lógica (subjetiva) con la unidad ontológica (objetiva). Por lo anterior, ya Parménides mencionaba al respecto: “...Τό γάρ αὐτό νοεῖν ἐστὶν τε καὶ εἶναι”⁷¹. Así, unidad del ser también es inmutabilidad, misma defendida por Parménides, sin embargo el proceso de conservación de la unidad (inmutable) también es un movimiento *ad intra* y *pasivo*, mismo *lógos* o *movimiento*, defendido por Heráclito. Con lo anterior se da respuesta y maridaje entre el devenir del ser y la permanencia de éste, dando principio y fundamento a que en el fuero del noúmeno el ser sea inmutablemente mutable y en el fenómeno mutablemente inmutable.

2.3 De Veritate.

Aunque no todos aceptan esta noción, según la tradición se entiende por verdad como *la entidad misma de los seres, en cuanto inteligibles o cognoscibles por la inteligencia*.⁷² Ello deviene a que existan dos clases de verdad, a saber: *la verdad trascendental y la verdad formal*. La primera se predica que es aquella que se da en las cosas y dice la conveniencia de cualquier ente con el intelecto. La segunda por su parte, se da en el intelecto y dice la conformidad por la que el intelecto afirma o niega ésta, adecuando a la cosa como es en sí.⁷³

⁶⁹ Ejecutar peristemología.

⁷⁰ Ejecutar epistemología.

⁷¹ “Pues pensar y ser es lo mismo”.

⁷² De acuerdo al tratado de Metafísica de Regis Jolivet, Ediciones Carlos Lohlé, 1957. P.222

⁷³ Definiciones ofrecidas por el Dr. Mauricio Beuchot en “La Ontología Aristotélico-Tomista de Francisco Araújo”, UNAM 1987.

Las anteriores definiciones subrayan por completo la participación del intelecto dentro de la determinación constitutiva de la verdad, tanto que en la trascendental se dice que es la adecuación de la cosa con el intelecto y en la formal de modo inversa. Hay necesidad de escrutar con agudeza qué papel efectivo juega el intelecto en la constitución de la misma.

Es claro hacer notar que el intelecto únicamente es una facultad operativa del espíritu, mediante la cual junto con la intuición se desarrolla la epistemología. Es así que, el intelecto pertenece netamente al fuero epistemológico y nunca básicamente al fuero ontológico. Las anteriores afirmaciones denuncian que no puede haber verdad sin la participación del intelecto, ello es falso, porque la epistemología es externa al ser de las cosas y no determina puramente la constitución óntica de los seres. Es así que lo que postula la anterior afirmación de verdad trascendental, no es otra cosa sino una definición de una verdad epistemontológica (o epistemológica), pero aún no es puramente ontológica. Por otro lado, la que se denuncia como verdad formal (que también es llamada lógica), pues bien si es la adecuación del intelecto con el ser de las cosas, es rectamente predicado como tal, porque en ello recae una lógica ontológica.

La verdadera verdad no puede depender intrínsecamente de una epistemología, aunque inclusive se hable de una epistemología divina, pues es ciertamente advertido que la adecuación cosa-intelecto / intelecto-cosa se le puede predicar a todos los seres intelectivos, inclusive a Dios, es también cierto que en Dios por poseer cualidades epistemológicas también en Él se da la subjetividad, de lo contrario no se estuviese reconociendo que Éste también es Subjecto. Lo anterior marca diferencia en contraposición de los demás seres intelectivos contingentes, pues la subjetividad de Dios es una subjetividad objetiva y no subjetiva como la del resto de los seres espirituales en proceso de determinación. Por ende, es verdad que Dios contempla todos los seres, pero solamente cabría en Él la verdad lógica en virtud de su auto-contemplación y la de los demás seres, así como también por su parte la verdad epistemontológica en virtud a que Éste puede hacer epistemología sobre los demás seres (comenzando por sí). En Dios, su verdad

ontológica es Él mismo epojizante⁷⁴ de su auto-contemplación epistemológica y a semejanza de Éste, la verdad ontológica de todos los seres (soportados por Aquél) es análoga al paradigma divino por antonomasia.

La verdad epistemontológica únicamente es la adecuación entre la cosa y el intelecto; pero, aun así, todavía no se explica la procedencia de los datos que recibe el espíritu en el conocimiento. Es así que necesariamente debe existir una verdad puramente ontológica que sea independiente a todo fenómeno epistemológico, y ello es la *Verdad Ontológica*.

Se dice que la verdad trascendental es la adecuación cosa-intelecto, pero también sería bueno preguntarse cómo se le denominaría a la adecuación de la cosa consigo misma. Es así que, dicha adecuación es la *Verdad Ontológica* que todos los seres poseen en virtud de ser lo que son.

La tradición escolástica ha defendido que el ser es verdadero dada la cualidad natural que tiene para adecuarse, ya sea al intelecto humano o al divino. Ello conduce a nombrar como verdadero al ser que posea esa cualidad. Pero aún deja mucho que desear cuando se pregunta el porqué de la epistémicas de la verdad y de dónde procede.

La cualidad del ser en ser epistemologible no radica puramente en la verdad, sino también con la cooperación de la bondad de las cosas, pues bien las facultades espirituales de la discursión e intuición abordan la virtud ontológica de los seres en cuanto a su verdad y a su bondad, respectivamente. Por ello, la verdad más que adecuación simultánea entre cosa e intelecto, primariamente es una adecuación del ser consigo mismo, ello lo nutre de un valor verdadero-ontológico, es decir, es *el ser que es porque es lo que es*. Y si es lo que es, entonces también **coés**⁷⁵ la identificación consigo mismo, dando razón a la comunión intrínseca de la unidad ontológica.

⁷⁴ Epojizar= hacer epojé; del griego ἐποχή, “suspensión”.

⁷⁵ Entiéndase que “es, al lado de...”.

Todo ser por su modo de ser puede estar fungiendo ya sea en el terreno de la entidad, o bien en el terreno de la esencia. La verdad por ser un trascendental abarca por completo los fueros de la entidad y esencia. Si bien se denomina ente al ser en acto y por ende inscrito en la existencia, es en el propio ser donde se fundamenta lo anterior, por ello también en el terreno de la esencia también hay verdad porque allí hay ser. Esto denuncia que allá donde se fundamente cosmológicamente cualquier ser, allí radicaré entonces también la verdad como constitutivo de lo que es.

Retomando el punto del *No-ser* y del *No-ente* que se predicán en la unidad, es también propiamente en el fuero del *No-ser* y del *No-ente* donde la verdad también soporta la razón de ser de los anteriores, porque careciendo de verdad o de cualquier trascendental, el ser no se podría justificar a sí mismo.

Por consiguiente, al igual que en la unidad, lo anterior también conduce a la existencia de dos modos de ser de la verdad. La verdad puede manifestarse en cuanto a ser y en cuanto no-ser. De allí que ontológicamente sólo pueden existir *una sola verdad en dos modalidades*, a saber: **la verdad que es y la verdad que es aquello que no es, o bien verdad vacía.**

Es necesario saber cuál es el fundamento en donde se hospeda la verdad. Ésta no puede mantenerse si no hubiere un receptáculo que la reciba en el plano del ser y de la realidad. *La verdad se hospeda en el fenómeno del ser*, ya que por su naturaleza la verdad es la *epifanía nouménica* que discierne el intelecto o la discursión de los seres epistémicos. No se puede llegar a conocer lo que es la cosa en sí, si no es a través de la mediación de la verdad, misma que descubre el fenómeno óntico y que incita a la determinación del ser epistémico en acceder o no al noumeno⁷⁶ del ser que se oferta a través de una metamorfosis fenoménica del propio sujeto epistémico.

⁷⁶ Accediendo a través de la intuición.

2.3.1 Verdad ontológica, verdad epistemológica y verdad lógica.

En cuanto al modo de ser, la verdad tiene de suyo que puede ser **verdad plena**, o bien, **verdad vacua o vacía**,⁷⁷ mas en virtud de su modo de obrar puede ser *verdad ontológica o epistemológica*.

Argumentar a favor de una verdad ontológica, necesariamente deviene una verdad epistemológica, en donde sólo ésta puede darse en los seres epistemologibles y epistemológicos, en cambio la verdad ontológica será en sí mismo la hypóstasis trascendental complementaria a la epistémicas de dichos seres.

Considerando que la *verdad ontológica es la adecuación del ser consigo mismo*, dicho acto también tiene que subyacer en el terreno epistemológico, pues la razón de ser del ser está en el ser mismo y no en otro (como si la trascendencia del ser fuese de carácter accidental, es obvio que no). Por consiguiente, la misma naturaleza del ser se preservará en sus operaciones y/o manifestaciones (a semejanza de lo que acontece con la unidad), y con ello se esclarece que para una verdad ontológica le corresponde una verdad epistemológica que guarde fidelidad al nómeno verídico y capturado por el ser epistémico a través de la recepción del fenómeno verdadero del objeto.

Mientras en la verdad ontológica hay una adecuación (*veritas adaequata*), en la verdad epistemológica hay una *asunción*, ya que las facultades espirituales del ser epistémico se limitan en asumir la realidad óptica.

La verdad epistemológica asume el fenómeno del ser haciendo que el espíritu subjetivo se mantenga a disposición de la naturaleza fenoménica determinada por el nómeno del objeto. En ello radica la *asunción (veritas assumpta)* de la verdad epistemológica con la verdad ontológica, así que con ello, el modo de obrar de la verdad ontológica es el modo de ser de la verdad epistemológica.

⁷⁷ Refiérase así a la verdad que “es aquello que no es”.

Para el ser no epistemológico, se presenta el acto anterior, pero de modo análogo, puesto que por su naturaleza sólo puede peristemir, por consecuencia no le es posible una asunción que proceda desde el nómeno objetival, pero sí le es posible *adherirse* a fin de circundar el fenómeno objetival, haciendo con ello el nacimiento de la *verdad peristemológica (veritas adhesa)* para los seres no epistémicos.

De igual modo como se procede en la unidad, antes de la asunción verídica primero se presenta la adhesión verídica como condición *sine qua non* pueda darse la cópula verdadera entre objeto y sujeto.

Con lo anterior, una vez que se da el proceso de adhesión y adecuación, no hay inconveniente alguno para que el espíritu subjetivo haga la debida abstracción de datos aprehendiendo lo adherido y asumido. De lo anterior deviene la *verdad lógica* del ser subjetivo abstraída del logos mismo del ser objetivo. Así guardan unión la verdad lógica (subjetiva) con la unidad ontológica (objetiva).

2.1.4 De Bono.

De igual modo, la tradición entiende por *bonum* como *aquello que conviene a algo, o si no, aquello que apetecen todas las cosas*.⁷⁸ Lo anterior liga necesariamente la participación de la voluntad para la determinación del bien, por ende, condenado al subjetivismo (ya sea divino o cualquier otro ser espiritual) y no al objetivismo, que es lo que se busca. Por otro lado, el predicar que la bondad es aquello que conviene al ser, denota a éste como si aquélla fuese un complemento que de suyo el ser no poseyera.

La bondad (buenamente ontológica) no es conveniencia al ser, *es ordinación de éste a él mismo*, pues es en ella donde radica la independencia del ser a otros seres, porque sólo debe dependencia a sí. Es así que, *se dice que un ser es*

⁷⁸ “illud, quod alicui convenit; vel etiam: id, quod omnia appetunt”. J. S. Hickey, *Summula Philosophiae Scholasticae*, Herder 1942. P338

bueno en la medida que se ordene a sí mismo de acuerdo a su estructura ontológica propia que lo definan y sostengan como tal.

También suele afirmarse en la filosofía escolástica que el *bien y el ente son convertibles* dado a que el bien y el ente son uno y el mismo de acuerdo a la cosa⁷⁹. A esto se puede afirmar lo contrario, pues ente y bondad del ser no radican bajo el mismo fuero operacional, ello conduce a que sólo podría ser bueno el ser que esté en acto, cuando de suyo lo que se arriesga es la esencia y potencia del mismo.

La bondad es un trascendental del ser, y por lo tanto ésta será concomitante a la verdad y unidad en la constitución óntica de todo ser en cuanto sea ser. Es así que, para el caso de los seres que supuestamente no estén en acto o en las categorías existenciales, si bien no existen en acto, existen en potencia y su esencia existe, habiendo ser en la potencia, habiendo ser en el acto⁸⁰, por lo tanto habiendo bondad, ya sea en acto o en potencia y rigiendo allá donde imperen los anteriores modos de ser.

Al igual como sucede en demás trascendentales, todo ser por su modo de ser puede estar fungiendo ya sea en el terreno de la entidad, o bien en el terreno de la esencia. La bondad por ser un trascendental, abarca por completo los fueros de la entidad y de la esencia. Esto advierte que allá donde se fundamente cualquier ser, allí la bondad tendrá lugar a la participación de la constitución ontológica de lo que sea el ser.

Recordando el punto del *No-ser y del No-ente* que se predicen en la unidad y la verdad, es también propiamente en el fuero del *No-ser y del No-ente* donde la bondad también soporta la razón de ser de los anteriores, porque careciendo de bondad (al igual que otros trascendentales), el ser no se podría mantener en sí mismo.

⁷⁹ “**Bonum et ens secundum rem sunt unum et idem, seu, bonum et ens convertuntur**”. Op. Cit. p.339

⁸⁰ Pues es el mismo ser quien da razón de ser al acto y a la potencia.

Por lo tanto, al igual que la unidad y la verdad, también ello conduce a contemplar dos modos de ser de la bondad. La bondad puede manifestarse en cuanto a ser y en cuanto no-ser. De allí que ontológicamente sólo pueden existir una sola bondad en dos modalidades, a saber: **la bondad que es y la bondad que es aquello que no es, o bien bondad vacía.**

Considerando lo anterior, es prioritario saber cuál es el fundamento donde radica la bondad. Así como la verdad se hospeda en el fenómeno del ser; la bondad por su parte, se encuentra en el noumeno del ser, ya que por su naturaleza ésta es *hypofanía*⁸¹ fenoménica que discierne la intuición o incursión de los seres epistémicos. No se puede llegar a conocer lo que es la cosa en sí (noumeno), si no es a través de la bondad y ésta sólo se puede discernir a través de la intuición de los seres epistémicos. Ésta a su vez incita a la determinación del ser epistémico en descubrir o no lo que buenamente sea el ser que se ofrece a través de una metamorfosis nouménica del propio sujeto epistémico.

2.4.1. Bondad ontológica, bondad epistemológica y bondad lógica.

Por su modo de ser, la bondad se manifiesta en **bondad plena**, o en su defecto, **bondad vacía**,⁸² pero a causa de su modo de obrar puede ser *bondad ontológica o epistemológica*.

Si bien se expone una bondad ontológica, de allí se deriva la bondad epistemológica, en donde sólo ésta puede darse en los seres espirituales y por lo tanto epistemologibles y epistemológicos, sin embargo la bondad ontológica es en sí misma la hypóstasis (compartida trascendentalmente con unum y verum) que complementa las facultades epistemológicas de los seres antes mencionados.

Teniendo en cuenta que la *bondad ontológica es la ordinación del ser consigo mismo*, mismo acto también subyace en el fuero epistemológico, pues su razón

⁸¹ En contraposición al concepto epifanía.

⁸² Es el mismo fenómeno que acontece con los demás trascendentales (unum et verum) a razón de que si proceden del mismo origen, también tenderán al mismo fin.

de ser está en éste y no en un ajeno. Es así que la naturaleza del ser se observa en sus operaciones (a semejanza de lo que ocurre con los anteriores trascendentales), y con ello muestra que para la bondad ontológica le corresponde una bondad epistemológica y que guarden comunión entre sí, de modo recíproco.

Mientras en la bondad ontológica hay una ordinación (*bonitas ordinata*), en la bondad epistemológica hay una asunción, ya que las facultades espirituales del ser epistémico se limitan en asumir humildemente la realidad óntica.

Al igual que en la verdad, la bondad epistemológica asume el fenómeno del ser haciendo que el espíritu subjetivo se mantenga a disposición de la naturaleza fenoménica determinada por el objeto. En ello radica la asunción de la bondad del objeto y la interpretación de la bondad subjetiva.

Así también, para el ser no epistemológico, se presenta el acto anterior análogamente, pero no le es posible una asunción nouménica objetiva, pero sí una adhesión al fenómeno, haciendo de ello también una bondad peristemológica (*bonitas adhesa*).

Con lo anterior, una vez que se da el proceso de adhesión y ordinación, no hay inconveniente para que el espíritu subjetivo haga la debida abstracción de datos y los ordene al objetivo. De lo anterior también deviene una bondad lógica del ser subjetivo abstarída desde el óntos mismo del ser objetivo. Así guardan unión la bondad lógica (subjetiva) y la bondad ontológica (objetiva), y de allí después se procederá a devenirse la verdadera bondad moral, que de ello ya se ocupará otra reflexión.

CAPÍTULO III: De la Ontopedagogía.

3.1 De la pedagogía y su análisis ontológico.

De acuerdo a la reflexión filosófica del capítulo anterior, se puede establecer que es a partir del ser mediante el cual se encuentre el fundamento de todo aquello en cuanto sea. Debe considerarse a la vez que, el Ser Trascendental por su naturaleza posee principios mediante los cuales se justifica éste en sí mismo, dichos principios ontológicos deben regir cualquier tipo de ser en cuanto sea ser, inclusive los accidentes. De allí nace una naturaleza operacional de acuerdo a la correspondencia ontológica del ser consigo mismo.

Lo anterior conlleva a contemplar que, en el Ser Trascendental ser y operación es lo mismo, pues su única y primera operación es el acto mismo de ser. La reciprocidad ontooperativa denota un estatus de conducción del ser consigo mismo, haciendo que éste eternamente se mantenga siendo y no dé lugar a la nada ontológica.

La propia pedagogía que el Ser Trascendental ejerce sobre sí mismo es conducirse garantizando perpetuamente su estatus del ser, haciendo que una pedagogía ontológica sea el equivalente del sostenimiento y sometimiento del ser.

Ontopedagogía es un llamado intrínseco del ser a la determinación⁸³, no necesariamente libre, porque es un llamado a ser lo que se es y a través de lo que se es, llegar a ser lo que por naturaleza se está llamado a ser.

Con esto se destaca que *El Ser* es necesario, necesariamente; que de ello dependan otros tipos de seres, es distinto; pues, es verdad que existen seres contingentes, pero aquella contingencia es necesaria en ellos para ser lo que son. De esta manera se denuncia que la contingencia se soporta en la necesidad, pero nunca ésta en aquélla.

