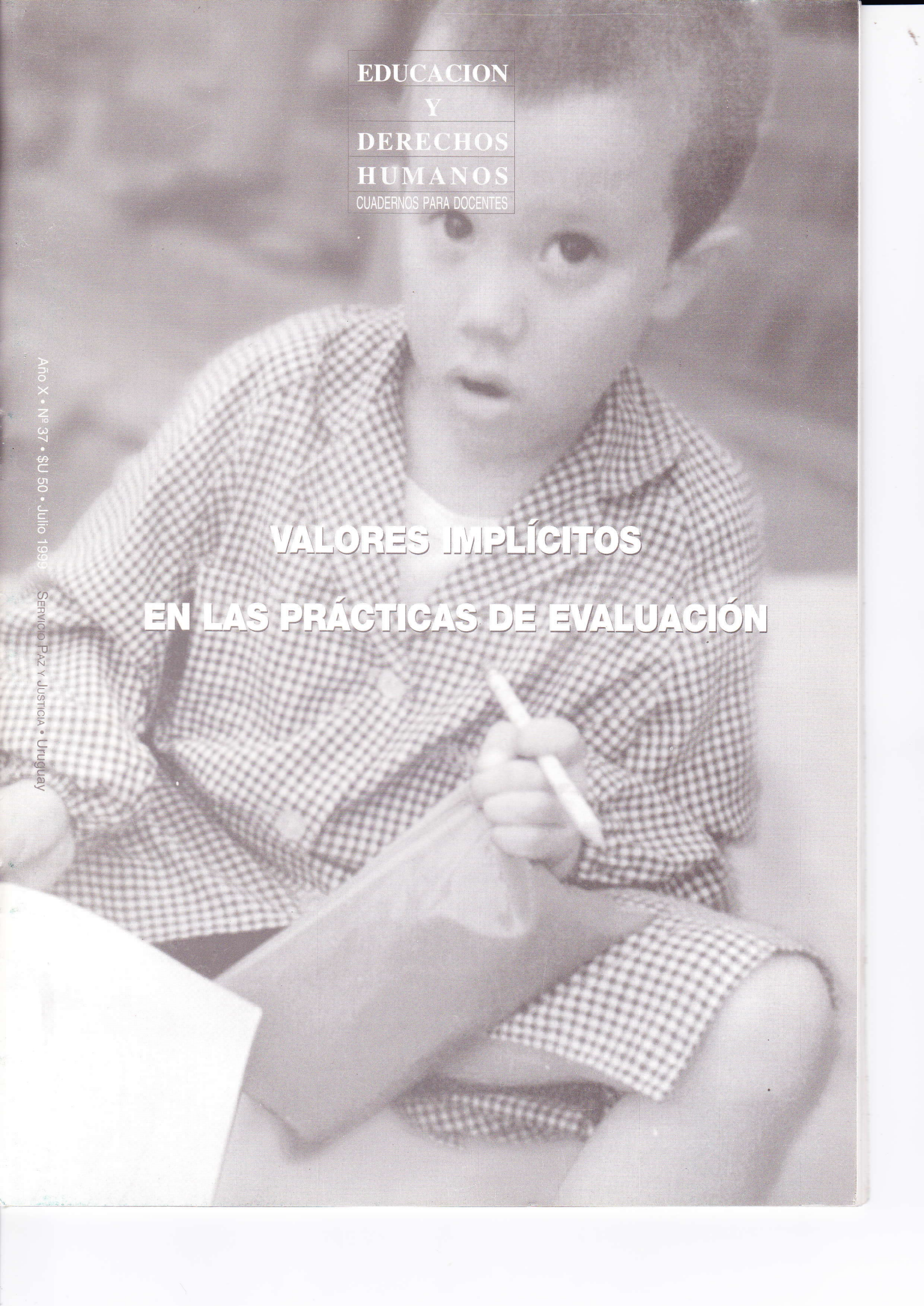




EDUCACION
Y
DERECHOS
HUMANOS
CUADERNOS PARA DOCENTES

VALORES IMPLÍCITOS EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

Año X • Nº 37 • \$U 50 • Julio 1999

SERVICIO PAZ Y JUSTICIA • Uruguay

S U M A R I O

EDITORIAL

1

REFLEXIONES

Sentidos y contrasentidos de la evaluación en educación

ANA ZAVALA Y MAGDALENA SCOTTI

3

Evaluación de actitudes

CECILIA VON SANDEN Y MARIANA ALBISTUR

6

SUPLEMENTO

THOMAS KUHN La nueva comunidad científica

MARCOS SARASOLA Y ANTONIO SOUTO

11

EXPERIENCIAS

¿Qué pasa con la autoevaluación?

MARIANA ALBISTUR Y MARY GONZALEZ

21

VALORES Y AUTOEVALUACIÓN Experiencias en la clase

MARÍA NOEL FERREIRA

31

ACTUALIZACIÓN

CON CRISTHIAN PARKER Derechos Humanos,
globalización e identidad cultural

ENTREVISTA REALIZADA POR LUÍS CARRIZO Y CECILIA VON SANDEN

34

CARTELERA

39

Ilustraciones: Consejo de Redacción

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS
AÑO XI - N° 37 - JULIO 1999

Redactora Responsable: Cecilia von Sanden. Joaquín Requena 1642.

Consejo de Redacción: Ma. del Huerto Nari, Cecilia von Sanden, Mario Costa, Raúl Martínez

Diseño, maqueta y armado: OBRA. Z. Michellini 1116. Tel.: 901 26 21.

Impresión: Impresora Editorial. Depósito Legal: 307 347

Edición amparada por el decreto 218/996 de la Comisión del Papel.

Revista de aparición cuatrimestral. SERVICIO PAZ Y JUSTICIA. Joaquín Requena 1642. Montevideo-Uruguay.
Teléfono: 408 5301. Correo Electrónico: serpajuy@internet.com.uy ISSN 0797-4353.

SERPaj en Internet: <http://www.chasque.apc.org/serpaj>

Esta publicación cuenta con la colaboración financiera de PAN PARA EL MUNDO.