⁸³ Y en los seres espirituales el llamado es a la autodeterminación.

La participación óntica del ser contingente consigo depende fundamentalmente del principio de operación del Ser Trascendental, haciendo que dicho paradigma pedagógico por antonomasia, deba respetarse, si de verdad se pretende verdaderamente pedagogizar de acuerdo a como dicta el ser. Para este punto, la operación analógica-pedagógica sólo es el puente de certeza de participación pasiva del ser contingente en la participación activa del sustrato ontológico del Ser Necesario (Trascendental).

3.1.1 Pedagogía a se.

La expresión latina **a se** comúnmente traduce *por sí*. Es indispensable hacer una distinción de lo que conlleva la preposición *a*, dado que la preposición **per** también puede traducir como tal (*per se*). Se analizará la diferencia específica entre ambas.

Aunque las dos preposiciones connotan una causalidad, la primera (*a*, *ab*, *abs*) anuncia una causa pura, la segunda (*per*) una causalidad instrumental. Es así que en un escrutinio severo, las expresiones *a se* y *per se* serían incorrectas traducirlas ambas como *por sí*. La primera débase traducir como: *a causa de sí*, la segunda como *a través de sí*. Esto hace una diferencia que separa por completo sus predicaciones, haciendo que la *perseitas*⁸⁴ del ser participe de la *aseitas*⁸⁵ de éste, notando que todo ser *a se* es también *per se*, mas no todo ser *per se* es necesariamente *a se*.

Hablar de *pedagogía a se* es denunciar que es el estado perpetuo de manutención, conducción y soporte en el ser del Ser Trascendental, pues en efecto, a Éste le corresponde ser el único *ser a se*, dado que se justifica y se soporta a sí mismo.

Cabe subrayar que este tipo de pedagogía únicamente es propia del ser Trascendental, o sea, del *Ser a se*. Ésta, es una pedagogía purísima de un ser

⁸⁴ Facultad del ser en ser *per se*.

⁸⁵ Facultad del ser en ser *a se*.

que simplemente no requiere de algún tipo de conducción alterna o de gobierno ajeno, salvo las propias necesidades intrínsecas de sus ser. Es una pedagogía purísima, eterna y estática, sin más motivo que la inmutabilidad y la conservación, mediante la cual se gobierna todo ser en el imperio del ser.

3.1.2 Pedagogía *ab alio*.

Entiéndase *ab alio*⁸⁶, aquella pedagogía que no es necesaria, sino contingente y que tiene su fundamento en otro, siendo así en otro ser contingente o por el Ser Necesario y Trascendental⁸⁷.

Dentro de las categorías de la *pedagogía ab alio*, se puede destacar la *pedagogía per se* y la *pedagogía in alio*⁸⁸. Todo esto es análogamente al fenómeno del ser con la misma categorización.

3.1.2.1 Pedagogía *per se*.

Llámesese a esta pedagogía, como la propiedad del ser pedagogizable en la cual se alcanza un gobierno autosustentable de su propio estatus, haciendo que ya no dependa intrínsecamente de aquel ser que le comunicó los modos de operación para su autogobierno. Esta pedagogía es propia de seres contingentes, mas nunca se obtiene un desarrollo pleno de ella, porque de ser así, se convirtiese en *pedagogía a se*.

Este tipo de pedagogía es propia del ser maduro, aquel que ha asimilado la trayectoria de su propio devenir y sus principios de operación se perfilan hasta devenir en la actualización de todas sus potencias.

Para el ser espiritual contingente⁸⁹ esta pedagogía faculta para poder pedagogizar a aquel que lo requiera. Es así que los altos científicos y doctores, de

⁸⁶ A causa de otro.

⁸⁷ Sin embargo, aunque se esté fundamentada en otro ser contingente, éste a su vez deberá tener su fundamento en el Ser Trascendental, si no inmediata al menos remotamente.

⁸⁸ En otro.

cierto modo ya no requieren que se les oriente del mismo modo que a los infantes, aunque por ello no quiera decir que aún se conduzcan mutuamente entre ellos. Por ende, la *pedagogía per se* es aquella cuya naturaleza tiende a comunicar lo comunicado y seguir comunicándose; o bien, aquella que tiende a conducir por el camino conducido y seguir discerniendo el camino por donde se transita.

3.1.2.2 Pedagogía *in alio*.

Entiéndase como tal, a la propiedad del ser pedagogizable en la cual aún no se obtiene una autonomía y es necesaria la conducción por un ser autosustentable, al igual que sea gobernado por éste.

Es indispensable en ésta que el ser pedagogizado permanezca siempre en el sustento de quien lo conduce, ya que de ello depende el modo de autodeterminación que competa a éste. Ésta es el tipo de conducción que presentan los niños ante los maestros, los enfermos ante los médicos, los hijos ante los padres, por citar ejemplo.

3.2 De los trascendentales del ser y de su participación del modelo *ontopedagógico*.

Partiendo de que todo ser para que sea ser debe poseer en sí los trascendentales del ser (Verdad, Bondad y Unidad), y que son condiciones sin las cuales no se es ser, se puede argumentar que la interacción de éstas para la constitución del ser ya denuncian de suyo una pedagogía primera del ser hacia consigo, misma que sólo posee el *Ser a se*, del cual hace partícipes a todos los seres.

La cooperación en la interacción entre los mismos trascendentales del ser guía a éste al estado perpetuo de la estabilidad óptica sin volcarse a la nada. Es obvio

⁸⁹ Llámese ser espiritual a todo aquel que tenga principio epistemológico y por consiguiente también autodeterminativo. En este fuero permanece todo ser personal: Dios, el hombre y todo ser espiritual que hubiere (ángeles, demonios, seres alienígenas, etc).

que en cada ser contingente para su soporte, débase ocurrir análogamente el mismo mecanismo óntico de subtenencia.

El mecanismo de participación en la estabilidad del ser se desarrolla de la siguiente manera:

1. En una primera instancia se debe considerar que la bondad del ser radica en el nómeno del mismo, dado que sólo se puede acceder a ella a través de la intuición del ser epistemologible, haciendo que de la verdad se encargue el intelecto por ser ésta la epifanía del ser ante la realidad; con ello el meno⁹⁰ únicamente confirma la perfecta armonía entre la bondad y la verdad, haciendo de ello una unidad.
2. Reconociendo que es indispensable la participación del fenómeno y del nómeno en el ser, es necesario hacer notar que es éste último quien determina lo que la cosa es, haciendo de aquél sólo una proyección en la realidad de aquello de lo que se es. Por ende, es en el nómeno (o bondad del ser) en donde radica el principio de todo mecanismo óntico.
3. Con los puntos anteriores, es la bondad en el ser quien preside el principio eterno e inmutable, ésta realiza una epifanía haciendo que el nómeno se proyecte en la realidad a través de la verdad, misma que es la develación completa de la ousía óntica a través de lo tangible⁹¹ y devenible, por tanto mutable.⁹² Por último, la unidad sólo guarda correspondencia que, tanto bondad como verdad no son otra cosa más que el ser en el plano nouménico y en el plano fenoménico, respectivamente; por eso las dos anteriores son un mismo ser.

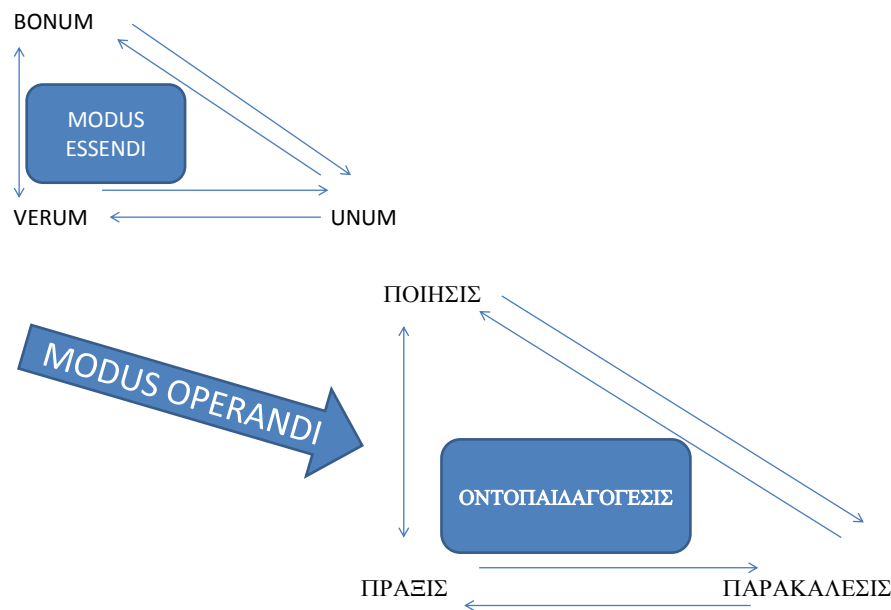
⁹⁰ Cf. Capítulo anterior.

⁹¹ Entiéndase tangible en el sentido epistemológico y también orgánico y físico.

⁹² Aquí una vez más se contempla el maridaje del pensamiento de Parménides al predicarle la inmutabilidad del ser (o sea del fuero del nómeno) y el pensamiento de Heráclito al predicar la inmutabilidad de lo mutable (o cambio perpetuo) que se manifiesta a través de la verdad del ser y de lo que compete en el fuero del devenir.

Una vez contemplada la interacción de los trascendentales y su participación en la constitución óntica, se requiere ahora observar cómo es el *modus operandi* de cada uno, pues es de la operación de los trascendentales donde tiene su fundamento la pedagogía ontológica del mismo.

La *Bondad*, en su carácter de ser la parte determinante del ser (noúmeno) y ser la rectora de ello, en ella recae el principio pedagógico de la *poíesis*⁹³. La *Verdad* por ser la manifestación de la anterior, está llamada a constituir el principio pedagógico de la *praxis*⁹⁴. En cambio, la unidad del ser por ser el motivo de ambas es en efecto el principio pedagógico de la *parakalésis*⁹⁵. El trabajo en conjunto de lo anterior constituye el análisis de la *ontopaidagogésis*⁹⁶.



⁹³ Acción, creación; adopción; fabricación, confección, construcción; composición, poesía, modo de ser.

⁹⁴ Acción, hecho, ocupación, asunto, negocio, cosa importante, ejecución, realización, objeto, modo de obrar, obligación, tarea.

⁹⁵ Mandar llamar, atender consejo, invocación, petición, exhortación, consuelo, invitación y provocación.

⁹⁶ Conducción purísima que el ser ejerce sobre sí.

3.3 De la pedagogía trascendental o de la ontopaidagogésis y de su interacción ontopaidagógica.

3.3.1 De la *poíesis*.

Partiendo de que es verdadero que todo ser obra de acuerdo a sus propiedades ontológicas y que en ello se fundamenta la totalidad de sus posibles operaciones, es notorio que a partir de lo que es éste obrará. La bondad (noúmeno) del ser está llamada a obrar extrínsecamente como un acto determinativo y por tanto definitorio, haciendo de su ser un primer motivo para ser lo que se es. Dicho motivo es un acto operativo de acción para ser lo que se es, a esto se le puede denominar como *poíesis* óntica.

La *poíesis* en el Ser *a* se contémplese como lo anterior, sin embargo en el ser contingente (*ab alio*), mismo principio, entiéndase como aquel fundamento mediante el cual se determina aquello que ha de comunicarse o conducirse.

La *poíesis* no se limita solamente al acto creativo, por contrario; es aquello que, una vez participado en el acto de la creación o iniciador del movimiento, es concomitante durante su devenir hasta plenificarse en aquello a lo cual tiende el devenir de lo pedagogizado. Es así que es imposible hablar de una pedagogía verdaderamente ontológica si sólo cumple un acto creativo o incitador.

La *poíesis* tiene su culmen en la realización misma de lo que es, y en ese acto de plenitud sólo se puede entender a través de una praxis que sustente la razón de ser propia. La praxis, a su vez, no es otra cosa que el culmen operacional del motivo óntico por el cual se es lo que se es.

3.3.2 De la *praxis*.

La pedagogía como motivo de conducción no tiene sustento si no se culmina con un fin pragmático, aunque dicha praxis se realice solamente para ser lo que sea el ser. Si anteriormente se ha expuesto que en el ser el hecho de ser y el hecho de

obrar inicialmente es lo mismo, es entonces que la praxis está llamada a ser una poíesis encarnada⁹⁷ en el fuero de lo devenible.

La praxis no es otra cosa que la asunción plena de lo eterno en lo devenible, o si no también aquella manifestación impresa en la realidad de aquello que verdaderamente es. Por lo anterior verdad y praxis pertenecen al mismo fuero, así como también el fenómeno del ser, y es a través de la praxis como se manifiesta y conoce lo que verdaderamente es el ser.

3.3.3 De la *parakalesis*.

Entre la poíesis y la praxis es necesario un vínculo que sublime y accione en el ser su modo de ser y su modo de obrar. Es fundamental que exista un motivo para obrar y una justificación del por qué se tenga que obrar como tal, ello es la *parakalesis* óntica, la cual se correlaciona intrínsecamente con el trascendental unum, ya que ella es el motivo por el cual se crea o se incita a ser lo que se es (poíesis-bondad) y también es la justificación del modo de obrar del ser (praxis-verdad).

Hablar de *parakalesis* es describir la participación poética de la bondad en la vía por la cual se encarna la verdad haciéndola praxis, y a su vez ello mismo corresponde la estabilidad esencia-existencial de ésta en la poíesis, factor determinante para constituir que la praxis está en el acto creador o poético y éste se manifiesta en la praxis.

3.4 De la interacción *ontopaidagógica*.

Anteriormente se ha expresado la cooperación de los trascendentales en la participación de la ontopadagogésis; ahora bien, conviene reflexionar sobre la

⁹⁷ No se entienda literalmente en cuanto una metáfora que lo reduce al plano material, sino que también entiéndase por ello como aquella impresión necesaria en la existencia.

interacción cooperativa que de suyo poseen los principios pedagógicos del ser de *la poíesis*, *la praxis* y *la parakalesis*.

Considerando que la *poíesis* es el motivo que incita a fin de culminar en la *praxis*, esto se realiza a través de una motivación *paráclita*⁹⁸ que amplifique la incitación poiética a una excitación pragmática, haciendo de la *poíesis* el nómeno pragmático y de la *praxis* el fenómeno poiético.

Ahora bien, entre los diferentes principios ontopedagógicos es clara una recíproca intervención trinitaria (*poíesis*, *praxis*, *parakalesis*), es momento de contemplar cómo se da entre las mismas la interoperación, haciendo de ésta un trabajo en conjunto de una *paidopoíesis*, *paidopraxis* y *paidoparakalesis*.

3.4.1 De la *paidopoíesis*⁹⁹.

Entiéndase por *paidopoíesis* a la necesidad intrínseca que tienen entre sí la *praxis* y la *parakalesis*, pues sin ella no hubiese fundamento o nexo alguno que permitiere la culminación de la obra a través de una motivación de la misma. Por ende, hablar de *paidopoíesis* es reconocer el sometimiento esencial que tienen de común denominador la *parakalesis* y la *praxis*, pues bien, es la *poíesis* quien gesta dicha motivación y excitación (*parakalesis-praxis*).

3.4.2 De la *paidopraxis*.

Es aquella mediación correspondiente entre la *poíesis* y la *parakalesis*, haciendo obligatorio y necesario un fin pragmático en lo cual culminen mutuamente los anteriores; pues bien, la génesis *paráclita* radica en el pragmatismo poiético y a su vez, la epifanía poiética radica en la *parakalesis* pragmática.

⁹⁸ Referente a la *parakalesis*.

⁹⁹ Se ha añadido el prefijo *paido* con el propósito de notar su aseveración griega de esclavitud o sometimiento y no sólo la común aseveración de niño o muchacho. En efecto, a los niños se les pudiese considerar como tales por la necesidad de ser conducidos por otro y estar a merced de alguien ajeno.

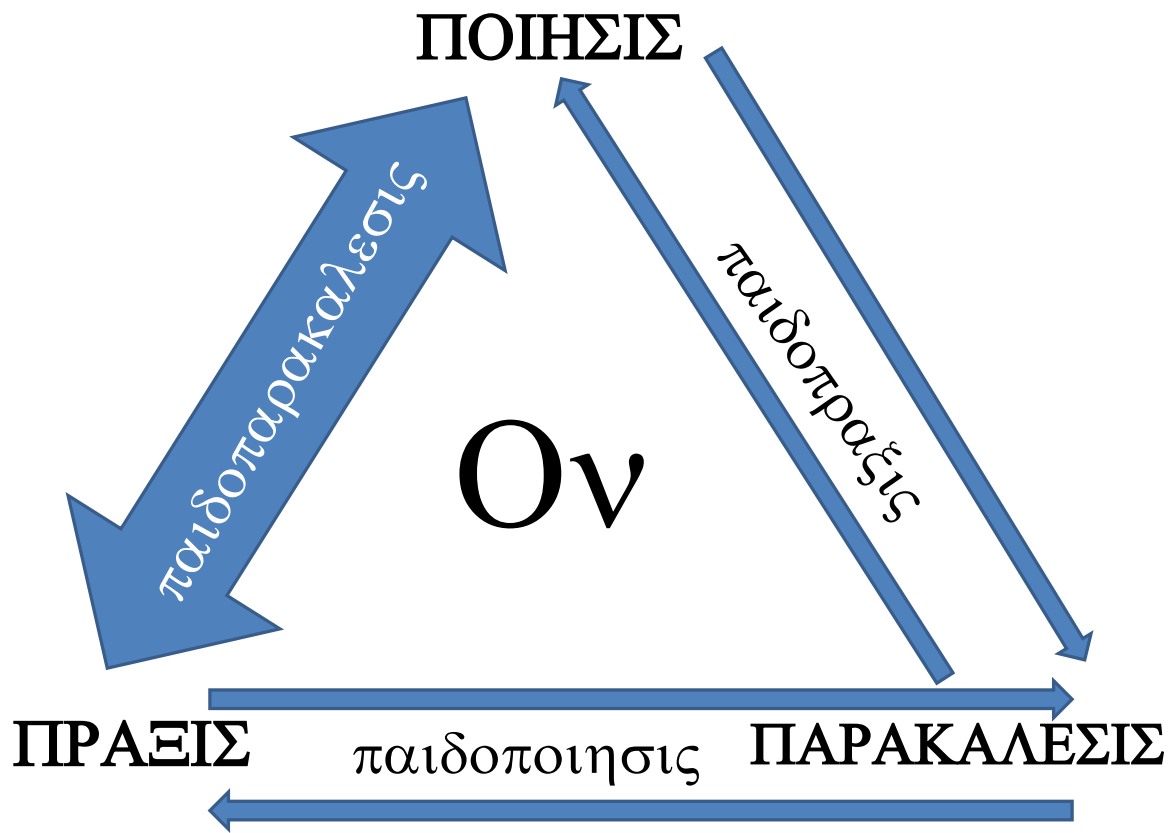
3.4.3 De la *paidoparakalesis*.