Se autoriza la reproducción total y parcial siempre que sea citada la fuente.

Los conceptos vertidos en los diferentes artículos son responsabilidad de sus autores.

ESTAMOS A FINALES del segundo milenio (al menos en la perspectiva occidental y cristiana) y eso tiene muchos significados en el imaginario social. Grandes preparativos, grandes expectativas, algunas voces críticas, por qué no también temores. En este cúmulo de sensaciones estamos inmersos, mientras hay relojes que van mostrándonos, en cuenta regresiva, cuántos días, minutos, segundos y décimas quedan para el año 2000. Sobrevuela una sensación de que mágicamente con el cambio de año, sobrevendrán grandes cambios sociales, ambientales, espirituales, económicos, etc.

Sin dejar de creer en el azar, o el misterio, sin pretender explicar o controlar todo, sin negar la probabilidad que ello suceda, sostenemos que gran parte de los cambios posibles se deben a lo que vamos gestando y provocando cada día, en nuestro ser y quehacer cotidiano. Una humanidad nueva la vamos construyendo colectivamente y la educación tiene especial responsabilidad en ello.

El año 2000 coincide con la mitad del período del casi inadvertido Decenio para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos, proclamado por ONU, con el objetivo de promover y difundir en forma amplia la educación en derechos humanos. Y coincide con la evaluación que se realizará a los efectos de valorar resultados y necesidades en este campo, así como redefinir estrategias si es necesario.

«En el año 2000 la oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, en cooperación con todos los demás principales participantes en el Decenio, emprenderá una **evaluación mundial** de mitad de período de los adelantos realizados en consecución de los objetivos del Decenio. El alto Comisionado informará a la Asamblea General de los resultados de esa evaluación».

«En el informe de evaluación se tendrá en cuenta toda la información disponible sobre los logros realizados a nivel internacional, regional, nacional y local, se determinarán las deficiencias y necesidades no resueltas, y se formularán recomendaciones sobre las medidas que haya que tomar durante los cinco años restantes del Decenio».¹

El fin de milenio entonces nos encontrará en revisión, para comenzar el próximo siglo con nuevos bríos y más luces.

Estas evaluaciones e informes a escala macro, global, son importantes, pero a veces se agotan en el racconto de actividades realizadas, enfatizando la cantidad de eventos o acciones, muchas veces «pour la galerie», antes que reales transformaciones cualitativas alcanzadas.

Entendemos que la evaluación a nivel macro es necesaria, pero también se juega en el nivel meso (por ejemplo las que realizan los Consejo de Educación) y nivel micro del aula y del centro y eso nos compete a todos los que cotidianamente trabajamos en educación, desde una política de la tolerancia, de la solidaridad, de la autenticidad... Articular estos niveles y perspectivas parciales sería el ideal para obtener un panorama más completo, que dé cuenta de la complejidad de los procesos educativos y de transformación social, y que conduzca a fortalecer aquellas prácticas más efectivas y consistentes con el horizonte ético de los Derechos Humanos. Desde este número queremos contribuir con algunos aportes teóricos y prácticos a poner en el tapete el tema de la evaluación educativa profundizando desde una visión integral y humanista. ■

1 Cita del Documento de la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: *El Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos 1995-2004. Lecciones para la vida*, Naciones Unidas, Nueva York y Ginebra, 1998.

Sentidos y contrasentidos de la evaluación en educación

ANA ZAVALA Y
MAGDALENA SCOTTI (*)

A estas alturas no parece posible imaginarse ningún proceso educativo, ni formativo en sentido amplio o restringido sin una instancia de evaluación. En efecto, la evaluación se ha transformado para las sociedades actuales en un componente *natural* de cualquier proceso de formación. La *intención* de que se produzcan algunos *cambios*, es algo implícito en toda tarea de enseñanza, y por ello parece tener que ir acompañada inevitablemente de instancias de evaluación sin las cuales el proceso no está completo. Evaluación que *compruebe* la magnitud de las transformaciones acaecidas durante el proceso, evaluación que *acredite* dichos cambios (convertidos en adquisiciones más o menos duraderas...) testimoniando que el sujeto puede acceder a niveles superiores; evaluación en fin, cuyos juicios estén *legitimados* institucional y socialmente para que personas e instituciones puedan dar reconocimiento al portador de títulos, certificados o boletines de calificaciones. De alguna manera esto ha devenido en una centralidad de las instancias de la evaluación que han terminado por ser la guía de qué, cómo y cuándo hay que enseñar ciertas cosas, así como de cuáles y hasta qué punto merecen ser aprendidas. Algunos autores como John Elliott y Haward Gardner han estudiado especialmente las derivaciones de este fenómeno, intentando una reconsideración del lugar de la evaluación en la enseñanza.

En un sentido llano, los juicios de la evaluación (*aprobado, no aprobado, MB, RB, promovido con 7...*) dan la sensación de ser la contrapartida de una determinada actuación en la cual el actor más influyente es el aprendiz, puesto aparece como si de su actuación se derivara *necesariamente* la calificación o el juicio acerca de su producción. Así pues, un buen trabajo sólo puede merecer una buena calificación, y un mal trabajo una mala. La cultura institucional educativa hace y ha hecho desde mucho tiempo a esta parte, enormes esfuerzos por *inculcar* esta visión de la evaluación a padres y alumnos (y a los profesores y maestros también) suponiendo antes que nada una verdadera aproximación *objetiva* a una realidad en la que además, producción y productor, *agente* y *acción* se corresponden biunívocamente. Así, los malos alumnos hacen malos trabajos y los buenos trabajos son de los buenos alumnos, sin lugar a dudas. Versión instituida al fin, asume la realidad como *natural, normal*, y en especial no sujeta a ninguna necesidad de ser revisada ni en la práctica ni en los entendimientos de los distintos actores acerca de la misma.