Ésta es la necesidad ontológica de correspondencia que obliga a la *poíesis* a unificarse con la *praxis* y ésta a su vez con aquella, haciendo de las dos una sola cosa en dos cubículos de la realidad (noúmeno y fenómeno).

Paidoparakalesis es justo la perfecta síntesis del análisis realizado por la *paidopraxis* y la *paidopoíesis* en su devenir del modo de ser al modo de obrar en el ser. Exponiendo lo anterior se encuentra que:

1. La *poíesis* requiere de un fin pragmático (*paidopraxis*) que engrende un llamado interno (*parakalesis*) a la manifestación (*praxis*).
2. La *parakalesis* se realiza a través de la génesis poiética haciéndola necesidad y fundamento de la *praxis* por medio de la *paidopoíesis*.
3. La *praxis* por medio de la necesidad motivacional de la *parakalesis* llega a constituirse como impresión o fenómeno de la *poíesis*, haciendo de la *paidoparakalesis* el punto de unión entre la *poíesis* y la *praxis*.
4. La *praxis* es a través de la *paidopoíesis* mediante la cual recibe propósito existencial en la *parakalesis*.
5. La *parakalesis* con el llamado práctico muestra su modo de obrar por el modo de ser de la *poíesis*.
6. La *poíesis* por su parte, a través de la *paidoparakalesis* denuncia el noúmeno pragmático y su participación en el fenómeno poiético, de lo cual es su propio *modus esendi* y a la vez su *modus operandi*.

En la siguiente cuartilla se muestra una ilustración de lo anterior.



CAPÍTULO IV: De las operaciones ontopedagógicas y evaluativas.

4.1 Del método ontopedagógico.

Es indispensable considerar que el tipo de evaluación depende de la pedagogía utilizada para los fines establecidos. Es incorrecto utilizar métodos de evaluación que no sean afines a la naturaleza de la asignatura y al fin de la misma, así como también interpretar la evaluación cuantitativamente cuando de suyo rige ser cualificativamente, y viceversa.

El método que se propone es obedecer la naturaleza de la ciencia (o asignatura) y la naturaleza del pedagogizando, así como respetar y considerar también la naturaleza del pedagogo (pedagogizador). Los tres elementos anteriores¹⁰⁰ *de facto* entre sí participan del común denominador del ser de las cosas y es análogamente a la pedagogía del ser de las cosas (ontopaidagogésis) como análogamente se postula pedagogizar.

En el rol que ejecutan las anteriores, le corresponde al pedagogo el trabajo colaborativo de la poíesis, si bien púdesele ser en acto creativo o en principio incitador y continente de la ciencia. Para el caso que competa al pedagogizando o en quien recaiga la acción conductora, debe asumirse que en él recae la acción pragmática o excitadora. Por último, el rol de la parakalesis debe efectuarlo la ciencia misma que dé motivos para sostener la reciprocidad entre la teoría y la práctica (poíesis-praxis / óntos-lógos/ bondad-verdad).

Por su parte, la interacción ontopadagógica tiene el rol determinante en la ejecución de las anteriores, es así que la paidopraxis debe regular la acción entre el pedagogo y la ciencia. A su vez, la paidopoíesis lo hace entre la ciencia y el pedagogizando, haciendo así una paidoparakalesis entre el pedagogo y aquél, obrando entre ellos el mismo principio operativo aunque tengan distinto ser.

¹⁰⁰ Se refiere al pedagogo, la ciencia (asignatura) y al pedagogizante.

4.1.1 MODUS ESSENDI.

Para contemplar la paidopraxis debe considerarse la relación existente entre el maestro y la asignatura que imparte, su idoneidad, asimilación de la ciencia que imparte, su dominio y su capacidad para motivar con ella.

En el fuero de la paidopóesis, por su parte, se habrá de considerar la relación existente entre el pedagogizando y la asignatura a estudiar, su necesidad en la formación que se persigue, el motivo por el cual es necesario estudiarse el contenido y su idoneidad para la asimilación de la misma. Ello en conjunto es la acción paráclita o el espíritu pedagógico mediador entre el maestro y el discípulo.

Si lo anterior se ejecuta correctamente bajo la naturaleza del *modus operandi* ontopedagógico, realizará con ello la paidoparakalesis, haciendo del discípulo (praxis) una extensión pedagógica del maestro (poíeta), capacitándolo también para ejercer la acción poiética.

4.1.2 MODUS OPERANDI.

En su modo de obrar, durante las sesiones debe ejercitarse de igual modo la interacción ontopedagógica. La póesis creadora e incitadora depende principalmente del maestro, en donde la praxis del maestro es su propia póesis (comunidad entre su modo de ser y modo de obrar), y la exposición de la lección es el primer acercamiento que tiene el discípulo con la disciplina, por ello en éste se desarrolla el llamado intrínseco de recibir la póesis pragmática del maestro para engendrar en él una praxis poiética. Por ende, es menester del maestro resolver cualquier tipo de prejuicio que el discípulo haya adquirido antes de y durante las lecciones. El papel del maestro también es mostrar al discípulo lo que la ciencia o asignatura es, ni tampoco comunicar prejuicios en sus discípulos a partir de ella.

La labor poiética del maestro puede ser tan polifacética como lo requiera en debido caso cada grupo particular, e inclusive como lo requiera cada uno de sus

discípulos. Debe recordarse que en un grupo, los discípulos comparten características afines, pero el trabajo de conducción siempre debe ser particular y especializado. Se puede guiar colectivamente, pero no se debe evaluar del mismo modo, por consiguiente es indispensable que las actividades poiéticas del maestro incluyan una interacción personal con cada uno de sus discípulos.

Por su parte, los discípulos están llamados a ser receptáculo de la poíesis del maestro, por ende están llamados a la praxis. En ellos radica la parte determinante de la conducción, pues bien no se podrá culminar la acción poiética del maestro si ellos no están dispuestos en asumirla. Por ello, el estado previo de la conducción debe ser la humildad y la benevolencia, en ambas partes.

El discípulo tendrá por claro los objetivos y fines poiéticos, de lo contrario nunca se podrá dar una acción paráclita que lo motive a la praxis, ya que depende de esta acción que se culmine con una evaluación para efectos de la paidoparakalesis.

A su vez, el espíritu de la ciencia (parakalesis) debe ser conservado tanto por el maestro como por los discípulos. La motivación debe ser recíproca, haciendo que el maestro ejercite en ellos la lección y por su parte los discípulos con su sed por aprender, deberán cuestionar con sus dudas al maestro para que éste profundice en su ciencia y contemple los mismos horizontes epistemológicos que sus discípulos perciben. Así, la apertura a la profundización de la ciencia recae en los principales factores de la conducción.

El trato cotidiano y cercano con los discípulos, debe recordar al maestro que la conducción que ellos ejercen es una conducción espiritual, por ello requiere que todas las operaciones que se hagan en pro de la conducción, deben enriquecer al espíritu y alimentarlo humanamente, tanto en la impartición de las lecciones, en las cargas académicas que se les confiera a los discípulos y, por último, en la selección de una evaluación significativa para ambos.

4.1.2.1 De la libertad de cátedra y libertad de conducción.

Antes de iniciar la reflexión sobre la libertad de cátedra, es necesario cuestionarse sobre qué concepto de libertad conviene a las argumentaciones. La libertad púedesele encontrar predicada en las distintas ramas de las disciplinas humanísticas; pero de todas, es en la filosofía donde se le pudiere substraer la propia esencia. No es posible contemplar los límites de un concepto si previamente no se le ha asimilado epistemológicamente en el plano de la realidad; esto es que, no se puede definir lo que el ser es, sin que antes no se contemple humildemente al ser y sólo se le considere lo que el ser es en sí. Allí se denuncia que el estatus radical de la libertad no se fundamenta en una simple interpretación epistémica, sino por el contrario, en el plano ontológico de lo que es ésta en sí.

Definiendo ontológicamente a la libertad, considéresele como el acto operacional óntico del ser espiritual indeterminado, en el cual el espíritu discursivamente analiza e intuitivamente sintetiza codificando moralmente las operaciones del ser fundamentadas en su propia naturaleza, a través de la comparación de los modos de obrar de su naturaleza y por el cual tiende a la conservación de su estructura natural, o bien a la negación o degradación de la misma.

Entiéndase que únicamente los seres de naturaleza espiritual pueden ser libres, ya que de suyo la operación deliberativa sólo se da a través de las categorías epistemológicas del fuero de la razón (discursión) y de la voluntad (intuición), y la entidad cuyas operaciones naturales son las anteriores denomínesele como espíritu.

Dichas operaciones ónticas que brotan desde la propia naturaleza del ser, no pueden tener ningún tipo de comparación sino el propio devenir que la naturaleza del mismo ser postula. Por consiguiente, la falta moral será consentir y efectuar una operación en contra de la tendencia óntica o devenir natural del propio ser agente. Esto es la verdadera (y ontológica) moral, o sea, la tendencia del ser a operar y realizar lo que le es propio a su ser y no en cambio la ordenación del ser

a las costumbres subjetivas del hombre. Por lo anterior, la verdadera moral debe referirse en aquella supervisión en la cual el ser obre fielmente de acuerdo a su constitución, en ello radica la codificación moral.

Del mismo modo, es necesario entender que, no se puede encarnar una verdadera libertad sin antes no haber concebido la pertenencia y ordenamiento que el ser se debe a sí mismo. Es así que un espíritu libre necesariamente debe guardar fidelidad a sí mismo, de lo contrario no habría reciprocidad entre sus mociones y su esencia. Cuando ello sucede, he allí la degradación de su propia estructura y cuando ésta se vicia se obtiene la negación total de su ser y por ende se pierden las facultades deliberativas y la libertad desaparece. Por ende, los seres espirituales perfectamente degradados ya no tienen opción de decisión y son sometidos perpetuamente bajo el fuero del no-ser. Lo mismo acontece con aquellos cuyas operaciones han guardado fidelidad a su ser y la virtud de su fidelidad los introduce al estado perpetuo de la virtud, con ello la libertad también desaparece. Por lo anterior; la libertad, más que potestad de operación es el tránsito del ser espiritual indeterminado a su propia determinación ontológica a través de su propia epistemología.

Ahora bien, para fines de la reflexión conviene allanar el concepto *kathédra*. Más que su significación lingüística de asiento, implica verdaderamente una postura metafísica mediante la cual se “toma asiento” para observar con atención alguna cosa. Ello predicado a la pedagogía no implica el sólo hecho de sentarse y guiar, sino que verdaderamente es conservar el sentido de la disciplina y lanzarse al cuidado y conducción integral del discípulo, es decir, para educarlo. *Kathédra*, entonces no se reduce al hecho de presidir algún tipo de asamblea, sino por contrario posesionarse de la presidencia de la asamblea con el objetivo de ejercer el servicio de educar.

Llámesele servicio porque inclusive no cabe la categoría de denominarse ministerio, pues bien, mientras en éste el ministro lucra por medio de un contrato pactado (netamente accidental), en el servicio el operador (o siervo) sólo lo hace

sin tener más paga que lo que se es, además de recibir lo suficiente para la conservación del mismo (esencial).

Para fines educativos, conviene destacar que, el pedagogo más que un ministro de la institución de enseñanza, tiene el grave deber de ser un fiel siervo de la educación. Con ello se denuncia que necesariamente el perfecto pedagogo, tendrá por buena paga la realización de su ser en la correcta realización autónoma de sus discípulos.

Al hacer un análisis ontopedagógico de la libertad de cátedra, tiene a bien afirmarse que ésta implica la potestad de ejercer la facultad de autoderterminación docente, en función a las necesidades de los discípulos en cuanto grupo (en primera instancia) y en cuanto a individuos personales (en segunda instancia).

Es un grave error el considerar que la libertad de cátedra sea una potestad (ordinaria o extraordinaria) de todo docente para ejecutar su desempeño de acuerdo a su libre arbitrio y albedrío. El pedagogo, por su propia naturaleza, está llamado a ser un fiel siervo del devenir educativo de cada uno de sus discípulos y un cualificado ministro de la institución competente, y no al revés.

Cabe señalar que, la libertad de cátedra es un derecho natural de todo docente para desempeñar fielmente su llamado ontológico a la educación. Por ello, toda institución que conciba fielmente el sentido de la educación, no sólo debe respetarla, sino también promoverla, pues de ello depende el cuidado educativo de los discípulos.

Considerando además que se es libre con el propósito de comparar los modos de ser y deliberar sobre ellos, dicho principio de la libertad da consecuencia también a los modos de obrar. Por ende, en virtud de su libertad de cátedra, el docente está llamado a obrar de modo distinto con cada uno de sus discípulos si su naturaleza lo exige en sí, y de la misma manera a unificar en el aula la pluralidad de modos de obrar de cada uno de sus discípulos, poseyendo cada uno de éstos un

modo de ser *sui generis*. He allí el arte de la maestría en la enseñanza, pues es en la cátedra donde se unifican los distintos modos de aprender (o de obrar) para a través de ellos forjar un solo modo de ser, respetando la autodeterminación particular que cada uno de los discípulos quisiera darse a sí mismo. Por ello al evaluar, el pedagogo sólo debe cerciorarse que el discípulo se haya autodeterminado, el cómo y cuánto dependen intrínsecamente de su autodeterminación.

Por su parte, sería incompleto el dejar de lado el fenómeno análogo que también naturalmente atañe al discípulo. Si bien, la libertad de cátedra es la perfecta adecuación pedagógica del pedagogo al discípulo, ¿cómo se le pudiese denominar a la adecuación del discípulo al pedagogo? En efecto, para resolución de la anterior cuestión, se postula la *libertad de conducción*.

En ésta es el propio discípulo quien debe discernir si las operaciones pedagógicas del docente competen a las peticiones pedagógicas de su propio ser, puesto que no se puede educar si no hay una perfecta comunión entre ambos.

Libertad de conducción es entonces la potestad de todo discípulo en buscar al pedagogo adecuado (y recursos pedagógicos) que le permitan su propia autodeterminación educativa.

Por su parte, el rol que juega principalmente la institución es el vigilar y salvaguardar la mutua comunión pedagógica entre pedagogo y discípulo. Además en virtud de la ejecución de lo anterior, la misma se cualifica con facultades de intervención para reestructurar la misma comunión custodiada y salvaguardar los derechos y obligaciones de los anteriores. Hasta este punto, nuevamente se puede contemplar el paradigma ontopedagógico, donde a la institución educativa le corresponde los fines paráclitos entre los maestros (poíesis) y los discípulos (praxis).

Es necesario que la presente reflexión sea destinada no sólo para el fuero escolar, porque también conviene dirigir la presente voz a todos aquellos fueros que

posean en su naturaleza la grave encomienda de la educación, o donde se realice cualquier actividad pedagógica, pues éstos son principios pedagógicos fundamentales a los que se tienen que sujetar toda política y religión (que de suyo poseen la discreta tarea de guiar el devenir de algo o de alguien).

Todas las ciencias también describen desde su interior un proceso pedagógico que sustenta su propia razón de ser, por citar ejemplos; el psicólogo requiere adecuarse al paciente para hacer un diagnóstico certero y llevar un tratamiento idóneo que le conceda la salud al paciente, predíquese análogamente lo mismo para el médico, el abogado, el sacerdote, etc.

Libertad de cátedra es entonces una cualidad que compete a todo ser espiritual que dentro de su propia naturaleza tiende a la conducción de sus semejantes. La libertad en virtud de lo que es, en sí misma también engendra la obligación de que el ser espiritual responda de acuerdo a la deliberación optada y, tiende del mismo modo a operar en pro de la conservación de la misma y de su estado.

La anterior reflexión únicamente induce en la valoración y toma de conciencia de todo aquello que implica el importante rol interdependiente entre los principales factores de todo fenómeno educativo. No hay que olvidar que la plenitud de éste se dará únicamente en un trabajo en conjunto a través de la convergencia de la voluntad de los anteriores, bajo un sólo concepto de libertad, que sea común a todos los seres, por ende ontológico. Pues bien, la realización de esto depende de que las bases pedagógicas no dependan de un relativismo y de un falso concepto de lo que verdaderamente es y se es.

Es así que, si se es libre es porque el propio ser tiende a la búsqueda de la bondad de las cosas, porque el ser es bueno en sí. Por su parte, dentro de su propia constitución también debe existir fidelidad a la verdad en cuanto adecuación del ser consigo (congruencia) y a su propio devenir. Por último, es indispensable tener en perfecta comunión las dos anteriores operaciones, aunque son mociones distintas, sí son interdependientes en su origen aunque en su obrar no.

Entonces, ejercer libertad de cátedra es optar por la *bondad y verdad* como meta máxima y fin de la educación, a través del recto equilibrio de ambas, mediante la comunión entre el pedagogo y el discípulo. Es conocerse a sí y autodeterminarse para ayudar al conocimiento propio y autodeterminación que los demás hagan de sí.

4.2 De la evaluación y sus modos.

4.2.1 Naturaleza de la evaluación.

Dentro del imperio del ser, ahora es turno de analizar en dónde se hospeda y se ejecuta la evaluación.

Queda claro que en primera estancia aquello que se ha de evaluar debe ser real, ya sea dentro del plano físico o metafísico y también epistemológico u ontológico. Lo anterior deviene por la sencilla razón de que no puede evaluarse algo que no sea o pueda ser.

Prosiguiendo se denuncia inmediatamente que el ser dentro de su constitución óptica posee tres elementos intrínsecos y recíprocos, a saber: el *noúmeno*¹⁰¹, el *fenómeno* y el *meno*.