Sin embargo, todas estas concepciones acerca de la evaluación y sus efectos conviven con otras miradas y conceptualizaciones. La complejidad vital del mundo real, contrasta a veces duramente con ciertas *novelas institucionales*. Por una parte, existe una conciencia bastante difundida de que existen maestros, profesores e instituciones más exigentes que otros, y aún dentro de la exigencia, no todos son iguales. En consecuencia: no resulta difícil admitir que existe

* Ana Zavala es profesora de Historia, egresada del IPA y licenciada en Historia. Magdalena Scotti es profesora de Historia, egresada del IPA y licenciada en Ciencias de la Educación.

más de un actor importante detrás de un juicio que declare *aprobado* o *no aprobado* a un trabajo estudiantil. El evaluador es también un actor relevante. Por otra parte, el uso social e institucional de los juicios y calificaciones ha hecho que en muchos casos se pierda de vista la relación existente con las producciones que le dieron origen, para transformarse en un mero formalismo evitando cualquier consideración acerca de la naturaleza «construida» (y hasta algunas veces fortuita o perversa) de los juicios. Si una calificación aceptable responde a un error del profesor al copiar las notas, o a la suerte de haber sido interrogado sobre el único tema conocido por el estudiante, a pesar de que esa nota califique la actuación de todo un curso, lo que termina importando en definitiva es que no hay que recurrir ni rendir nuevamente el examen. Asunto formal, y no estrictamente de conocimiento adquirido.

Así pues, mientras por un lado se avanza en la comprensión de los procesos de evaluación, asumiendo progresivamente la naturaleza *construida* de sus juicios, por otro lado se impone la consideración de una «objetividad» que acaba construyendo la realidad a partir del juicio, desde la suposición acrítica de que el juicio es un reflejo fiel, necesario e invariable de la realidad a la que está calificando.

Dicho esto deberíamos pues intentar miradas más críticas, más precisas respecto de la evaluación. En principio, parece necesario decir que cualquier evaluación, y en particular la educativa, está enmarcada en una relación interpersonal, que supone roles diferenciados (evaluador-evaluado) atravesados por innegables relaciones de poder y sometimiento. Cualquier producción escolar es percibida por los alumnos como pasible de ser evaluada lo cual la vuelve especialmente *intencional*: escritos, orales, actitudes y comportamientos, están dirigidos a objetivos netamente escolares. El papel de la simulación y la negociación en los desempeños estudiantiles, en función de la obtención de unos ciertos resultados en la evaluación, más que en función de genuinas apetencias cognitivas, ha sido estudiado hace ya tiempo por W. Doyle, suministrando algunas herramientas importantes para la comprensión de la pluralidad de miradas posibles en torno a un mismo hecho educativo. En una relación asimétrica como la de evaluador y evaluado, las significaciones asignadas a los hechos comunes no han de ser necesariamente las mismas. En consecuencia, las intencionalidades que guiaron al docente, o al sistema educativo, a la hora de *proponer* una tarea de evaluación a los alumnos, se cruzan con las que éstos en el momento de *realizar* los trabajos, en armonía o en disonancia.

Luego, parece necesario reconocer que la valoración de toda esa producción se articula con unos

referentes (es decir, *lo correcto*, *lo suficiente*, *lo excelente*) que han sido contruidos por la institución escolar, desde el docente, desde el centro, desde el sistema educativo, pero que en todo caso no son ni permanentes ni homogéneos. El status de *práctica* de la evaluación la sitúa en tiempos y lugares concretos: las realidades sociales de los educandos, las configuraciones institucionales y las concepciones de la enseñanza que ponen en *acción* los profesores y maestros conforman un mosaico contradictorio y conflictivo en más de un aspecto. En este sentido es que se puede reconocer que no sólo evaluador y evaluado tienen distintas miradas (significaciones) e intencionalidades que atraviesan sus prácticas, sino que los distintos lugares desde donde se sitúa la producción de referentes y juicios, genera inevitablemente un panorama que está lejos de ser homogéneo o sujeto a regularidades que permitan su sistematización o su control.

Como *práctica social*, la práctica de la evaluación se aleja de la objetividad, en el sentido de acción impersonal e incontaminada de valores y de consideraciones intencionales. Aparece, por el contrario, atravesada por tradiciones que implican valores, por cuestionamientos que buscan la renovación y la mejora, por intereses que guían la acción en busca de la concreción de unos determinados fines. Las distintas concepciones de la justicia que se operan a través de la administración de premios, castigos y compensaciones en las calificaciones, denotan la posesión de valores referidos a la persona, a la escuela, al conocimiento... La búsqueda de nuevos instrumentos y formas de evaluación en tiempos de crisis, de renovación de concepciones del conocimiento y de la información y de nuevas tecnologías de la comunicación, lleva a desafiarse en la superación de modelos que parecen agotados. La interacción con soportes informáticos del conocimiento, por ejemplo, ha de enfrentar a los docentes a la elaboración de nuevos referentes más allá de la información aportada por los alumnos. Cuando un alumno ha debido leer, resumir, seleccionar material, el peso de la información en el referente no puede ser el mismo que cuando se ha podido obtener gran cantidad de información en forma mecánica e instantánea, trasladando por tanto los *indicadores* hacia la comprensión el manejo de los conocimientos. De esta forma, las distintas opciones hechas en el curso de una acción de evaluación, dan cuenta de complejas combinaciones de valores, intenciones, intereses y cuestionamientos que atraviesan la misma.

Hasta aquí hemos visto entonces que, aunque en principio las visiones más ingenuas suponen una relación mecánica entre producción estudiantil y calificación, es posible comprender que los referentes en base a los cuales han sido administradas las

calificaciones son en definitiva *construcciones sociales* y no *entidades objetivas*. Digamos ahora, que entre *producción* y *referente*, media la utilización de un *criterio* que regula la incidencia del referente en la calificación. Con un criterio amplio, la consigna es casi una excusa para que los alumnos expongan sus saberes; con un criterio estricto, el ajuste entre la consigna y la respuesta es la clave de la buena nota. Naturalmente la definición de los criterios está ligada a la presencia de unos determinados *objetivos* respecto de la evaluación. Evaluar, puede ser para muchas cosas: control de los procesos de aprendizaje, selección de los que tienen actuación suficiente o insuficiente, conocimiento acerca de la situación para tomar decisiones para el futuro, etc. Hay por lo tanto, objetivos educativos, objetivos sociales, objetivos políticos, y hasta objetivos económicos atravesando las decisiones tomadas respecto de la evaluación en educación.

Los objetivos de la evaluación están estrechamente ligados a los objetivos de la enseñanza. Aunque la percepción más ingenua del fenómeno asume que no se puede evaluar lo que no se ha enseñado, llevando directamente el planteamiento al tema de los *contenidos* de la enseñanza, en distintos niveles del sistema educativo y de la sociedad se tiene ya clara conciencia de que hay alumnos más favorecidos que otros, alumnos para los cuales la escuela es más fácil que para otros, y no sólo por condiciones personales, sino muchas veces también por razones de tipo social. Más allá de las consideraciones que se puedan hacer para la enseñanza y la selección de contenidos y métodos, desde el punto de vista de la evaluación, cuando a un alumno le va mejor porque su *capital cultural* (incluyendo conocimientos y valores) tiene afinidad con la propuesta curricular, lo que se está evaluando es no sólo el resultado de la acción escolar, sino la particular interacción entre ésta y lo que ese alumno «traía puesto» cuando llegó a la escuela. Las propuestas curriculares no son igualmente compatibles con todas las personalidades, con todas las configuraciones de intereses personales, con todas las vidas familiares, con todos los medios sociales. La evaluación tiene entre sus cuentas pendientes la resolución del problema que significa tomar conciencia de que la producción de un alumno es un testimonio complejo de acción educativa, medio social, tradición familiar y decisiones personales de un sujeto que muestra circunstancialmente mayor o menor disposición a la realización de tareas propuestas por el sistema educativo formal. En este sentido la evaluación de *agentes escolares* (ser buen alumno) o de *acciones escolares* (hacer un buen trabajo) no aparece con toda claridad en las propuestas de calificación educativa, es decir en unos referentes que la institución escolar no ha precisa-

do, más allá de si esos referentes están detentados –y construidos– por docentes individualmente considerados, por centros educativos o por el sistema educativo en su intento de normalizar, controlar y regular las prácticas de la enseñanza. Ser buen alumno, buena persona, buen compañero, buen estudiante, hacer un buen escrito, dar buenos orales, tienden a configurarse como un paquete compacto a partir de la presencia relevante de alguno de sus componentes, tendiendo por ejemplo a minimizar el peso de los errores en las buenas personas, y a aumentarlo en las que son agresivas, violentas o «contestadoras». Las propuestas de *evaluación integral*, que asumen a la persona como una totalidad, aún no pueden precisarse con claridad, y en ocasiones ocultan o enmascaran confusiones o decisiones imprecisables.

De todas formas, la evaluación de *contenidos de conocimiento*, es la que tiene más tradición en la enseñanza. Puede explicitar los *contenidos* (asignaturas, temas, etc.), puede mostrar los *instrumentos* (escrito, oral, práctico, examen) y dispone de *escalas de calificaciones* para denominar los resultados obtenidos (de 1 a 12, de D a S, etc.). Por el contrario los *contenidos referidos a valores* son más difíciles de someter a procesos de evaluación. Sus contenidos son a veces explícitos, cuando se cuenta con un proyecto de educación en valores, pero otras veces figuran en el curriculum implícito o en el oculto, debiendo ser deducidos de los reglamentos de conducta y de ciertas pautas institucionales que todo el mundo adopta, pero que no están escritas en ningún lado, ni son objeto de reflexión, discusión, etc. Al carecer de instrumentos propios y legitimados de evaluación para la valoración de estos contenidos, el sistema educativo actúa de distintas maneras. Unas veces la evaluación se instala sobre las calificaciones de la actuación intelectual del alumno, otras veces se refugia en las notas de conducta, con la consecuencia para alumnos y padres, de terminar por ocupar un espacio de *segunda* en la educación. Si la evaluación legítima, aquello que no es claramente evaluado y no tiene consecuencias reales como quedarse repetidor o dar examen, es legítimo solamente a medias y seguramente no merece el mismo esfuerzo –aún en la simulación y en la formalidad– que las asignaturas «curriculares».

Ya no alcanza con el desafío a esta altura imprescindible de elucidar en el ámbito de los profesionales lo que está implícito en la compleja práctica de la evaluación, sino que parece necesario plantearnos qué posibilidades tenemos y qué consecuencias tendría aspirar a *extender esta práctica*, honesta y éticamente, más allá de la cultura escolar oficialmente prescrita. ■

Evaluación de actitudes

«...un educador, sea progresista o reaccionario, presisa construir ciertas cualidades a través de su práctica...que podemos llamar virtudes... En la medida en que el educador piense su práctica con otros educadores, va a descubrir una cierta teoría, embutida en su práctica... una virtud fundamental de un educador debe ser la coherencia entre lo que dice y lo que hace.»

P. Freire

Extraído de «Conversando con educadores»

CECILIA VON SANDEN
Y MARIANA ALBISTUR (*)

«La evaluación de actitudes y valores es una de las dimensiones más necesitadas de clarificación; es expresión de todos los problemas de educar hoy» (A. Bolívar, 1998)¹. Es un tema por demás complejo y desafiante.

Desde la escuela enciclopedista a la escuela socializadora, desde el maestro «crisol de virtudes» hasta el transmisor de la cultura, la educación ha pasado por varias etapas y se han puesto en ella diferentes expectativas. Hoy por hoy podemos decir que conviven dos tendencias fuertes: por un lado la

que busca la eficiencia y la capacitación para contribuir al desarrollo del país a través de la competitividad en el mercado, y por otro la que demuestra una creciente preocupación por la formación ética. Al punto que algunos autores afirman que lo único que nos puede salvar al entrar en el tercer milenio, es la educación en valores.²

En cualquiera de estos modelos se implican valores y se fomentan, intencionadamente o no, determinadas actitudes.