El *noúmeno* corresponde a la facultad *activa, esencial, ontológica e intuitiva* del ser, ya que éste agencia, fundamenta, es e impone. El *fenómeno* corresponde a la facultad *pasiva, existencial, epistemológica y discursiva* del mismo, ya que éste se padece, es tendido o lanzado hacia afuera (existe), se conoce o abstrae datos del

¹⁰¹ La palabra noúmeno no se entienda rigurosamente en el sentido kantiano de una ininteligibilidad insoportable por la razón; sino por el contrario, a este punto compete entenderlo más familiarizado con el concepto platónico, mas no tal cual. Para Platón el concepto noúmeno representa el ser en su parte inteligible e indica aquello que no puede ser percibido en el mundo tangible, dando lugar a descubrirlo por la razón. Entiéndase por *noúmeno* no en sentido platónico ni kantiano, sino como aquel principio y fundamento del ser, el cual no es tangible sino perceptible, no por la razón sino por la intuición.

ser, indaga, o bien expone. El tercero se ejecuta como la *homohypóstasis*¹⁰² de las anteriores.

Hasta este punto y durante toda la historia de la filosofía sólo se venían acuñando los términos *noúmeno* y *fenómeno*. Se introduce el término *meno* como aquel fundamento convergente entre noúmeno y fenómeno, éste es el acto de la constitución poética¹⁰³ del ser. Así bien, ya se contempla una correlación entre *noúmeno*, esencia y bondad¹⁰⁴; por su parte, el *fenómeno* se correlaciona con existencia y verdad¹⁰⁵; por último, el *meno* lo hará a su vez con ser y unidad.¹⁰⁶

Ahora bien, teniendo en cuenta estos tres elementos, habrá que analizar la participación de éstos en la evaluación, o bien en su defecto en cuál de ellos se realizará la evaluación.

Para respuesta inmediata de la pregunta que preside el presente apartado, bástese por lo pronto en ubicar que todo aquello que sea ser es evaluable, por lo tanto, todas las cosas son evaluables independientemente de las notas o de aquella epifanía particular que las caractericen.

Conviene dirigir la reflexión sobre la posibilidad de evaluar el *noúmeno*. Para ello habrá que poner debida atención si en la parte intrínseca esencial del ser puede dar lugar a la evaluación. La respuesta es no, porque al noúmeno no se le evalúa, sólo se le valúa¹⁰⁷. No se valúa con la razón, mas con la intuición sí. No se puede evaluar el noúmeno porque su misma naturaleza nos persuade que al noúmeno no se le *exvalúa*¹⁰⁸, sino, por el contrario, éste en sí ya está valuado y su propia

¹⁰² Homo= igual / Hypóstasis = fundamento o substancia.

¹⁰³ Poíesis= acción, creación, adopción; fabricación, confección, construcción; composición, poesía; poema / oĩkos= relativo a.

¹⁰⁴ El análisis de la bondad se expondrá en los capítulos siguientes.

¹⁰⁵ De igual modo se analizará en los capítulos siguientes.

¹⁰⁶ El análisis de la unidad se hará en el apartado de los trascendentales del ser.

¹⁰⁷ Y dicha valuación no procede de la intuición misma, sino que el noúmeno ya está natural y ontológicamente valuado, únicamente la intuición lo aborda.

¹⁰⁸ Se ofrece el prefijo completo para recordar el verdadero significado del vocablo evaluar, el cual proviene de *exvalere*.

naturaleza sólo ostenta la valoración ontológica del mismo. De la anterior ostentación es donde surge el *fenómeno*.

Conviene entonces dirigir la reflexión sobre si es posible la *exvaluación* del fenómeno. La respuesta es sí y su instrumento será la discursión. Se verá a continuación.

Por su propia naturaleza óptica, el *noúmeno* es la parte determinante de su representación en la existencia, de tal suerte como si fuese un cañón que proyecta la imagen sobre una pantalla. Compárese entonces al *noúmeno* como aquel proyector de imágenes que posee los datos o arquetipos que fungirán de molde para la imagen; la proyección misma de luz como aquella parte mediadora, que en este caso se le compara con el *meno*; por último, la imagen misma que provoca el cañón con la luz compárese con el *fenómeno*; es decir, el elemento determinando del ser.

Débase recordar que el *fenómeno* no se deposita sobre pantalla alguna (hablando análogamente), sino que es la presentación inmediata del ser, misma de la cual los sentidos toman directamente los datos. El *fenómeno* es sólo aquella parte externa en la cual se tiene acceso al ser. Es imposible llegar al *noúmeno* si no es por el *fenómeno* a causa del *meno*.

Por lo anterior se puede deducir que la *intuición* se sirve de valuar el *noúmeno*, la *discursión* evalúa el *fenómeno* y el *espíritu* contempla el *meno*. Para el caso de los seres animados pero no espirituales, se efectúa un proceso análogo, donde no usan epistemología sino peristemología, haciendo que en todo el proceso se carezca de una conciencia consciente del evento.

Quede claro que el objeto directo del proceso valorativo lo posee el fenómeno, originando la evaluación. Por su parte, el objeto indirecto recae en el noúmeno con la valuación. Con ello, el objeto material es el *óntos* del ser y el objeto formal la epistemología que padezca el mismo.

4.2.2 De la evaluación científica.

Como se ha planteado, la evaluación es un fenómeno concomitante al ser. Por ende a distintos tipos de seres, distintos tipos de evaluación. Compete analizar el fuero de las ciencias y sondear cuál pudiese ser su método ontológico para evaluar.

Antes de dar una panorámica sobre los principales tipos de ciencias (exactas, humanidades y tecnológicas) habrá que hacer un breve análisis de aquellos modos de evaluación.

Toda evaluación se realiza principalmente en dos pilares fundamentales, a saber: la cualidad y la cantidad. Éstos aparentemente pudiesen interpretarse como dos elementos del todo ajenos entre sí, sin embargo hay una interacción intrínseca entre sí. Por ende, antes de mostrar el cómo la cualidad y la cantidad se distribuyen a lo largo de las ciencias, conviene reflexionar un poco acerca de dicha interacción.

4.3 *Qualitas et quantitas*¹⁰⁹.

En cuanto a paradigmas evaluativos únicamente pueden existir cuatro formas y figuras de la evaluación, a saber: **(1) QUALITAS AUT QUANTITAS, (2) QUALITAS SIVE QUANTITAS, (3) QUALITAS VEL QUANTITAS y (4) QUALITAS QUANTITASQUE AD INVICEM.**

Antes de comenzar con la exposición del sistema evaluador, es imprescindible denunciar los términos a través de los cuales se ostenta el preámbulo.

Al referirse la cuestión sobre conjugación de la **qualitas** (calidad) y de la **quantitas** (cantidad), se requiere establecer el modo a través del cual están relacionadas, o bien correlacionadas.

¹⁰⁹ Calidad y cantidad.

Entiéndase por la expresión *qualitas aut quantitas* (calidad o cantidad) aquella que sólo indica el modo de proceder radicalmente en disyuntiva, en donde sólo aplica un único camino a elegir, a saber: la *qualitas* o la *quantitas*. Esto es emplear única y exclusivamente la calidad, o bien única y exclusivamente la cantidad.

Por la expresión *qualitas sive quantitas* habrá de entenderse un punto de transición, o sea: *calidad, o ya sea cantidad*, en donde a la ausencia de uno hubiérase la posibilidad de la suplencia del otro, sin embargo aún sigue la independencia de ambas.

Por *qualitas vel quantitas* (calidad o cantidad) indica una radical indiferencia en la ejecución de ambas, siendo ésta la antítesis de *qualitas aut quantitas*. Por ende *qualitas sive quantitas* sería sólo una síntesis contraria de las demás. Esta expresión se traduce literalmente como “*calidad, o si se quiere, cantidad; o bien viceversa*”. Este modo de aplicar es *ad libitum* del agente evaluativo.

Se añade una cuarta y última expresión: *qualitas quantitasque ad invicem*, que significa “*calidad y cantidad ejecutadas simultáneamente*”, en un orden unidireccional recíproco y de naturaleza dual. Es decir, dependientes en su naturaleza, pero independientes en su ejecución.¹¹⁰

4.3.1 *Qualitas quantitasque ad invicem* como operación ontológica en la evaluación.

El evaluar surge como necesidad al establecer y garantizar el cumplimiento de un fin, mismo que se pretende desde el inicio y que dicho ser proyecta naturalmente en su devenir. Dicho de otro modo, si el fin procede de la naturaleza que el ser manifiesta desde su inicio (*ex natura entis*), de la misma naturaleza de éste

¹¹⁰ Dicho sea de paso, la anterior traducción sólo se presenta en cuanto alegoría semántica a las estructuras mentales hispánicas, pues de suyo la frase citada en latín no posee traducción semántica original por la superioridad significativa de las estructuras latinas a las hispánicas.

procederá la evaluación que garantizará el cumplimiento del fin. Por ende, el único patrón válido y no convencional para evaluar es la naturaleza del mismo ser.

Evaluar, dicho desde este modo y extrínsecamente al ser, es *supervisar que el proceso de algo se efectúe de acuerdo a parámetros establecidos y/o esperados para obtener fines o resultados establecidos y/o esperados, ya sea por naturaleza del ente o por influencia externa*. Y a esto, ¿cuál de las conjugaciones entre la cualidad y la cantidad cumple con el requisito natural? A esto se responderá lo siguiente.

a) Qualitas aut quantitas.

No se puede templar una evaluación desde una dicotomía de dichos conceptos, ya que el camino que se elija destruye al otro a razón de su divorcio, dado que no se puede evaluar neta y exclusivamente con una y discriminar a la otra. Pues bien, mientras la calidad muestra el cómo, no se determina “cuánto cómo es” y recíprocamente, porque si sólo se muestra cuánto es, no se muestra “cómo cuánto es”. Por ende, esta vía no funge a efecto de evaluar.

b) Qualitas sive quantitas.

Anteriormente se mencionaba que esta frase atañe la suplencia de uno si no se presenta el otro, pero aún así se maneja una naturaleza independiente. Ante esto se puede decir que dada la naturaleza de la *qualitas* y *quantitas*, ambos son conceptos completamente distintos y por consiguiente tienen distintos efectos a la práctica. No pueden usarse en suplencia, puesto que cada uno cumple una función específica, la cual en sí mismas ostentan. Sería tanto como afirmar que da lo mismo usar un metro para medir líquidos y tiempo, claro que no. Así, del mismo modo ni la calidad suple a la cantidad ni ésta a la otra. Por lo tanto, con la sustitución no se puede evaluar, ya que dicha evaluación sería inválida y errónea.

c) **Qualitas vel quantitas.**

Si bien no se pueden sustituir, tampoco se pueden usar *ad libitum* por el agente evaluante. Aparte, este tipo de evaluación se ordena de acuerdo a los fines del evaluador y no a los fines de la naturaleza de lo que se evalúa. Por consiguiente éste podrá utilizarla para fines subjetivos y epistemológicos, mas no para fines objetivos y ontológicos. Lo que importa en dado caso a una verdadera evaluación es la fidelidad ontológica a cómo lo aproveche el agente evaluador. No se recomienda utilizar este modo por el alto grado de subjetividad del agente evaluador, ocasionando que la evaluación surja desde la subjetividad del mismo y no de la naturaleza de lo evaluado.

d) **Qualitas quantitasque ad invicem.**

Las anteriores refutaciones dan validez a que *qualitas* y *quantitas* son modos de ser inseperables esencialmente, por ello se le predica su naturaleza dual. Pues bien, cuando se pretende expresar un predicamento netamente cualitativo, v.gr. *excelente*, no se tendría una noción de calidad si no hubiera un cuánto que lo coronara en el lugar principal en relación a otros seres; por ende, la excelencia sólo es una parte que muestra lo más robusto de la cuantificación de la bondad, ya que también existen los conceptos *mediocre* y *malo* para ostentar la calidad o la bondad del ser. Del mismo modo, no se puede predicar cuantitativamente si no lo acompaña una calidad, por eso cuando se predica que “*se obtuvieron treinta puntos de cien*”, en automático lo acompaña el predicamento cualitativo de “*fue deficiente el rendimiento*” (al menos en el plano subconsciente).

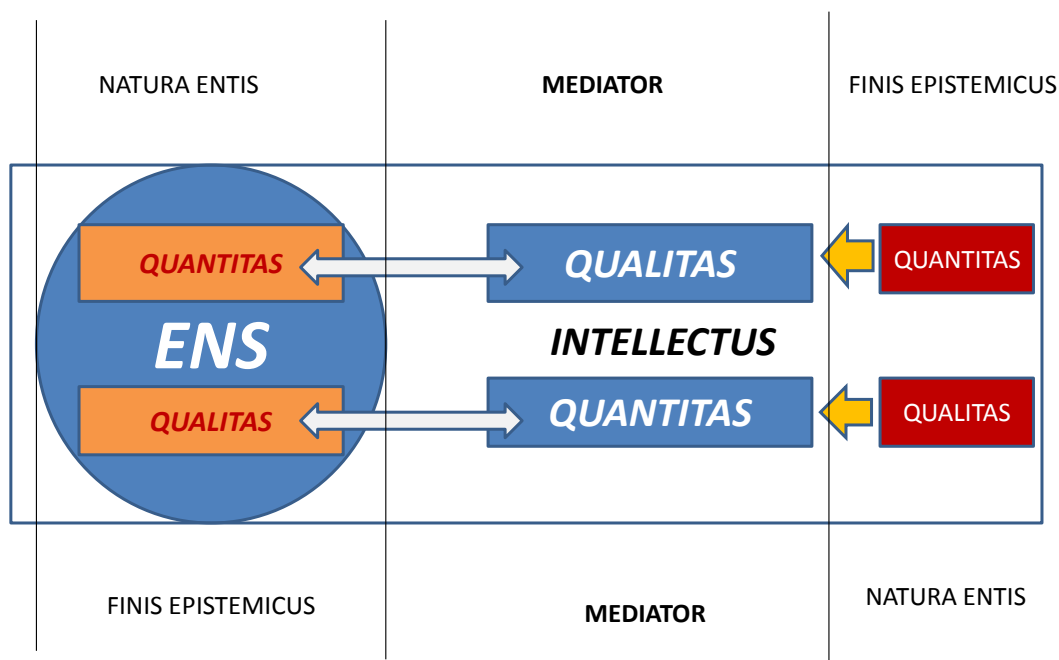
Por lo anterior, dicho paradigma evaluativo brota *ex natura* del ser ontológico y deberá considerarse para efectuar una válida evaluación.

Si se trata de evaluar, es deber considerar dos principales fenómenos, a saber: la ontología del ser y la interpretación epistemológica que se hace del mismo. Por un lado, el espíritu descubre la cualidad en cuanto que es un concomitante ontológico del ser y el intelecto lo abstrae como cantidad, mas lo determina su naturaleza

cuálita. Por su parte, la cantidad en cuanto que también es un concomitante ontológico del ser, al ser abstraída intelectualmente, ésta es transferida como calidad para su propio entendimiento y asimilación, mas es determinada por su naturaleza cuántita. Es así como se subliman recíprocamente (*invicem*) para establecer la armonía entre “*ens*” e “*intellectus*”.

Así que si lo que se pretende evaluar es la calidad como destino final, deberá atenderse desde de cantidad pero ponderado por la calidad misma. Si se pretende evaluar la cantidad como destino final, éste a su vez se atenderá desde la calidad adjetivada o calificada por la cantidad.

La siguiente imagen muestra el proceso de abstracción del ente al intelecto.



Solamente así se ofrece de este modo un camino directo y honesto de descubrir la cualidad o cantidad ontológica del ser a través de una cantidad o cualidad epistemológica. Por lo anterior procédase a la evaluación, dando lugar a la calidad

evaluativa o del “cómo evaluar”, así como de la cuantificación evaluativa o del “cuánto evaluar”.

4.3.2 Evaluación y ciencias exactas.

Todas las ciencias tienen por objeto el fenómeno del ser, las ciencias por su naturaleza no pueden proceder hacia el noúmeno del mismo. Ahora bien, científicar el noúmeno del ser sería tanto como dar una explicación sensible a lo que es propio del espíritu, eso es un terreno que le corresponde particularmente a la metafísica. En cambio la metafísica sí puede dar soporte a las cosas sensibles, pues es con métodos metafísicos o semimetafísicos¹¹¹ con los cuales se da interpretación de la realidad corpórea y sensible.

La matemática es el mejor ejemplo de realidad sensible semimetafísica, pues bien, si el objeto material es algo puramente físico, su objeto formal es puramente metafísico. Por citar ejemplos, hablar de ángeles o de la importancia de los trascendentales del ser es territorio metafísico porque tiene ambos objetos en el fuero metafísico; así pues, hablando de reproducción celular, es obvio que radicará todo en el fuero físico. Pero cuando se afirma que “dos manzanas fueron comidas por dos niños”, allí se conjuga la realidad física de los niños y la abstracción (metafísica) del número dos que se le predica a dos niños concretos y a dos manzanas concretas. Más aún, si se priva de los niños y de las manzanas, aunque sólo se analizara el número dos, el concepto de número asciende desde la realidad física de dos unidades; es así que inclusive en una compleja ecuación algebraica, si se ejecuta es porque las operaciones metafísicas son exactamente análogas a las físicas.

Las ciencias exactas también son conocidas como ciencias duras, ciencias puras o también fundamentales. Dichas ciencias se caracterizan por generar conocimiento a partir de la observación y de la experimentación (por eso radican en el fenómeno), y dicho conocimiento es sistematizado a través de un lenguaje

¹¹¹ Entiéndase como el punto medio entre lo físico y lo metafísico, dependiendo tanto del fuero físico como del metafísico.

matemático, es decir que a las ciencias exactas le compete la cuantificación del ser.

La precisión y la rigurosidad de las ciencias exactas hacen certera la aplicación del método científico. No obstante la importancia de la parte empírica en las ciencias exactas, también es verdadero que ellas se valen de abstracciones generales formando axiomas o principios de evidencia. Éstos radican fundamentalmente no en el fuero de la cuantificación, sino por el contrario en el fuero de la cualificación. Lo anterior introduce que al expresar que: “la suma del cuadrado de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa” (Teorema de Pitágoras) es un axioma que muestra el cómo o la cualidad del axioma en donde convergen todos los casos análogos. A esto se puede concluir que, las ciencias exactas deduciendo cuantifican e induciendo cualifican.

La evaluación en cuanto a proceso epistemológico en las ciencias exactas ontológicamente está llamada a cualificar la cantidad perceptible del ser, pero eso no quiere decir que en verdad se efectúe una valoración ontológica del mismo.