Desde la perspectiva de los derechos humanos, si queremos que los valores que éstos inspiran, devengan en criterios de convivencia cotidiana entre personas, grupos, pueblos y países, el tema de la formación de actitudes solidarias, tolerantes, respetuosas de la dignidad humana y de la naturaleza, se hace insoslayable.³ Pero la intervención para el logro de estos objetivos no es sencilla, exige una gran humildad y autocrítica, una gran comprensión por los valores ajenos y capacidad para tomarlos en cuenta en una práctica de construcción colectiva.

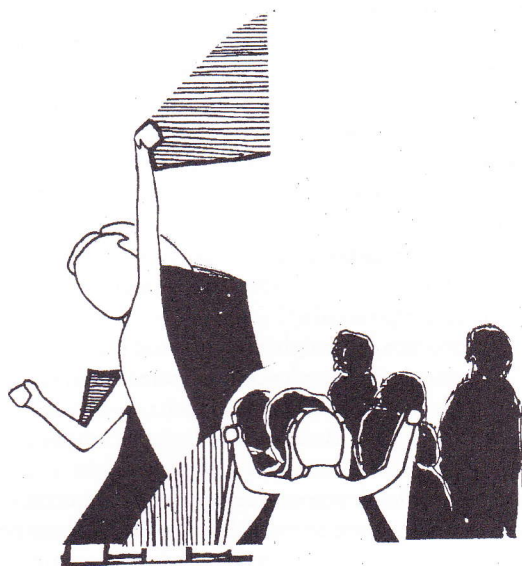
En general no se planifica la educación de las actitudes y por ende tampoco la evaluación. Va de

1. Bolívar, A.; El aprendizaje y la evaluación de valores y actitudes, colección Hacer Reforma, Editorial Anaya, España, 1998, pág. 11.

* Cecilia von Sanden es maestra y Mariana Albistur es profesora de Historia egresada del IPA. Ambas integran el Programa de Educación de Serpaj.

2. Idem, pág. 10.

3. «La enseñanza y evaluación de valores se tiene que centrar en las actitudes que es donde se manifiestan y realizan. En este sentido, los valores tienen que ser evaluados indirectamente a través de las correspondientes actitudes.» (A. Bolívar, pág. 77)



suyo que en el aula se espera cierto comportamiento de parte de docentes y estudiantes y que la médula de esa relación está en los conocimientos. Cuando se empieza un curso, por ejemplo, en la primera clase del año, el profesor presenta su materia, el programa, en el mejor de los casos la forma en que va a evaluar y la metodología, pero sólo en raras excepciones se plantea la forma de relación que se desea, el lugar que se le va a dar los afectos, el lugar del conflicto, el lugar de las actitudes...

Las actitudes se constituyen en tema a tratar cuando sucede un incidente «grave» o algo fuera de lo común, generalmente de carácter negativo. Y esto se hace en forma ocasional, en el marco de emociones fuertes, generalmente cargadas de agresividad o por lo menos disgusto y enojo, que no siempre favorecen la real comunicación ni tampoco el cambio positivo. Cuando surge una situación de este tipo parece que fuera siempre la primera vez, no se hace un proceso, no se integra la evaluación formativa en este aspecto de la educación. En general no se habla, no se fundamenta o no se teoriza sobre las actitudes positivas. No se jerarquiza ni se refuerza lo deseable.

De hecho permanentemente estamos evaluando las actitudes de nuestros educandos o nuestros colegas. Lo hacemos «naturalmente»; evaluamos en el sentido que hacemos una interpretación ante determinada actitud del otro. Es muy difícil encontrar la indiferencia en ese aspecto. «El viejo Aristóteles (Política, 1254^a), en aquella bella definición de hombre («es el ser que, además de *phoné*, tiene *logos* para mostrar lo útil y lo dañino así como lo justo o lo injusto (...) sólo él capta el bien y el mal, lo justo y lo injusto, y otras cosas parecidas»),

señalaba esta dimensión evaluativa/normativa, conatural al lenguaje de los humanos».⁴

O sea que siempre se pone en práctica una evaluación informal. El problema para la educación, es que al no ser planificada, no ser discutida entre colegas, muchas veces está sesgada por la única perspectiva de un educador, por lo que él entiende a su buen parecer que es bueno o malo. Por ejemplo es claro que hay un objetivo implícito en la educación que es la relación no violenta, por el cual todo docente reacciona cuando aparece una actitud que atenta contra la integridad física de un estudiante, un funcionario o él mismo. Sin embargo la forma cómo se resuelve, se encara o se modifica una situación de este tipo no es tan clara. Desde una suspensión hasta un diálogo fermental con el grupo, desde una citación a los padres hasta un diálogo personal con los protagonistas, pueden existir muchos matices y variantes. Lo cierto es que nunca está tan claro para el estudiante qué se espera de él en referencia a sus actitudes frente a los demás, como lo está lo que tiene que ver con su rendimiento académico.

Una tarea controvertida y dificultosa

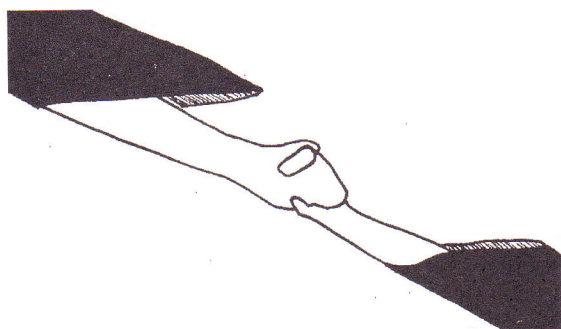
Nos encontramos con dificultades a la hora de encarar este tema de educación y evaluación de actitudes, que sin embargo consideramos crucial desde la perspectiva de los derechos humanos.

El tema de la evaluación de por sí es un tema que está en plena discusión, en pleno debate, que se cruza con el tema del docente como mediador, con los objetivos educativos, con la metodología, los contenidos, con la calidad educativa, con el contexto, etc. y que adquiere diferentes perfiles según en qué paradigma nos ubiquemos y qué objetivos se persigan.