Por citar un ejemplo de lo anterior, tradicionalmente se ha postulado que la circunferencia se mide en grados sexagesimales (360), grados centesimales (400) o radianes (π/x). Estos tres modos de graduar la circunferencia denota que las anteriores son sólo objetos formales a partir del cual se da una interpretación de la realidad cuántica, es decir, es el mismo hombre quien a su entender decide cuantificarlos arbitrariamente y no ontológicamente (es mentira que el hombre ha dejado de ser para sí el centro del cosmos).

Una cuantificación ontológica de la circunferencia no puede darse desde el fenómeno, sino desde el noumeno. Tal afirmación introduce la valiosa aportación que en la matemática (así como en toda ciencia exacta) la intuición también debe entrar en la ponderación y no dar supremacía absoluta a la razón en ellas. En efecto, si las ciencias exactas están llamadas a cualificar la cantidad, eso querrá decir que la evaluación de las mismas será intuitivamente racional.

4.3.3 Evaluación y humanidades.

Entiéndase por humanidades como el conjunto de ciencias o disciplinas que tienen como objeto de estudio al ser humano y todas sus manifestaciones (pensamiento y cultura). Las humanidades no pueden entenderse sin el concepto de lo que es el ser humano en sí y no fundamentarlas en el concepto que tenga el hombre de sí mismo; en efecto, se argumenta de humanización pero no hominización.

Humanizar implica que el hombre se cultive a sí mismo a través de la autodeterminación consciente de su devenir, ¿y esto podrá acaso evaluarse?

Las humanidades poseen de suyo el fundamento del misterio mismo del hombre. Estas disciplinas se ocuparán en interpretar el microcosmos del hombre y su inmersión en el cosmos absoluto.

En contraposición de las ciencias exactas, las humanidades no tienden a la cuantificación sino a la cualificación, pero a partir fenómeno del ser. Eso quiere decir que mientras la evaluación de las ciencias exactas es cuantitativa, las humanidades serán cualitativas en destino final; esto es, las humanidades están llamadas ontológicamente a cuantificar la cantidad.

Es el momento de reflexionar si una simple evaluación cualitativa puede ser exhaustiva para ponderar el fenómeno de las humanidades. La respuesta es no. De nada sirve mostrar la cualidad si no se determina cuánta hay, por ende la cantidad en el campo de las humanidades pasa a coadyuvar la interpretación fenomenológica; esto, en consecuencia querrá decir que el método para evaluar las humanidades es completamente hermenéutico (no ostentatorio como las ciencias exactas).

Hacer hermeneúsis del humano y de sus operaciones implica una tarea nada fácil, puesto que el objeto de estudio es un ser no perfecto, pero tampoco imperfecto sino perfectible. Si las ciencias exactas poseen de suyo un objeto perfecto y por ende son exactas, las humanidades por lo tanto poseerán algo directamente

inmensurable, con tendencia al fallo. Por lo anterior no es muy conveniente utilizar el método científico para interpretar las humanidades, porque cada ser humano es distinto y puede presentar fenómenos semejantes pero nunca iguales a otro.

No obstante, el uso del método científico en las humanidades puede caer en el error de limitarse a la interpretación superficial del fenómeno. Por citar un ejemplo, aunque se tenga axiomatizado que toda persona que posea un determinado síntoma o varios, no quiere decir que tenga la enfermedad que se presume que sea (aunque muy probablemente); pero hay margen de error y si el margen de error fuese nulo, esa misma ponderación no puede aplicarse a todos los casos en general. El reto de las humanidades es interpretar lo más objetivamente posible a cada persona en su unicidad y singularidad; por ende, a los seres humanos se les podrá tener el mismo objeto material de consideración (en cuanto que son humanos), pero es obligatorio que el objeto formal sea la persona misma del individuo particular y concreto. De allí radica que el valor de la persona sea tan sagrado inclusive como la humanidad misma.

Las humanidades dado a que su método evaluativo ontológico sea la hermenéutica, se deben interpretar de acuerdo al *óntos* del ser humano. Es doblegar nuevamente a la epistemología para que sea humilde ante la realidad ontológica. Se deberá recordar que no habrá nada más humano que la humildad, (en efecto, hasta procede de la misma raíz etimológica). Y entiéndase como humildad, no como el desprecio de la cualidad humana, sino la adecuación e identificación de ser con lo que se es en relación al ser.

4.3.4 Evaluación y *paideúsis*.

Hablar de humanidades necesariamente nos evoca a introducirnos al misterio mismo del hombre y a todos sus fenómenos. Si el hombre se humaniza es porque también ha sido capaz de comunicar su humanidad a través de su devenir. Comunicar dicha humanidad es imprimir carácter en el hombre, es alimentarlo espiritualmente y capacitarlo de tal modo que él mismo pueda seguir cultivando su

propio espíritu, a la vez que tenga la facultad de ayudar a otros en su propio cultivo.

El anterior fenómeno, occidental y tradicionalmente se le ha denominado educación. No obstante, el concepto en sí mismo de la educación va más allá de lo que puede delimitar su simple concepto latino. Es pues, en mayor profundidad y sentido llamarle al fenómeno educativo como una *paideúsis*.

El término *paideúsis* tiene correlación con el término *poíesis*. Mientras éste denota la acción creadora en la cual el creador custodia y salvaguarda la organización de su obra, aquél denota el sometimiento de lo creado a la autoridad del poeta o del creador. Es así que allá donde hay *poíesis* hay *paideúsis*, donde las obras hablan de su creador y el creador habla por sus obras.

Propiamente el término *paideúsis* se compone de *país* y del término *ousía*. El primero nos da la significación metafísica de una subyugación ontológica, o bien esclavitud o dependencia intrínseca a un ser superior; pues bien, por esta razón en el plano físico al hijo, al joven o al esclavo se les denomina con dicho concepto *país*. El segundo concepto, como se ha visto con anterioridad, denuncia una unidad verdadera y perfecta que garantiza el dominio del ser en sí mismo. Poseer *paideúsis* es, pues, poseer el espíritu de ser hijos y servidores de quien procede o de quien se ha recibido el propio ser.

Por lo anterior podemos deducir que en profundidad la educación (*paideúsis*) es un tipo de esclavitud, mas la verdadera educación es una esclavitud que libera al hombre inclusive de sí mismo. Allí radica la verdadera libertad, en ser fieles esclavos del Verdadero Ser¹¹².

Realizar una auténtica *paideúsis* es dejarse engendrar al ser por aquel que nos ha sido. Es encarnar voluntariamente el parto existencial hacia la autodeterminación del hombre. Es entender la sacralidad del sacrificio de padecer en pro de un bien mayor al poseído. De lo anterior brota que no se puede educar al que no quiere,

¹¹² “et cognoscetis veritatem, et veritas liberabit vos” Jn 8, 32

pero el querer educarse no es suficiente si no se está dispuesto a encarnar aquel carácter que se imprimirá en el espíritu, porque una cosa es ser un hombre letrado y otra es ser un hombre educado.

La *paideúsis* implica conciencia consciente de sí por parte del educando, implica del mismo modo que el *poíeta*¹¹³ tenga conciencia de sí y hacia dónde dirige su obra *poímeneútica*¹¹⁴. El establecer una evaluación *poiética* y *paidética* radica en el fuero propio de la conciencia, es compartir un conocimiento pleno *ad invicem*¹¹⁵ entre el *poímen*¹¹⁶ y su *país*¹¹⁷.

Lo anterior denuncia que para que se dé la verdadera evaluación, es necesario que tanto el evaluador como el evaluando tengan conocimiento previo, profundo y recíproco.

Efectivamente no puede darse una buena ponderación si sólo se limita a conformarse por los datos del fenómeno. Por el contrario, no basta con explorar el fenómeno, sino que hay necesidad del conocimiento propio que tenga el evaluando para que el mismo lo ofrezca a su evaluador.

Por lo anterior, conociendo que la educación está dentro del fuero de las humanidades, la evaluación de ésta será del todo hermenéutica, partiendo de las evidencias de aprendizaje que proporcione la conciencia.

4.3.5 Evaluación y pedagogía.

Se debe tener en claro que no es posible identificar el concepto educación (*paideúsis*) y pedagogía. Mientras la primera engloba todo el fenómeno de un proceso de mejora continua, contemplando en su amplitud todas las circunstancias que atañen el hecho informar y forjar las conciencias en vistas a la humanización del hombre, la segunda es el auxiliar del cómo se realiza este proceso de mejora continua.

¹¹³ Poeta, o persona de la cual funge la poíesis.

¹¹⁴ Relacionada al pastoreo (del griego *poímen*). Obra la cual no es abandonada por su creador

¹¹⁵ “Recíprocamente”. Traducción del latín al español moderno.

¹¹⁶ Del griego, significa pastor, boyero, vaquero; guía espiritual, maestro, jefe.

¹¹⁷ Del griego, significa hijo, hija, niño, niña; muchacho, muchacha; joven, esclavo criado.

Con la simple voz de *pedagogía* inmediatamente sus raíces griegas nos denuncian el acto de conducir a un niño, o bien al esclavo. Sinceramente esta definición no proporciona muchos elementos para comprender el fenómeno. Este hecho pedagógico debe contemplarse como ciencia, como arte, e inclusive como una técnica.

La educación es definida simultáneamente como influencia y actividad intencional además de una realidad para la vida del individuo, la cultura y la sociedad. Si es una actividad intencional, la pedagogía debe ocupar regularla, al mismo tiempo se ofrece como un hecho real que tendrá que describirla y explicarla. Esa circunstancia da cuenta del vaivén de la pedagogía entre la práctica y la teoría, entre la norma y la ley, entre la experiencia y la doctrina, entre el arte y la ciencia. Dada la multiplicidad de factores que contiene el objeto pedagógico, tiene que apelar a las demás ciencias ampliando así sus horizontes y proporcionando a esas ciencias un material precioso para sus investigaciones específicas. Es preciso que sus cultivadores sean capaces de salirse de lo meramente técnico para tratar los problemas con visión objetiva a la vez que humana y personal. A este respecto logran validez de axioma las palabras de Sprager¹¹⁸: “El punto de reunión de todas las experiencias y movimientos en el dominio educativo es el pedagogo y hay que confiar en que no sea una criba, sino un espíritu formador y plasmador que pueda devolver lo recibido y elaborado... porque este extenso trabajo no se hace para el fin de un almacenamiento académico, sino que debe volver a actuar de modo formador y fecundante sobre la vida misma”.

4.3.6 Evaluación y ciencias tecnológicas.

Anteriormente se ha hablado ya de la técnica en el apartado de la pedagogía como técnica, mas ahora compete definir técnica.

¹¹⁸ (Grosslichterfelde, 1882-Tubinga, 1963) Filósofo, pedagogo y psicólogo alemán.

Este término proviene del griego *τεχνη* que significa “*arte*”. Si bien, técnica y arte en la actualidad poseen una semántica distinta, en un inicio pudiesen considerarse sinónimos, ya que este vocablo griego pasaría al vocablo latino *ars*. El arte pues, entendido desde su semántica tradicional, es la *facultad de dirigir obras de acuerdo a normas preestablecidas (por la experiencia)*. Es entonces que obrar con técnica es seguir una serie de pasos con sus instrumentos idóneos con el fin de alcanzar su objetivo.

La técnica en el hombre, ontológicamente, no demuestra un modo de ser, sino por el contrario muestra un modo de obrar. La técnica en sí misma tiene por objeto material la praxis y por objeto formal la agilidad de la misma.

El hecho de evocar la tradicional sentencia filosófica que *el obrar sigue al ser*, muestra la pauta de cómo en sí mismo la constitución óntica del ser determina sus operaciones, y a decir verdad, la influencia del acto determina la posibilidad de sus potencias.

También es verdadero que puede existir la tendencia de encontrar sentido a la técnica por la técnica y no la causa de la técnica. Así como del modo de obrar depende del modo de ser, también es cierto que por una aberración del modo de obrar se desvirtúa el ser.

El ser desvirtuado o viciado seguirá su llamado ontológico a la operación, ocasionando obras viciadas o desvirtuadas en relación a su naturaleza.

Hoy el hombre hace uso de la técnica para hacer su vida más cómoda, pero comodidad no es sinónimo de dignidad. Es momento de reflexionar si la técnica dignifica al hombre o si bien el hombre sólo vive una vida cómoda con la técnica y por ende frena la dolorosa y no cómoda tarea de humanización.

Los accidentes se fundamentan en la substancia, la técnica se fundamenta en el ser humano (hombre espiritual). La técnica por ser técnica está al servicio del modo de vivir del hombre, pero el hombre en su carácter de ser humano, está llamado a hacer de la técnica un instrumento de humanización para obrar como humano.

La tecnología denuncia lo que el hombre es capaz de hacer para sí mismo, economiza y regula sus operaciones, mas nunca su espíritu. La verdadera técnica que hace ágiles las operaciones del hombre no es encontrar una vida cómoda e inmediata por el contrario es aquella que da testimonio de las operaciones de su espíritu y no de su realidad material.

Las ciencias tecnológicas ontológicamente están llamadas a la pragmatización. Dicha praxis se encarna a través de la verificación de la perfecta comunión entre ciencias exactas y ciencias humanas, en la perfecta reciprocidad, en la teoría sublimada a la práctica. Por ende, la ciencias tecnológicas pragmatizan la cualificación de la cantidad y la cuantificación de la cualidad.

Lo anterior induce a deducir que, no se puede llamar categóricamente técnica a aquello que no coadyuva y garantiza el cumplimiento del devenir natural del ser de las cosas, es así que aquella técnica que no funja como tal, llámese *quasi-técnica*. Porque, así como la brújula es tecnología para ubicar el norte, a razón de que la aguja posee magnetismo en su propio ser, quizá una aguja sin imantar sea una cuasi-brújula que apunte en todas las direcciones. Así pues, una técnica sin el fundamento de humanización es parecida a una brújula sin haber sido imantada.

CAPÍTULO V: De la evaluación ontopedagógica y su intervención en la ponderación del aprendizaje escolar.

5.1 De la metafísica a la evaluación en el aula.

La reflexión metafísica realizada en los anteriores capítulos ha sido exclusivamente para contemplar un postulado de cómo en el ser de las cosas subyace una pedagogía que lo sostiene y conduce. Ésta, si bien ha sido eterna como el ser, aparentemente ha permanecido oculta a partir de este objeto formal a partir del cual se le considera. Esto se reflexiona en el afán de encontrar la respuesta a por qué el ser es y no mejor sea la nada o lo que no es, o de cómo todo lo que es necesario o contingente, necesariamente debe ser y ha sido así.

A sabiendas que es el ser quien gobierna todo lo que es y que éste es completamente objetivo, pretende postularse que si el maestro en el aula ejecuta una pedagogía análoga a cómo el ser sustenta su propio ser, y si el aprendizaje y la evaluación también necesariamente pudieren acercarse lo más cercano posible a la objetividad. Cabe en este punto aclarar que, el ser humano por ser un ser perfectible tiende a tener un margen de error. Esto es, que si el profesor en el aula se desempeña análogamente al modelo ontopedagógico de conducción, pudiere tener un acercamiento más certero a la objetividad, pero difícilmente podrá llegar a ella, sólo podría completamente si se convirtiera en el objeto mismo a evaluar. Por lo anterior, es en el objeto a evaluar donde se debe considerar la mayor atención porque en él recae la principal determinación evaluativa, ya que los datos se otorgarán desde su propio ser a considerar.

Es necesario tener claro que se postula utilizar el mismo mecanismo análogo para la conducción de los discípulos, por ello procúrese motivar del modo análogo. Es así que, considerando que los trascendentales del ser constituyen al ser, sustitúyase el transcendental *bonum* por el rol del maestro por tener de suyo el llamado a la poíesis o la incitación. Por su parte, el discípulo a semejanza de la

verdad, está llamado a ser en quien recaiga la praxis del maestro. Éste, a su vez, está llamado a que en él recaiga la praxis del discípulo a través de la evaluación.

La ciencia o la asignatura, en su rol, está llamada a ser el factor de unidad entre el discípulo y el maestro, por ende a ella le competen las funciones de unidad o paráclitas, a semejanza de la interacción entre los trascendentales.

Teniendo como base los tres puntos anteriores, sólo resta complementar la interacción de los mencionados con operaciones análogas a las interacciones que sostienen entre sí los trascendentales del ser. De ello deriva la *ontopedagogía*, haciendo de la *paidopoíesis*, *paidopraxis* y *paidoparakalesis* el método de enseñanza-aprendizaje y a su vez evaluativo en relación a la naturaleza del ser.

5.2 Formulación y comprobación de la hipótesis.

Toda la presente reflexión de esta obra, hasta ahora, sólo puede catalogarse dentro del fuero de una posible propuesta de intervención para encontrar un modo más para la evaluación en las ciencias de la educación. Por consiguiente es necesario nominar la hipótesis que de ella emana y del mismo modo ostentar los resultados obtenidos en la comprobación de la misma. Y a tenor de lo que compete se postula que:

“Si el maestro conduce a través de una motivación, logrando que el discípulo se descubra a sí mismo y su participación en la ciencia, así como su utilidad, y a través de ello éste descubra el aprendizaje que ha tenido, y mientras el discípulo sea humilde y coherente con lo que auténticamente se es (mismo principio que aplica para el maestro), entonces todo tipo de operación práctico-científica de la ciencia comunicada (que haga el discípulo) se convertirá en criterio objetivo de ponderación para determinar el aprovechamiento del discípulo y, a su vez, también del maestro”.

5.2.1 Variable independiente.

En la anterior hipótesis puede observarse que la variable primaria o independiente dice que: *“Si el maestro conduce a través de una motivación, logrando que el discípulo se descubra a sí mismo y su participación en la ciencia, así como su utilidad, y a través de ello éste descubra el aprendizaje que ha tenido, y mientras el discípulo sea humilde y coherente con lo que auténticamente se es...”*.

Esto refiere sobre todo a la postura inicial que deben tomar tanto el discípulo como el maestro, antes de abordar el proceso pedagógico que culmine con el autoconocimiento del discípulo a través del autoconocimiento del maestro. Con esto se abren las bases para entender la razón de ser de la ciencia o de la asignatura, así como también definir el rol en el cual el discípulo se ve involucrado junto con su maestro en la ejecución de la ciencia. Si lo anterior se ejecuta como tal, entonces podrá procederse a devenir la variable dependiente o secundaria.

5.2.2 Variable dependiente.

Una vez mencionada la variable independiente, prosigue: *“...todo tipo de operación práctico-científica de la ciencia comunicada (que haga el discípulo) se convertirá en criterio objetivo de ponderación para determinar el aprovechamiento del discípulo y, a su vez, también del maestro”*.

Para que se cumpla ello, se predice que si se cumple lo primario, en consecuencia se propiciarán factores que ayuden a una evaluación lo mayor objetiva posible por proceder de la naturaleza pragmática que el discípulo desarrolle, y con ello evaluarse a sí mismo y evaluar el desempeño docente. Esto denuncia que el principal motivo del discípulo es construir la práctica con lo comunicado por el maestro y éste a su vez certificar que verdaderamente el alumno haya ejecutado bien su praxis.

5.2.3 Comprobación de la hipótesis.

Para efectos de la comprobación de la hipótesis, se seleccionó al grupo de 5° semestre de la carrera de Letras Hispánicas de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Dicha experimentación y comprobación fue realizada en el semestre correspondiente de agosto a diciembre de 2011 durante la impartición de la asignatura de Latín III. El profesor encargado del curso es el mismo, quien es titular y responsable de la redacción de esta obra.

Ahora compete mostrar el desempeño que realizaron cada una de las partes a lo largo del semestre. Se desglosará de modo panorámico el cómo se cumplió el rol de cada parte a través del modelo ontopedagógico.

5.2.3.1 Maestro (Función poiética).

Por su parte, en el profesor recayó la gravísima responsabilidad de incitar al estudio del latín, haciendo hincapié de la importancia de éste en la constitución del español y sobre todo ir más allá del modo de interpretar la realidad misma a través de un *modus operandi* distinto a la epistemología hispana. Para ello, el profesor a través de las lecciones comenzó a destacar la utilidad del idioma y el carácter estético del mismo, así como también su participación de éste en la formación del carácter y de la persona.

La manera de proceder con las lecciones era sobre todo inspeccionar las dudas que tuvieran los discípulos, resolverlas a lo largo de las lecciones y también sembrar inquietudes o posibles dudas para incitar en los discípulos la resolución de las mismas, a fin de que ellos por su cuenta las solucionasen, o bien, que el maestro les ayudase a resolverlas sólo otorgando el andamiaje necesario sin hacerlos atentos a la ayuda determinada del maestro.

La libertad de cátedra¹¹⁹ fue un factor principal para incitar en ellos el interés por la asignatura; así, para diferentes apreciaciones de los discípulos, se pudiere adaptar inclusive a sus situaciones personales que influyen en el aprovechamiento de la materia. Es indispensable que el maestro entienda la situación personal del discípulo, lo apoye en cuanto competa a su asignatura, pero sin sobrepasar la frontera de resolverle al discípulo su problemática, pero siempre y cuando éste lo permita y el maestro entienda el sano equilibrio del fuero escolar y el personal. En pocas palabras, la libertad de cátedra conviene en función de entender al discípulo para obrar en él la estrategia de aprendizaje necesaria, no por el contrario para aprovechar la situación e interpretarla bajo su propio lucro.

El maestro, durante el desempeño de las lecciones fue guiando a sus discípulos en la medida de involucrarlos en una sana interacción de convivencia, cuyo único centro de convergencia era la asignatura misma. Para ello se procedía regularmente con la explicación del tema, resolución de ejercicios por parte del maestro, imposición de ejercicios a los discípulos y por último exposición de ejercicios creados por el discípulo.

El anterior recorrido engloba en sí mismo un camino análogo en lo ontopedagógico para la interacción, pues es así que en la exposición del maestro y la resolución de ejercicios dirigidos por él, en ello se sintetiza la poíesis y praxis misma del anterior. Esto conlleva una primera poíesis magisterial que culmina en la praxis disciplinar.

Para el segundo momento (imposición y creación de ejercicios), es a través de la excitación pragmática del maestro en donde los discípulos encuentran su razón de ser poética. Es así que análogamente al maestro, los discípulos comienzan a realizar su propia praxis, misma incitada por la excitación pragmática del maestro y que culmina en una excitación pragmática del discípulo, haciendo de ésta un nuevo motivo para el maestro.

¹¹⁹ Tomada de acuerdo al concepto que se expone en capítulos anteriores.

5.2.3.2 Discípulo (Función pragmática).

En un momento inicial el discípulo sólo está a la expectativa y es materia dispuesta para la determinación complementada por el maestro. En este punto y durante todo el curso, es necesaria la convicción del alumno por tomar la clase, ello lo dotará de un interés primario a partir del cual el maestro debe construir la incitación que les confiera y la motivación que los desarrolle. Para cumplir lo anterior, el encargado de la asignatura notificó a sus discípulos que independientemente del curso ellos mismos llevarían su propio ritmo de estudio, pudiendo o no adelantar la entrega de evidencias de aprendizaje de acuerdo a cada tema en curso.

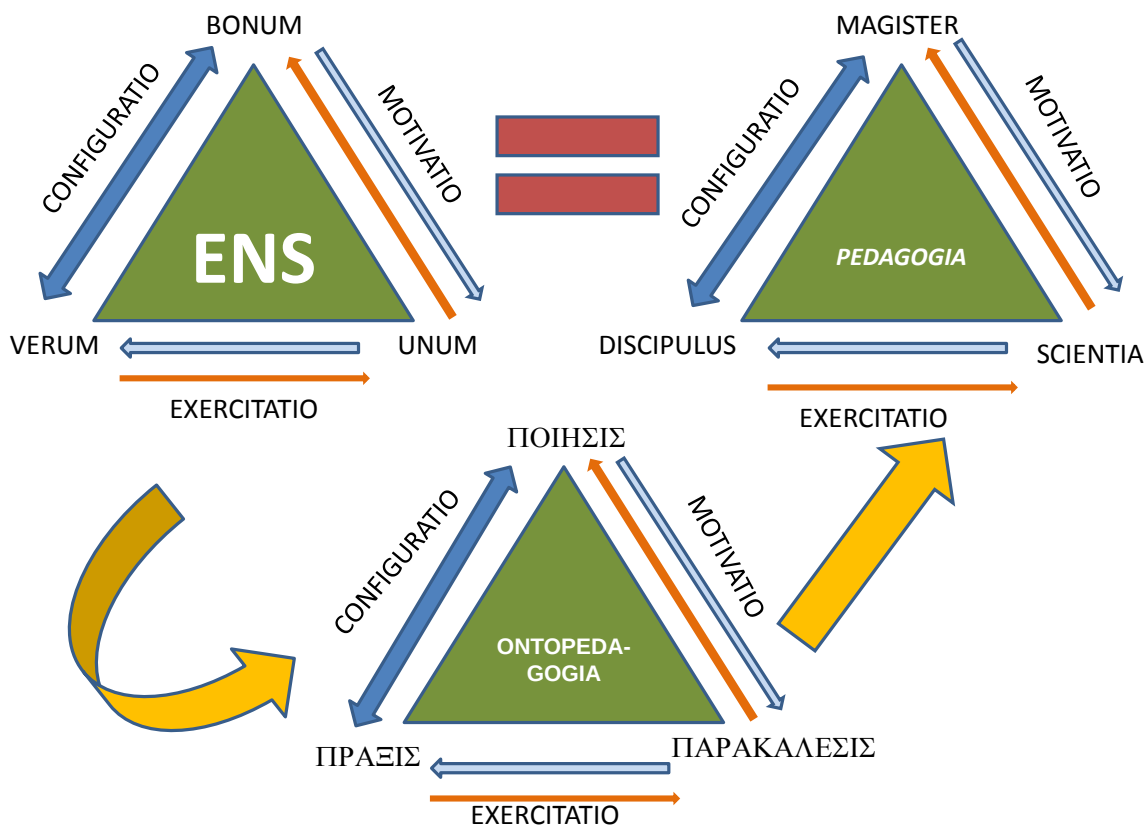
En un primer estadio del aprendizaje, se motivó la praxis de los discípulos con la imposición de ejercicios preestablecidos en un libro de texto. Sin embargo en el segundo estadio que le corresponde a la evaluación, la praxis surgió a partir del aprendizaje que los mismos alumnos tuvieron a lo largo del semestre. Ello hace que únicamente puedan obrar con aquello que verdaderamente hayan aprendido. Es en este momento donde el maestro pierde cualquier tipo de dirección y solamente espera a recibir la praxis de sus alumnos. Más adelante se mostrará cómo fue el modo de evaluar la totalidad de la asignatura.

5.2.3.3 Asignatura/Ciencia (Función paráclita).

Para el caso particular, la asignatura de Latín fue quien presidió todo el devenir pedagógico del curso. Siendo que de suyo hoy en día es una asignatura más teórica que práctica, habría necesidad de encontrar un modo en que fueran tanto teóricas y prácticas tanto para el maestro y para los discípulos.

El maestro introdujo en sus discípulos el análisis de toda la asignatura a través de las lecciones, por su parte los discípulos sintetizaron sus dudas a través de los cuestionamientos regulares. De lo anterior, esto propicia a que los maestros con su ciencia abran el esclarecimiento de las cosas y a su vez los discípulos a través

de sus dudas obliguen al maestro a profundizar y analizar aquellas partes de la ciencia que habían permanecido ocultas para él, aunque no necesariamente. Es así cómo a través de este intercambio pedagógico se da el aprendizaje en ambas partes y se da un equilibrio científico y disciplinar.¹²⁰ Es entonces el llamado o la *parakalesis de la ciencia* la que hace que el maestro y el discípulo sean una sola *ousía pedagógica*¹²¹ en dos *hypostasis* distintas, haciendo de dos modos de ser distintos un solo modo de obrar. Por esto es falso que el deber de un maestro es hacer al discípulo “a su molde”; por contrario, el maestro también es determinado por sus discípulos y viceversa, pero todo a través de la ciencia y sólo en lo que en ella competa.



¹²⁰ Pues bien, ¿acaso puede un maestro enseñar más de aquello que tiene? Cuando el maestro se da por completo al discípulo y éste lo aprovecha, ambos son discípulos de los dos y maestros de los dos.

¹²¹ En relación a la ciencia.

En este esquema se puede observar que, la interacción entre los trascendentales del ser es la misma que dirige la interacción ontopedagógica, ésta aplicada en el aula, postula el mismo *modus operandi* entre el maestro y el discípulo, conservando así el mismo patrón operativo del ser de las cosas y por ende comparten el mismo sustento pedagógico.

5.3 De la evaluación ejecutada.

Los anteriores puntos, han sintetizado en gran parte la acción postulada por la variable independiente, correspondiendo la dependiente para los resultados establecidos por la evaluación.

Durante el curso de Latín III, se tomó mucho énfasis en las fases ontopedagógicas de la incitación (poíesis), motivación (parakalesis) y excitación (praxis), tanto por parte de los discípulos como del maestro. Es necesario señalar que las anteriores fases son establecidas en su primer momento por el maestro y en un segundo por el discípulo.

La evaluación ontopedagógica consistirá entonces en que el maestro reciba una excitación pragmática del aprendizaje del alumno. Con esto, el discípulo únicamente muestra lo que es capaz de hacer con lo aprendido. Así, la cuantificación del conocimiento brota *ex natura* desde el discípulo y la cualificación es auxiliada por la experiencia del maestro y por la praxis del discípulo. Cuando se da un correcto aprendizaje, el discípulo es consciente de sus aciertos y de sus fallos en la asignatura. Antes que el maestro evalúe, el discípulo ya sabe qué sabe, cuánto sabe y cómo puede aplicarlo. Solo hay necesidad de ayudarlo a parirlo socráticamente. Así, para evaluar al maestro, del mismo modo éste ya sabe qué es lo que sabe y enseña, cómo lo sabe y enseña y qué ha hecho con ello.

Para el caso particular de la asignatura de Latín III, el maestro decidió evaluar pidiéndoles a sus discípulos que libremente investigaran algún texto latino para

traducirlo al español y un texto hispano para traducirlo al latín. El margen de extensión de los textos fue de 200 a 300 palabras.

Cada discípulo se hizo responsable de la dificultad de la traducción del texto. Se puso a prueba que *el obrar sigue al ser*, puesto que todo aquel que tuviera un deficiente latín ostentaría un texto demasiado sencillo y no podría traducir alguno complicado porque no podría soportarlo ya que el discípulo no podría hacer lo que efectivamente no es.

Se entregaron trabajos con los mismos requisitos pero cada uno con distinto contenido y grado de dificultad (a criterio de cada discípulo). Con el simple hecho de haber cumplido con el requerimiento de haber hecho traducciones tanto al español como al latín, con ello se comprobó la evaluación esencial si aprobaron o no el curso. Es obvio que si en verdad lo hicieron es porque pudieron soportar los contenidos del curso de Latín I, II y III. Por esta razón, habiendo entregado lo requerido, el profesor tiene certeza de que los discípulos han aprendido, pero en la diferencia específica de cuánto han aprendido sí interviene la experiencia del maestro (como elemento determinado) y la praxis del discípulo (como elemento determinante).

El maestro evaluó con la nomenclatura tradicional de la cuantificación del cero al diez, pero únicamente se hizo por conservar la tradición y los reglamentos de la institución. Para ponderar la diferencia específica, el maestro conociendo el devenir del curso de cada uno de sus discípulos, pudo saber con certeza si en la evaluación del mismo mostraron un devenir esperado de acuerdo al patrón específico que el discípulo ostentó durante todo el semestre, ello fue el patrón de referencia para evaluar de siete a diez¹²². Es obvio que si hubo alguna alteración, hubo algún factor externo que coaccionó semejante resultado¹²³. Todos los maestros saben y conocen cómo son sus discípulos, y viceversa. El maestro sólo

¹²² Considerando que en la Universidad Autónoma de Aguascalientes la mínima aprobatoria es siete y la máxima calificación diez.

¹²³ También es importante considerar que el punto de referencia también es la naturaleza de la praxis ostentada por el discípulo. En el caso particular de la evaluación de Latín III, el profesor tomó como referencia el texto en su formato original.

da un juicio aproximado a los resultados que muestra el discípulo, pero cuánto se aprendió y qué se hará con lo aprendido depende sobre todo del discípulo.

5.4 Evidencias de evaluación.

El presente apartado únicamente versará en presentar algunas evidencias de la evaluación a los discípulos señaladas en los anteriores párrafos. En ellas se podrá observar el fenómeno que se ha descrito con antelación. Así mismo, también se mostrará la evaluación que logró el encargado de la asignatura y los resultados que logró utilizando método y evaluación ontopedagógica.

5.4.1 Evaluaciones finales de los discípulos.

Discípulo 1.

A continuación se presenta la praxis de uno de los mejores discípulos de la clase de latín, su nombre es Valeria¹²⁴. Ella mostró siempre una actitud positiva y participativa en clase, el estudio personal fue recio y asiduo. Ella obtuvo la máxima calificación al presentar los siguientes textos. Habrá que recordar que la evaluación se realizó de acuerdo a un texto en latín para traducir al español y un texto en español para traducir al latín. El grado de dificultad fue escogido por cada uno de los discípulos. Estos son:

LATÍN-ESPAÑOL

Texto original:

Canis ad Agnum.

*Inter capellas agno palanti canis “Stulte” inquit “erras; non est hic mater tua.”
Ouesque segregatas ostendit procul “Non illam quaero quae cum libitum est*

¹²⁴ Se omitirán apellidos para conservar discreción. Cualquier dato de verificación, previa autorización, favor de consultar los datos completos en la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

concipit, dein portat onus ignotum certis mensibus, nouissime prolapsam effundit sarcinam; uerum illam quae me nutrit admoto ubere, fraudatque natos lacte ne desit mihi.” “Tamen illa est potior quae te peperit.” “Non ita. Beneficium sane magnum natali dedit, ut expectarem lanium in horas singulas! Vnde illa sciuit niger an albus nascerer? Age porro, parere si uoluisset feminam, quid profecisset cun crearer masculus? Cuius potestas nulla in gignendo fuit, cur hac sit potior quae iacentis miserita est, dulcemque sponte praestat beneuolentiam? Facit parentes bonitas, non necessitas.”

[His demonstrare uoluit auctor uersibus obsistere homines legibus, meritis capi.]

Cervus ad Fontem.

Laudatis utiliora quae contempseris, saepe inveniri testis haec narratio est. Ad fontem cervus, cum, bibisset, restitit, et in liquore vidit effigiem suam. Ibid um ramosae mirans laudat cornua crurumque nimiam tenuitatem vituperat, venantum subito vocibus conterritus, per campum fugere coepit, et cursu levi canes elusit. Silva tum excepit ferum; in qua retentis impeditus cornibus lacerari coepit morsibus saevis canum. Tum moriens edidisse vocem hanc dicitur: ‘O me infelicem, qui nunc demum intellego, utilia mihi quam fuerint quae despexeram, et, quae laudaram, quantum luctus habuerint.’

FUENTE DE CONSULTA

www.thelatinlibrary.com

Traducción al español:

DEL PERRO AL CORDERO.

Un perro inquirió a un cordero extraviado entre las cabras: “Estúpido, te equivocas; esa no es tu madre.” Y le mostró las ovejas separadas a lo lejos. “No pregunto por

aquella que cuando está libre concibe; y después lleva una carga desconocida por ciertos meses, y nuevamente o finalmente suelta el ruinoso fardo; busco a aquella que me nutre acercándome la ubre, que roba a sus hijos la leche para que a mí no me falte.” “Sin embargo mejor es aquella que te parió.” “No es así. ¡Absolutamente gran beneficio me dio al nacer, a fin de esperar al matarife en particulares horas! ¿De dónde ella supo que nacería negro o blanco? Pues bien, más adelante, si al parir quería hembra, ¿De qué hubiera servido cuando yo he nacido macho? De la que no fue ninguno el poder al engendrarme, ¿por qué ésta ha de ser mejor que la que se compadece de mi miseria y con voluntad me presta su dulce benevolencia? Hace a los padres la bondad, no la necesidad.

[Con estos versos el autor quiso demostrar que los hombres resisten a las leyes, y ceden a los beneficios.]

EL CIERVO A LA FUENTE.