Aunque de ningún modo es una cuestión cerrada, acabada, hay bastante literatura sobre el tema evaluación en general. Sin embargo sobre la evaluación específicamente de las actitudes es muy poco el material con que contamos. Esto puede deberse a razones varias: por una parte la enseñanza misma hace relativamente poco tiempo que reconoce los contenidos actitudinales como contenidos a ser trabajados sistemáticamente y la educación en valores desde los derechos humanos también tiene un desarrollo reciente.

En la cultura del sistema educativo, aún siguen siendo más relevantes los contenidos conceptuales, un poco más que antes los procedimentales y muy poco los actitudinales. Esto se ha reforzado tradicionalmente a través de la formación docente. Asimis-

4. Idem, pág. 21.



mo las formas de evaluación más corrientes son coherentes con esta jerarquización.

Si partimos de la definición más extendida de actitud, que refiere a la predisposición a reaccionar de determinada manera ante los mismos estímulos, y que éstas tienen tres dimensiones: cognitiva, afectiva, conductual, interrelacionadas dialécticamente entre sí, tenemos que sostener que la evaluación debería atender a todas ellas.⁵

El asunto a discutir es qué se entiende por cada una de éstas y la forma de evaluar a los tres niveles. Ya nadie discute que es inútil seguir buscando la objetividad en los instrumentos de evaluación, pero esto no significa que la evaluación y autoevaluación de las actitudes quede librada al capricho personal.

«Todas las dimensiones de las actitudes tienen la característica de valorar/evaluar, con algún grado de disposición favorable o en contra, el objeto de la actitud. De este modo, las actitudes, una vez formadas, predisponen a una respuesta valorativa que se manifiesta abiertamente, o puede estar recubierta por los componentes afectivos, cognitivos o conductuales, generando —a su vez— respuestas de tipo afectivo, cognitivo o de conducta».⁶

La educación en y para los derechos humanos está orientada a formar personas que tengan actitudes cada vez más coherentes con el respeto a los mismos. Es decir promover actitudes de autonomía y libertad en lugar de sumisión y autoritarismo; actitudes de cooperación, solidaridad y compromiso, en lugar de egoísmo, competencia o indiferencia; actitudes de justicia, en lugar de la arbitrariedad y la conveniencia individual, actitudes de respeto por el ambiente natural, en lugar del consumo y el derroche inescrupuloso, etc.

Si bien los derechos humanos se han constituido en un referente ético universal, a la hora de concre-

tarlos en un proyecto de formación de actitudes y valores, emergen conflictos, dilemas y tensiones. Entre el respeto por la diversidad y los procesos personales y la necesidad de convivencia grupal, entre lo deseable universalmente y las particularidades de cada cultura y cada comunidad, etc. Acordamos con Bolívar que «el consenso, siempre parcial, debe ser alcanzado argumentativamente a partir de posiciones diversas que en determinadas áreas se solapan y permiten un acuerdo. Un 'pluralismo razonable' es siempre mejor que un consenso total».⁷

Subrayamos lo complejo de evaluar en el campo de la educación de los valores y actitudes tomando las palabras de Antoni Zabala Vidiella (....) «La naturaleza de los contenidos actitudinales, sus componentes cognitivos, conductuales y afectivos, hacen que resulte considerablemente complejo determinar el grado de aprendizaje de cada alumno. Si en el caso de la valoración de los aprendizajes conceptuales y procedimentales la subjetividad hace que no sea nada fácil encontrar a dos profesores que hagan la misma interpretación del nivel y las características de la competencia de cada alumno, en el ámbito de los contenidos actitudinales surge una notable inseguridad en la valoración de los procesos de aprendizaje que siguen los alumnos, ya que el pensamiento de cada profesor está todavía más condicionado por posiciones ideológicas y éticas que en los otros tipos de contenido. Al mismo tiempo, nos encontramos ante una tradición escolar que ha tendido formalmente a menospreciar estos contenidos, y que ha reducido la evaluación a una función sancionadora expresada cuantitativamente, hecho que ha provocado el espejismo de creer en la rigurosidad de sus afirmaciones debido a que son matematizables».

(pág 248)

Recuperar la observación sistemática

Consistente con el paradigma positivista científico, la temática de la evaluación se ha vinculado a la posibilidad de cuantificar los logros de aprendizajes. Se ha asociado el proceso de evaluar con la nota o la calificación, pretendiendo que el resultado numérico expresa objetivamente el nivel de aprendizaje alcanzado por los y las educandas.

Esto ha llevado a menospreciar las técnicas cualitativas por entender que son subjetivas. De ahí que la observación sistemática sea considerada una técnica «de segunda», en relación con las pruebas objetivas por ejemplo. Pero son varios los autores que la

5. Ver Pozo, I.; *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Editorial Alianza, Madrid, 1996, pág. 248.

6. Bolívar, A.; *op.cit.*, pág. 73.

7. *Idem*, pág. 37.

consideran como uno de los instrumentos privilegiados en este campo, para una evaluación formativa, integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje de actitudes y valores.

Ahora bien, no se trata solamente de tener en cuenta qué técnicas se emplean sino cómo se construyen esas técnicas y los indicadores que se usan. También es relevante quién usa esas técnicas, quién evalúa y cómo se usan los resultados y cómo se comunican y a quién.

Tarea por demás compleja, pero que fundamentalmente parte de una actitud radical de humildad y autocrítica de los y las profesionales de la educación, que nos lleve a trascender las habituales «patologías» de las prácticas de evaluación: el creer que solamente evalúa el docente al estudiante, creer que sólo se evalúa al final del proceso, creer que toda evaluación debe conllevar una calificación, etc.

Una condición para instaurar un nuevo estilo, es el acuerdo y negociación de los objetivos y los resultados esperados, tanto entre docentes (la elaboración de proyectos educativos de centro y las salas docentes o coordinaciones, son instrumentos idóneos para ello) como de éstos con los alumnos. Se puede acordar con los alumnos, desde el primer día de clases, un proyecto de convivencia y de trabajo, que les permita a ellos saber qué se va a evaluar, o sea qué se va a observar, qué es importante para ese docente y para esa institución. Plantear objetivos, discutirlos con el grupo y plantear cómo conseguirlos. Hay experiencias donde esto se ha realizado con buenos resultados: se escriben los acuerdos en un papelógrafo y se tienen presente en la cartelera durante todo el año como referencia.

Quién observa, quién evalúa

Tenemos que tomar en cuenta que los docentes somos personas que sentimos, que tenemos una historia, un estilo de ser, una determinada sensibilidad, unas expectativas, etc., que nos hacen tener ciertas preferencias y afinidades. Podemos llegar a juzgar mejor desde el punto de vista de las actitudes a un niño «correcto» o que no «moleste en clase», aunque sea dependiente, tímido o egoísta; en cambio un niño simpático, cariñoso, nos cae mejor que otro que es distante.

Frente a esta posibilidad debemos ser cuidadosos y honestos como profesionales que estamos colaborando en el desarrollo integral de niños/as y jóvenes.

También debemos saber distinguir entre «intenciones» (lo que hace al campo de la ética subjetiva) y «efectos de los actos» (lo que hace al campo de la ética objetiva). A veces juzgamos mal a un o una estudiante por su forma de proceder, pero englobamos todo en ese juicio, desconociendo sus intenciones, que a lo mejor eran buenas (por ejemplo se sanciona a una estudiante que grita en clase, porque grita, cuando ella lo que quería era evitar que otro compañero escribiera sobre la pared del salón).

Muchas veces los docentes tenemos la tendencia a reaccionar frente a actitudes de los educandos, como si fueran dirigidas a nosotros, como algo personal y actuamos en consecuencia, manifestándonos ofendidos.

O a veces nos sentimos tocados, aún inconscientemente, en algún punto flaco de nuestra personalidad, que nos hace reaccionar defensivamente. Esto no siempre es bueno pedagógicamente. A veces nos hace «pisarnos el palito», actuando en forma contradictoria con nuestro discurso. Por ejemplo algunos nos identificamos mucho con nuestro rol, con la autoridad que nos da el lugar de docente o coordinador, o adscripto, etc., y una actitud de un estudiante o un colega que nos sugiera una afrenta a ese poder, nos hace actuar o tomar decisiones que no siempre contribuyen a mejorar las relaciones o a la formación de actitudes más solidarias o más cooperativas, más comprensivas, más dialogales.

La educación y evaluación de actitudes debe ser una propuesta global a nivel de curriculum oculto y explícito; no una tarea solitaria del docente en el salón sino que compete a todo el sistema y todos los actores; pero que no por ello evitemos la reflexión acerca de qué nos compete a cada uno dentro del contexto y los límites de nuestra tarea (tiempos, espacios, programas, exigencias, normativas, etc.).

El sentido de la evaluación de los valores y actitudes debería llevarnos a adoptar una actitud más permanente, de crecimiento, de mejora continua en lo personal y en la convivencia grupal, de presentar lo positivo de la realidad y generar ambientes de respeto y tolerancia, para contagiar el «gusto por la vida». ■

Los valores en la formación del ser integral

5, 12, 19 y 26 de agosto - 1999 de 18 a 21 horas

Sala Mario Cassinoni,
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Magallanes 1577 esq. Uruguay

1 / Los derechos humanos como horizonte ético

Génesis y evolución de los derechos humanos.
Características y valores que los sustentan.

2 / Neoliberalismo y los valores en la pedagogía crítica

Contexto socio-cultural.
Los valores controvertidos.

3 / Aportes a la formación del ser integral

Valores en diferentes enfoques educativos.
Dimensiones del ser: educando y educador.

4 / La praxis de una educación para los derechos humanos

Implicancias metodológicas.
Manejo de la autoridad y el poder.
La institución transmisora de valores.

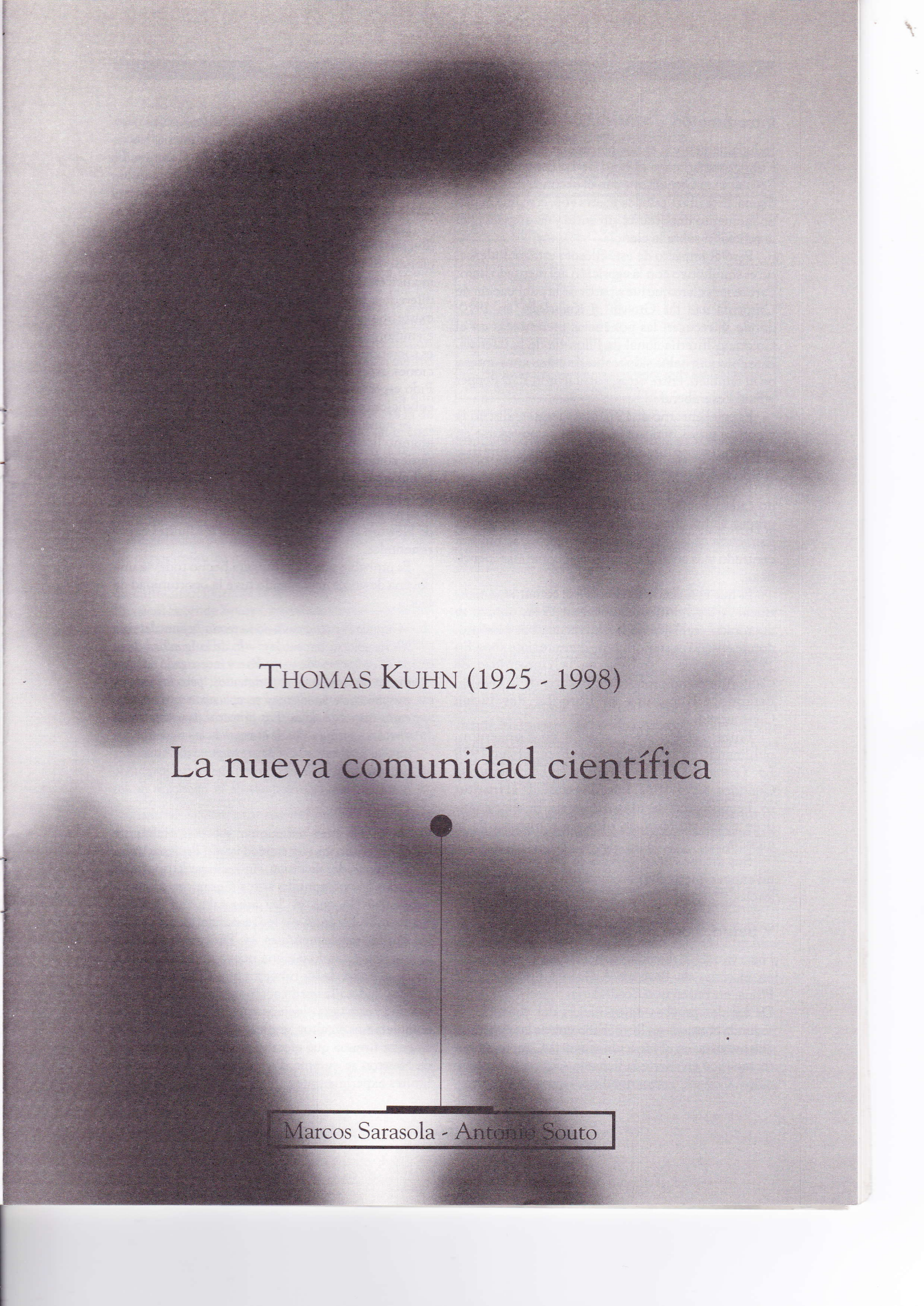
A cargo del Equipo de Educación de SERPAJ y Docentes Invitados