Esta narración es testigo de que frecuentemente las cosas menospreciadas son más útiles que las alabadas. Cuando el ciervo en la fuente había bebido, se quedó y en el líquido vio su imagen. Mientras allí se miraba alaba su cornamenta rameada y vitupera la excesiva delgadez de sus piernas, aterrado súbitamente por las voces de los cazadores, concibió huir a través de los campos, y evadió a los perros con su ligera carrera. Entonces salió a lo salvaje de la selva; en la que se retuvo enganchado o impedido por los cuernos y concibió laceraciones por las crueles mordidas de los perros. Entonces, se dice que al morir pronunció esta voz: ¡Oh infeliz de mí, que ahora por fin entiendo, útiles me fueron las que desprecié, y las que alabé, cuánto daño me han traído!

ESPAÑOL-LATÍN

Texto original:

El maestro.

Autor: Oscar Wilde

Y cuando las tinieblas cayeron sobre la tierra, José de Arimatea, después de haber encendido una antorcha de madera resinosa, descendió desde la colina al valle, porque tenía que hacer en su casa. Y arrodillándose sobre los pedernales del Valle de la Desolación, vio a un joven desnudo que lloraba.

Sus cabellos eran color de miel y su cuerpo como una flor blanca; pero las espinas habían desgarrado su cuerpo, y a guisa de corona, llevaba ceniza sobre sus cabellos.

Y José, que tenía grandes riquezas, dijo al joven desnudo que lloraba:

-Comprendo que sea grande tu dolor porque verdaderamente Él era justo.

Mas el joven le respondió:

-No lloro por él sino por mí mismo. Yo también he convertido el agua en vino y he curado al leproso y he devuelto la vista al ciego. Me he paseado sobre la superficie de las aguas y he arrojado a los demonios que habitan en los sepulcros. He dado de comer a los hambrientos en el desierto, allí donde no hay ningún alimento, y he hecho levantarse a los muertos de sus lechos angostos, y por mandato mío y delante de una gran multitud, una higuera seca ha florecido de nuevo. Todo cuanto él hizo, lo he hecho yo.

-¿Y por qué lloras, entonces?

-Porque a mí no me han crucificado.

FUENTE DE CONSULTA

www.ciudadseva.com

Traducción al latín:

Et cum tenebrae cadunt super terram, Ioseph de Arimatea, postea incendi taedam ligno bituminoso, degressus est per clivum ad vallem quia habuit aliquid ut facere in suo domo. Et is genua flectus est super petrinus Desolationis Valle, vidit nutum iuvenem quem afflebat.

Sui capilli errant color melis et suus corpus ut albus flos; sed spinae absciderant suum corpore, et coronae forma, portabat cinerem super suum capillos.

Et José, qui habuit magnas divitias, dixit nutum iuvenem quem afflebat.

-Comprehendo sit magnus tuus lusus quia vero Is erat iustus.

Tamen iuvenis eum respondit:

-Ne affleo propter eum autem propter me ipsum. Ego quoque converti aquam vino et sanavi leprosum hominem et remisi visum caeco homini. Me ambulavi supra superficiem aquis et detrusi daemonios quos habitant in sepulturis. Dedi edendi famelicos deserto, ibi ubi non est nemo cibus, et feci conciti sunt mortuos suis lectis angustis, et propter meum praeceptum ei coram magnis multitudine, siccus ficus florui novi. Omnium quantum is fecit, ego id feci.

-Et cur affles, tunc?

-Quia mihi non me crucifixerunt.

Discípulo 2.

A continuación se muestra un ejemplo de un discípulo que muy apenas cumplió el requisito de aprobación de la materia, el mismo texto denuncia ello, como se muestra a continuación¹²⁵:

ESPAÑOL-LATÍN**Texto original:****CUANDO ERA NIÑO¹²⁶****I**

Cuando yo tenía seis años vi en un libro sobre la selva virgen que se titulaba "Historias vivas", una magnífica lámina. Representaba una serpiente boa que se tragaba a una fiera.

En el libro se afirmaba: "La serpiente boa se traga su presa entera, sin masticarla. Luego ya no puede moverse y duerme durante los seis meses que dura su digestión".

Reflexioné mucho en ese momento sobre las aventuras de la jungla y a mi vez logré trazar con un lápiz de colores mi primer dibujo.

Enseñé mi obra de arte a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.

—¿Por qué habría de asustar un sombrero?— me respondieron.

Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante.

¹²⁵ Las notas al pie de los textos proceden directamente del documento original presentado para evaluar.

¹²⁶ Saint-Exupéry, Antoine de. *El principito*. "Capítulo 1".

Dibujé entonces el interior de la serpiente boa a fin de que las personas mayores pudieran comprender. Siempre estas personas tienen necesidad de explicaciones.

Las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas, y poner más interés en la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. De esta manera a la edad de seis años abandoné una magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mis dibujos número 1 y número 2.

Traducción al latín:

Quando sicut puer.

Sex annorum era quando vidi in unus liber hac super re virginis silva, quae titulus erat: "Historia vixitae sit" magnificum folium. Et ostendit Boa constrictor fera glutientes.

Liber dicitur: "et omnem praedam boa constrictor hirundo non confectio. Unde non potest movere, quod concoctionem et somnum per medius annus."

Multo tempore adventures of jungle et cogitavi de mea nunc primum curo ut vestigium plumbum e coloratum.

Fusce fermentum interrogavit si ad mea ostendi eis egestas odio.

- Quid externo a hat - Respondi.

Praesent non odio hat. Et ostendit boa constrictor digesting elephanti.

Et traxit intus est constrictor boa, ut intelligeremus populo senior. Istae sunt in exponendum.

Praesent boa constrictors relinquere populum monebat, sive apertis sive clausis, et plus interest in geographae historia calculum et grammaticum. Itaque sex annos

reliquit magna orci ut pictorem. Frustra fuerat per defectum meum unus e numero duo et numerus.

LATÍN-ESPAÑOL.

Texto original:

Nummus Dāvī (cap. I–IV)

“Aemilia, quae virum suum nōn videt”, Dāvum interrogat: “Ubi est vir meus? Cūr nōn venit?”

Dāvus audit dominum, quī Mēdum vocat: “Venī, Mēde! Venī, improbe serve!”

Dāvus: “Audī! Dominus Mēdum vocat, sed Mēdus abest neque venit.”

Aemilia: “Mēdus nōn venit quia pecūniam dominī suī habet. Is servus improbus est! Sed ecce venit vir meus.”

Aemilia laeta est, quia lūlius venit. Is īrātus est, et sacculum suum in mēnsā pōnit.

lūlius: “Ecce sacculus meus. Iam nōn centum, sed tantum decem nummī in sacculō meō sunt. Cēterī nummī meī sunt in sacculō Mēdī!” Dominus suum Mēdum servum accūsāt.

Aemilia: “Nōn decem, sed tantum novem sunt nummī in sacculō tuō.”

lūlius pecūniam numerat: “Ūnus, duo, trēs, quattuor, quīnque, sex, septem, octō, novem. Quid? Novem tantum? Cūr ūnus nummus abest?”

Aemilia: “Quia in sacculō Dāvī est, neque tuus, sed Dāvī est nummus.

Ecce Dāvus adest. Is nūllum tuum nummum habet. Nōn Dāvum, sed Mēdum accūsā!”

Dāvus: “Ecce parvus sacculus meus, domine. In sacculō ūnus est nummus, quī meus est.”

lūlius: “Ō Dāve, nummum habē, bone serve! Nōn meus, sed tuus est. Sūme sacculum tuum et discēde!”

Rīdet Aemilia. Iam lūlius quoque rīdet neque Dāvum, servum probum, accūsāt.

Dāvus sacculum suum sūmit et discēdit.

lūlius: "Probus servus est Dāvus, eius est pecūnia quae in sacculō eius est. Sed mea est pecūnia quae est in sacculō Mēdī!"

Traducción al español:

David: pecunia

Emilia, que a su marido¹²⁷ no ve, a Dāvid pregunta: "¿Dónde está mi marido? ¿Por qué no viene? "

David escucha al señor¹²⁸, que a Medo llama: "Ven, oh Medo! Ven, siervo malo!"

David: "¡Escucha! El señor llama a Medo, pero Medo no está ni viene¹²⁹ ".

Emilia: "Medo no viene, puesto que no tiene el dinero de su señor. Este siervo es malo. Pero aquí viene mi marido. "

Emilia está alegre¹³⁰, porque Julio viene¹³¹. Él¹³² se encuentra iracundo¹³³, y su bolsa¹³⁴ en la mesa colocó.

Julio: "He aquí, mi bolso. Ya no cien, pero son sólo diez monedas de dinero en la bolsa. El resto de mi dinero está en una bolsa se Medo. "El Señor acusa a su siervo Medo.

Emilia: "no diez, pero sólo son nueve de las monedas de su dinero en la bolsa."

Julio que el dinero cuenta: "Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis, siete, ocho y nueve. ¿Qué? Sólo nueve? ¿Por qué uno falta una moneda del dinero total? "

Emilia: "Está en la bolsa de David, no en la tuya. David tiene el dinero.

¹²⁷ A su hombre, o sea su marido o esposo; así como ella es su mujer.

¹²⁸ El señor de la casa, patrón o dueño.

¹²⁹ Me encuentro entre el "ni va" o "ni viene", sin embargo haré caso a la objetividad del caso, tiempo y persona.

¹³⁰ Gozosa, alegre, feliz.

¹³¹ Está próximo a venir, a ir, a acudir a.

¹³² Habla de Julio.

¹³³ La perífrasis verbal "se encuentra" sustituye. El adjetivo que califica su estado puede ser molesto o enojado, sin embargo iracundo cuenta con una mayor carga semántica en el contexto.

¹³⁴ Bolsa, bolso, saco con dinero dentro.

He aquí David, se ha acercado. Él tiene lo que falta de lo tuyo, no mío. Dāvid no lo tiene, pero acusa a Medo! "

David: "He aquí, mi bolso, Señor. Sólo hay un dinero de una bolsa, es la mía. "

Julio: "Oh, David, el dinero, siervo bueno! No puedo, pero es el suyo. Lleve su bolsa y salir! "

Emilia se ríe. Ahora Julio y Dāvid no sonríen, un funcionario en posición vertical, y lo acusan.

David su una bolsa y salida hacia.

Julio: "David es un siervo malo, el dinero que está una bolsa, es el suyo. ¡Pero es mío el dinero que está en la bolsa de Medo! "

Comentarios a las traducciones.

Los anteriores textos son sólo muestras de la acción poiética que fueron capaces de realizar los discípulos de la clase. En el caso del primer discípulo, muestra un texto con un grado más de dificultad para traducir a ambos idiomas, sin embargo tiene mayor precisión epistemológica que el discípulo segundo, a simple vista es notorio.

Ambos han traducido al menos de modo básico los textos. No obstante, el último muestra un descuido semántico más significativo a como se presenta el texto original, hay muchas carencias para entender con precisión conceptos, sin embargo ha presentado un latín demasiado vulgar, poco preciso, pero presentó básicamente latín y español, aprobando el curso.

El último trabajo realizado a pesar de sus deficiencias tiene mejor construcción, traducción y presentación que trabajos realizados por discípulos de otras generaciones¹³⁵ y de otras instituciones¹³⁶. Ello denuncia que el aprendizaje de los tres cursos de latín que se imparten en la carrera de Letras, en verdad han sido notablemente significativo para los discípulos. Lo anterior es signo que de

¹³⁵ Al menos con certeza, de cinco generaciones hasta nuestros días.

¹³⁶ V. gr. Seminario Diocesano de Aguascalientes.

cierto modo la excitación pragmática de éstos han alcanzado la madurez para también poder hacer poésis y motivar a otros.

Por lo anterior, aquí se muestran argumentos que favorecen la posible utilidad del método ontopedagógico y de su evaluación.

Ahora se analizará la ponderación evaluativa de obtuvo el maestro.

5.4.2 Evaluación realizada al maestro.

Quien es responsable de la asignatura también fue evaluado, solamente que dicha evaluación no fue sometida bajo el mismo método evaluativo. No obstante, ello también puede aportar datos certeros del desempeño y la utilidad del método con el cual el responsable de la asignatura impartió las lecciones.

El maestro de la asignatura fue evaluado tanto por los discípulos como las autoridades de la institución, adquiriendo los siguientes resultados:



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES
DIRECCION GENERAL DE DOCENCIA DE PREGRADO
DEPARTAMENTO DE CONTROL Y SEGUIMIENTO DOCENTE

Fecha de Impresión: 10/01/2012

CONSTANCIA DE EVALUACION SEMESTRAL AL DESEMPEÑO CORRESPONDIENTE AL PERIODO: 201102

LIC. EN FIL. CHRISTIAN RODRIGO BARBA MACIAS
MAESTRO(A) DEL DEPARTAMENTO: LETRAS
PRESENTE.

A continuación encontrará el resultado de su evaluación correspondiente al semestre AGOSTO - DICIEMBRE DE 2011 en los rubros de docencia, investigación, extensión y administración.

	Alumnos	Jefe Depto.	Decano	Peso	Promedio
DOCENCIA	31.00	31.00	31.00	1.00	31.00

TOTAL DE DESEMPEÑO: 31.00

Sin otro particular de momento aprovecho para enviarle un cordial saludo.

M EN C COM JORGE HELIODORO GARCIA NAVARRO
DECANO DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA

Tomando en consideración que en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, cualquier docente que supere los 30 puntos es catalogado como buen desempeño, se puede mostrar que los resultados obtenidos son satisfactorios. Por ello muestra concordancia con los resultados de los discípulos de quinto semestre que en su totalidad aprobaron la asignatura de Latín III mostrando también un nivel satisfactorio.

5.5 Aplicaciones ontopedagógicas en otras ciencias: tratamiento psicológico.

La ontopedagogía no es algo netamente restringido al fuero escolar. El concepto de ciencias de la educación debe ampliarse a todo aquel fuero en donde de suyo se lleve consigo la difícil tarea de la educación. Por ello, ontopedagogía no solamente debe contemplarse en recursos escolares, sino también pudiere ser políticos, legislativos, pastorales, etc.

Para probar el método ontopedagógico en otras disciplinas distintas a las escolares, se postuló que se empleara en la conducción de conciencias. De suyo ello compete a los fueros que la psicología atiende; sin embargo, ésta en su carácter de estudiar la psijé¹³⁷, tiene el deber y la virtud de no limitarse únicamente en interpretar e intervenir en la conducta del hombre, sino por contrario, debe ser el tratado verdadero del alma del hombre.

En virtud que es la propia filosofía quien de un inicio sustenta y fundamenta la psicología, es necesario contemplar que, también la filosofía tiene *de facto* cualidades clínicas en su constitución óptica. Pues bien, si la psicología tiene como objeto material el alma del hombre, la filosofía lo hará por su parte con el espíritu del hombre.

Alma y espíritu no se identifican. Mientras la primera tradicionalmente se ostenta como un principio operativo de los seres vivientes, lo segundo es el principio constitutivo de los seres epistémicos.

¹³⁷ Del griego: Alma.

En relación al alma, se debe recordar que en el aspecto particular del hombre, éste posee alma racional, también de ello nos habla la tradición. Sin embargo, en el plano epistemológico, el hombre no es netamente razón, sino también intuición.

Es así que el alma del hombre a diferencia de los otros seres vivientes (animados), éste posee alma de naturaleza racional y también de naturaleza intuitiva; es decir, dicha dualidad anímica es el *espíritu* del hombre en cuya virtud éste se es humano.

La filosofía no se limita a estudiar el alma, sino que en sí es más ambiciosa. La filosofía está llamada por sus facultades a hacer una *ontología del espíritu*. Es allí donde el filósofo experto en ontología puede intervenir, haciendo no una terapia espiritual, sino una redención y reestructuración del espíritu en cuanto que sea lo que está llamado a ser por su naturaleza.

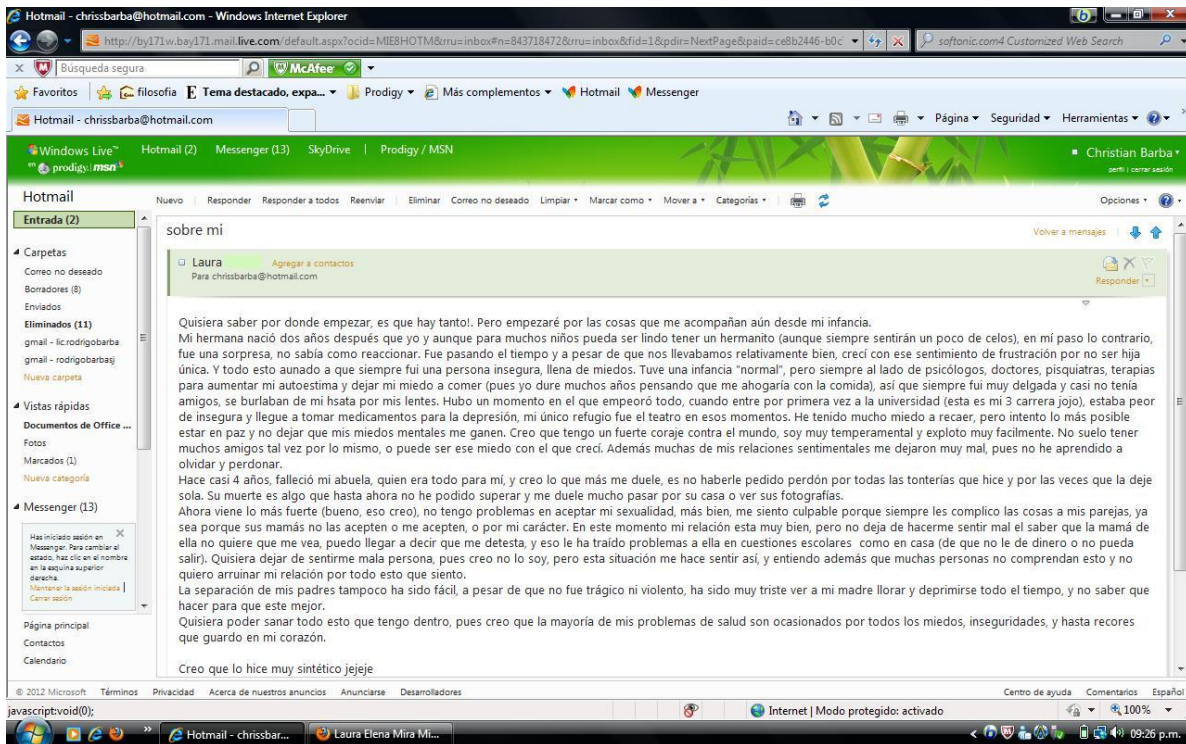
El análisis ontopedagógico también puede darse desde el plano espiritual, también pudiéndose evaluar con el mismo método y redimir al espíritu a través de la incitación, motivación y excitación¹³⁸ de sus facultades.

En fin de comprobar lo anterior, libremente se postuló a una paciente el tratarse con dicho método ontopedagógico. Ella, sabiendo que esto es una investigación, libre y voluntariamente quiso tratarse. Cabe señalar que, el terapeuta es el mismo quien preside esta reflexión.

Para comenzar el análisis de la situación, el paciente expuso por escrito a su terapeuta todo aquello que consideró importante y qué era lo que causaba su malestar. A continuación se presentará la evidencia de la comunicación que hubo entre ambos. Se presentará el texto íntegramente como ésta lo redactó.¹³⁹

¹³⁸ Poíesis, parakalesis, praxis.

¹³⁹ Fue respetado el texto tal y como se recibió, incluyendo faltas de ortografía y errores de redacción. Misma integridad se respetará al maximizar el texto en la cita.



Maximizando el texto se puede leer:

“Quisiera saber por donde empezar, es que hay tanto!. Pero empezaré por las cosas que me acompañan aún desde mi infancia.

Mi hermana nació dos años después que yo y aunque para muchos niños pueda ser lindo tener un hermanito (aunque siempre sentirán un poco de celos), en mí paso lo contrario, fue una sorpresa, no sabía como reaccionar. Fue pasando el tiempo y a pesar de que nos llevabamos relativamente bien, crecí con ese sentimiento de frustración por no ser hija única. Y todo esto aunado a que siempre fui una persona insegura, llena de miedos. Tuve una infancia "normal", pero siempre al lado de psicólogos, doctores, psiquiatras, terapias para aumentar mi autoestima y dejar mi miedo a comer (pues yo dure muchos años pensando que me ahogaría con la comida), así que siempre fui muy delgada y casi no tenía amigos, se burlaban de mi hasta por mis lentes. Hubo un momento en el que empeoró todo, cuando entre por primera vez a la universidad (esta es mi 3 carrera jojo), estaba peor de insegura y llegue a tomar medicamentos para la depresión,

mi único refugio fue el teatro en esos momentos. He tenido mucho miedo a recaer, pero intento lo más posible estar en paz y no dejar que mis miedos mentales me ganen. Creo que tengo un fuerte coraje contra el mundo, soy muy temperamental y exploto muy fácilmente. No suelo tener muchos amigos tal vez por lo mismo, o puede ser ese miedo con el que crecí. Además muchas de mis relaciones sentimentales me dejaron muy mal, pues no he aprendido a olvidar y perdonar. Hace casi 4 años, falleció mi abuela, quien era todo para mí, y creo lo que más me duele, es no haberle pedido perdón por todas las tonterías que hice y por las veces que la deje sola. Su muerte es algo que hasta ahora no he podido superar y me duele mucho pasar por su casa o ver sus fotografías.

Ahora viene lo más fuerte (bueno, eso creo), no tengo problemas en aceptar mi sexualidad, más bien, me siento culpable porque siempre les complico las cosas a mis parejas, ya sea porque sus mamás no las acepten o me acepten, o por mi carácter. En este momento mi relación esta muy bien, pero no deja de hacerme sentir mal el saber que la mamá de ella no quiere que me vea, puedo llegar a decir que me detesta, y eso le ha traído problemas a ella en cuestiones escolares como en casa (de que no le de dinero o no pueda salir). Quisiera dejar de sentirme mala persona, pues creo no lo soy, pero esta situación me hace sentir así, y entiendo además que muchas personas no comprendan esto y no quiero arruinar mi relación por todo esto que siento.

La separación de mis padres tampoco ha sido fácil, a pesar de que no fue trágico ni violento, ha sido muy triste ver a mi madre llorar y deprimirse todo el tiempo, y no saber que hacer para que este mejor.

Quisiera poder sanar todo esto que tengo dentro, pues creo que la mayoría de mis problemas de salud son ocasionados por todos los miedos, inseguridades, y hasta rencores que guardo en mi corazón...”.

Ante esta situación, el terapeuta pudo contemplar que, efectivamente en el espíritu de la paciente se encontraban elementos que dañaban la armonía espiritual, en los cuales estaban involucradas la VERDAD, LA BONDAD y la UNIDAD.

La Verdad en el espíritu se vio afectada principalmente por la carencia de autoestima (en cuanto evaluación cualitativa del paciente a sí misma), ello lo denuncia su no aceptación de sí y de las operaciones que brotaban de su naturaleza espiritual. La Unidad se vio afectada ya que la paciente no podía comulgar consigo misma ni con aquellos que le rodeaban. Por último, la Bondad en su espíritu se vio afectada por no encontrar la paz en el olvido y perdón de sí por las acciones malas cometidas.

Lo anterior denota un desequilibrio ontológico en el plano espiritual. Sabiendo que los trascendentales del ser son recíprocos entre sí, el terapeuta optó por equilibrar cada trascendental con la ayuda de los otros dos. Es así que la paciente tuvo la ruda tarea de ir trabajando a la vez los tres trascendentales entre sí. Esto se realizó a través de la incitación, motivación y excitación de cada uno de ellos.

Dicha terapia ontopedagógica se realizó a través de la reflexión personal (incitación), el ejemplo reflexivo y operativo entre el terapeuta y el paciente (motivación) y la encomienda de tareas particulares al paciente (excitación).

La reflexión personal presidida por el terapeuta fue simplemente ayudar a pensar y a contemplar la situación del paciente desde otro punto de vista. No se trata de que el terapeuta ejerza una acción homilética ni que imponga su propio criterio subjetivo. Por contrario, el terapeuta simplemente tiene el grave deber socrático de ayudar a que el paciente a parirse a sí mismo. Éste sólo es un punto de apoyo, no un juez que indique lo que deba hacerse.

El ejemplo reflexivo y operativo entre el terapeuta y la paciente fue netamente un coloquio de experiencias y acompañamiento en las obras, donde humanamente se atiende ante la realidad del ser, haciendo entender que sólo podemos intervenir en ello a través de la reconstrucción de las obras presididas por la recta obediencia al espíritu, mismo que aspira a la asunción plena de la trascendencia (verdad, bondad, unidad). Es propiamente ese llamado espiritual a la

reestructuración, a tenor de *penitencia*¹⁴⁰, en el cual debe asentarse que la naturaleza del hombre atiende a buscar la perfección, pero mientras exista dicho llamado penitenciario, el ser aún tiene posibilidad de reestructuración.¹⁴¹

La encomienda de tareas particulares se manejó en un primer momento donde el terapeuta sugirió algunas actividades que pudiesen equilibrar los puntos dañados. Solamente se enseñó a la paciente a ubicarlos y reconocerlos para que ella misma siguiera haciendo operaciones análogas a las establecidas por su terapeuta.

Con lo anterior, después de cinco meses de tratamiento¹⁴², se obtuvieron los siguientes resultados expresados por la propia paciente. Antes de mostrar los resultados es necesario señalar que, para este tratamiento particular fueron cinco meses, pero el tiempo depende de la disposición del paciente y de lo que efectivamente deba de tratarse, tal y como la psicología actual también lo avala.

Nuevamente se presenta el texto íntegro. A continuación se muestra la evidencia de la red social y en seguida se muestra el archivo enviado a través de ella.

¹⁴⁰ Pero no se entienda en sentido religioso, donde ésta se concibe como una tortura a la cual se es acreedor por los delitos o errores cometidos. Entiéndase como aquel llamado de la naturaleza del ser a reestructurarse a sí mismo.

¹⁴¹ Cuando desde la propia naturaleza espiritual ya no existe el llamado a la reestructuración o a la conservación de la misma, ya no puede haber dicha operación. Es allí cuando el espíritu ya está determinado por completo, permaneciendo perpetuamente en ese estado.

¹⁴² Las sesiones fueron programadas por la paciente. Ésta acudió al terapeuta únicamente cuando lo solicitó. Fue un total de tres sesiones en cinco meses. Con ello se postula un constructivismo espiritual con un andamiaje que brote del mismo paciente y no del que el terapeuta proponga, como es el caso regular de la psicología clínica.

facebook Quererere Rodericvs Barba Domus

Laura Elena Mira Mira Epistulae Acciones Search This Conversation

Rodericvs Barba January 5
sí sí... si me lo mandas ahorita sí me sirve... 😊!!! de hecho creo que aún estás muy muy a tiempo... 😊!!!

Laura Elena Mira Mira January 5
ahhhhh, entonces, espéreme unos minutitos, para terminarlo, y ahorita se lo envío, es más se lo voy a mandar por aquí para que no haya pierda.

Rodericvs Barba January 5
wiiiiiiii!!!!!! 😊 😊 😊

Laura Elena Mira Mira January 5
listo, espero le sirva y de verdad, perdóneme, la vez próxima me tiene mal de la cabeza. Gracias por todo y ojalá podamos vernos pronto 😊 un abrazote.

Rodericvs Barba January 5
Mi mil gracias... abrazote quieres... 😊 😊 ... 😊!!! muy pronto... cuando

Evidencia de resultados

Quos Fortasse Novisti Videre omnes

Jorge Alejandro Cardona 24 amici communes Amicum addere

Salesiano Aguascalientes 28 amici communes Amicum addere

Félix Enrique Vega Yañez 22 amici communes Amicum addere

Expensum Omnia videre

Marco Burbano Sauza ÚNETE a una nueva política en nuestro país. Hablemos de seguridad y sustentabilidad para nuestra sociedad mexicana. Mihi placet: Hoc 2.890 hominibus placet.

El texto enviado comenta lo siguiente:

“Estas pláticas me ayudaron a confiar en mí y en mis capacidades. Convertí todos mis temores en cosas positivas para seguir adelante, dejé de preocuparme por problemas que no son míos, que no está en mis manos resolver, y así enfocarme en los que me aquejan.

De esta manera comprendí que si me pongo barreras todo el tiempo, jamás podré salir adelante y mucho menos tendré el valor y la fuerza para lograr todos mis objetivos, que nadie más puede venir a resolverme la vida, ni cada una de las cosas que hago, sobre todo en las que termino equivocándome.

Dejar atrás mi pasado, o las cosas que me han lastimado y de alguna manera marcado, ha sido un duro y largo camino, pero he intentado principalmente dejar de mentirme, pues esto sólo empeora la situación y me crea más conflictos existenciales.

Unidad, Verdad y Bondad, tres cosas que nunca me habían pasado por la mente al reflexionar sobre todo aquello que me tenía mal, siempre he dejado que la vida

me pase por encima, sin realmente darme cuenta que estoy en este mundo también.

Además de vivir engañándome, también me he creído una mala persona, que no suele escuchar a los demás y que mucho menos los ayuda, pero todo eso sólo ha sido gracias a mi necesidad de poner un muro que me proteja de la gente para no sufrir, pues no había aprendido a superar mis miedos. Pero todo esto cambió después de conocer el significado de estas palabras y principalmente, de conocerme a mí.

Con todo esto descubrí una perspectiva diferente sobre mis problemas, la forma de verlos y de terminar con ellos, ya que muchos de ellos ni siquiera eran míos, pensaba que podía cambiar a todos a mi alrededor y de esta manera tenerlos felices, pero jamás pensaba en lo que yo deseaba.

Ahora creo en mí, en lo que quiero, en lo que soy, vivo el día a día, comprendí que el pasado, eso es, y que lo que hice o no hice, ya no tiene solución. Y que al dejar esa barrera, me une más a las personas que están conmigo tendiéndome la mano, además me di cuenta que soy más noble de lo que pensaba, que puedo dar sin recibir nada a cambio y que realmente me hace feliz el bienestar de los que amo, pero sin intentar cambiarles la vida, cada quién decide lo que hace o no. Ahora me siento más libre para buscar, aprender, soñar, confiar, creer y amar...”.

Con el anterior testimonio cabe la posibilidad de que se indague más sobre este postulado ontopedagógico y su aplicación en la psicología. De ello tendrá que considerarlo un perito en psicología y filosofía. Sería interesante aplicar estos mismos postulados ontopedagógicos a ciencias de la conducción como la política, así como utilizarlo en la dirección espiritual en la cura de almas, entre otras. Así mismo, sería interesante compartir cómo el titular de esta tesis los ha contemplado en las ciencias exactas como en matemáticas, así como también en la química, física, música, entre otras. Sin embargo, eso será en otra reflexión.

CONCLUSIONES.

Concluyendo, puede argumentarse que antes de emitir cualquier análisis referente a la educación, debe establecerse la raíz en donde ésta se hospeda. La educación de suyo si bien se puede cientifizar, debe reconocerse que el objeto material de ella pertenece al fuero metafísico, pues es un espíritu en el cual se deposita la misma y en la cual procederán sus frutos operativos. Por lo anterior, lanzarse al estudio de la educación privándola de una metafísica, incurre en la grave aberración de hacer de la educación una simple instrucción material y no una conducción espiritual.

Así pues, la presente tesis es sólo un intento de volver al espíritu del fenómeno educativo a través de una reflexión filosófica suficiente y capaz, de cuando menos motivar a la reflexión que implica retomar los verdaderos caminos pedagógicos de la educación. Por ello, se ha hecho énfasis en la gravedad ontológica que ello implica, simplemente para observar *grosso modo* todo el infinito campo que aún está por explorarse en el fuero de la pedagogía ontológica.

Ontología y Educación tienen de suyo una correlación intrínseca y análoga, pues bien, la primera pedagogiza al ser de las cosas y la segunda lo manipula a través del espíritu para gozar de su propio cultivo espiritual.

Es necesario también considerar que, una pedagogía ontológica es puramente objetiva y evaluando análogamente a ella puede acercarse más a la objetividad en el plano de las cosas epistemológicas. A parecer esto es imposible, no obstante débase reconocer que a mayor comprensión del objeto mayor proximidad a la objetividad.

Por su parte, es menester que esta presente reflexión no se quede hasta este apartado, pues ella en calidad de postulado, tiene de suyo que esto no se quede en el plano de tesis de grado, por contrario, es necesario que se eleven los

horizontes a un nivel suficiente que permita entender a ésta como una vía más para interpretar el fenómeno educativo.

Es necesario precisar que, la tesis postulada está fundamentada en una cosmovisión particular del autor, con la cual sólo se intenta incitar al diálogo del fenómeno metafísico y su aportación a las ciencias de la educación.

Por lo anterior, conclúyase la presente como un ejercicio metafísico al servicio de las ciencias de la educación y de su evaluación. Es oportuno mencionar que, aunque la presente reflexión conviene mayormente del fuero filosófico, se ha pensado así también con el afán de ofrecer elementos para la profundización y fundamentación teórica que coadyuven a la Maestría en Enseñanza Superior a enriquecer la extensa gama en la cual ocupa su campo de estudio.

Por el momento, sin alguna otra cosa por aportar, se entregan las presentes reflexiones para todo aquel estudiante que en un futuro desee abordar temas competentes o relacionados al fuero ontológico de la educación, así como también se deposita en ellos la esperanza de que alcancen horizontes más profundos, con el fin de seguir colaborando en este proceso de mejora continua que llamamos educación.

Todos están llamados a la trascendencia porque en todos está la conciencia de la necesidad de mejorarse continuamente, pero no queda allí, sino que también es necesario comunicar la experiencia y la doctrina, para que las siguientes generaciones la aprovechen o no a su criterio, con el objetivo de alcanzar la meta por la cual la educación tiene razón de ser: *humanizar al hombre*.

ANEXOS

México, D.F., 07 de noviembre de 2011

M. en E.H. Ana Luisa Topete Ceballos:

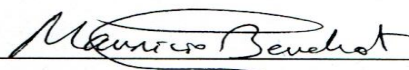
Jefa del Departamento de Letras

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Presente.-

A través de este medio doy fe que el **Lic. Christian Rodrigo Barba Macías**, el cual habiéndose acreditado como profesor del departamento que usted dirige, se contactó con un servidor a fin de comentar y otorgarle asesoría filosófico-filológica para la redacción de la tesis de *Maestría en Enseñanza Superior* que actualmente el profesor cursa.

Sin más por el momento, se extiende la presente a petición del interesado.



Dr. Mauricio Hardie Beuchot Puente

México, D.F., 11 de noviembre de 2011

M. en E.H. Ana Luisa Topete Ceballos:

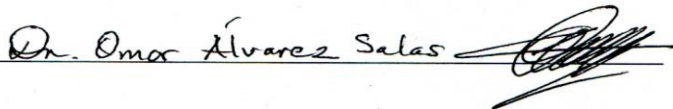
Jefa del Departamento de Letras

Universidad Autónoma de Aguascalientes

Presente.-

A través de este medio doy fe que el **Lic. Christian Rodrigo Barba Macías**, el cual habiéndose acreditado como profesor del departamento que usted dirige, se contactó con un servidor a fin de comentar y otorgarle asesoría filosófico-filológica para la redacción de la tesis de *Maestría en Enseñanza Superior* que actualmente el profesor cursa.

Sin más por el momento, se extiende la presente a petición del interesado.



México, D. F., 10. 11. 2011

Maestra en E. H. Ana Luisa Topete:

por lo presente atestiguo que el Lic.
Christian Rodrigo Barba Macías, profesor del
departamento que Ud. dirige, me vino a
buscar con el fin de comentar un pasaje
—escrito en griego— del Antiguo Testamento.

Con un cordial saludo

Ute kleuiat

Dra. Ute B. Schmidt Osmanezik

Todas las evidencias fueron dirigidas a la **M. en E.H Ana Luisa Topete Ceballos**,
Jefa del Departamento de Letras de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.
Son dirigidas a ella, dado que la misma fue quien autorizó el permiso al presente
autor para realizar la presente investigación y ausentarse de la UAA durante la
fecha antes citada.

BIBLIOGRAFÍA.

- **Beuchot, Mauricio.** *La Ontología Aristotélico-Tomista de Francisco Araújo*. UNAM. 1987.
- **Hickey, J.S.** *Summula Philosophiae Scholasticae*. Herder. 1942.
- **Jolivet, Regis.** *Tratado de Metafísica*. Ediciones Carlos Lohlé, 1957

Fuentes virtuales (todas consultadas por última vez el 26 de febrero de 2012):

- <http://buscon.rae.es>
- <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/evaluacion.htm>
- <http://www.augustinus.it/latino/confessionioni>
- <http://www.udual.org/CIDU/Revista>
- <http://codexsinaiticus.org/en/>
- <http://www.corpusthomisticum.org/iopera.html>
- <http://www.unam.mx>