ORGANIZA:



SERPAJ
Servicio Paz y Justicia

INFORMES E INSCRIPCIONES: SERPAJ, Joaquín Requena 1642
Tel.: 408 53 01 Fax: 408 57 01- horario: de 13 a 16 hs. Costo total: \$ 160 (incluye material)



THOMAS KUHN (1925 - 1998)

La nueva comunidad científica

Marcos Sarasola - Antonio Souto

Introducción

Indudablemente si es posible asociar algo al nombre Kuhn, asociaríamos el libro de *La Estructura de las Revoluciones Científicas* y con él el concepto de paradigma. Este libro, publicado en 1962, creo que marca un momento importante, un antes y un después para la reflexión sobre la ciencia.

Pero el impacto de este filósofo estadounidense, no es simultáneo con la aparición del mentado libro. Parece más claro que fue a partir de la publicación de *Criticism and the Growth of Knowledge* en 1970, donde se recogen las ponencias presentadas en el Coloquio Internacional de Filosofía de la Ciencia. Este coloquio había sido realizado cinco años antes y en él también, entre otros, participaron Karl Popper y Paul Feyerabend.

Es en el entorno de 1970 que su tesis es discutida y por no pocos denostada. De ahí a convertirse en referencia obligada de cualquier análisis epistemológico, pasaron sólo quince años.

Poco a poco el concepto de paradigma fue teniendo cada vez más fuerza, aunque tiempo después el propio Kuhn confesó que de volver a escribir *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, se hubiera centrado más en el concepto de «comunidad científica».

Es que él mismo pertenecía a la comunidad científica. A los veinticinco años, en 1949, obtuvo su doctorado en Física de la Universidad de Harvard, donde enseñó posteriormente durante siete años. En 1956 comienza a trabajar en la Universidad de California como profesor de historia de la ciencia. Estando allí publica su libro *La Revolución Copernicana*.

Entre 1964 y 1979 enseñó en Princeton, publicando en 1977 *La Tensión Esencial* y en 1978 *La Teoría del cuerpo Negro y la Discontinuidad Cuántica, 1894-1912*. Luego se traslada al Instituto Tecnológico de Massachusetts, desempeñándose como profesor de filosofía e historia de la ciencia.

Sus últimos años de vida se ven opacados por un cáncer que acaba con su vida a los setenta y tres años.

Y usted, ¿qué mide?

Hace ya más de diez años concursé por la efectividad en el cargo de Profesor Ayudante Preparador de Física, en Enseñanza Secundaria.

De las dos pruebas de oposición del concurso, la segunda consistía en llevar cabo una de las experiencias previstas en el curriculum oficial. Concretamente, me tocó en suerte la llamada «Fuerza y Aceleración». Con ese u otros nombres, seguramente, recor-

darán haber usado los clásicos «carritos» en su paso por la enseñanza media y con los que muchas veces los profesores martirizamos a nuestros alumnos. El objetivo de dicha práctica es verificar experimentalmente la Segunda Ley de Newton o Ley Fundamental de la Dinámica. Casi nada...

Los famosos carritos son sometidos a la acción de diversas fuerzas, lo que les ocasiona distintas aceleraciones. El truco consiste en mostrar a partir de mediciones, que entre la aceleración del cuerpo y las diferentes fuerzas que originan esas aceleraciones, existe una relación de proporcionalidad directa.¹ Por ejemplo, en otras palabras, si duplico la fuerza a la que es sometido el mismo cuerpo y en las mismas condiciones experimentales, su aceleración se duplicará. Pido especial atención al concepto «en las mismas condiciones experimentales».

Si sumo las veces que realicé esta Práctica como alumno liceal, luego como estudiante del IPA, más tarde como docente de Física, al día del concurso ya lo había hecho una treintena de veces. Había verificado personalmente o indirectamente con mis alumnos, no menos de treinta veces, que la Segunda Ley de Newton se verificaba dentro de los límites experimentales.

Es probable que ya lo hubiera hecho todavía una docena de veces más cuando tuve la oportunidad de leer:

«Cuando Newton enunció su teoría, a fines del siglo XVII, sólo su tercera ley —la de la igualdad de la acción y la reacción— podía ser investigada directamente por medio de experimentos, pero los experimentos correspondientes se aplicaban tan sólo en casos muy especiales. Las primeras demostraciones directas e inequívocas de la segunda ley tuvieron que esperar la construcción de la máquina de Atwood², delicado aparato de laboratorio que no fue inventado hasta casi un siglo después de la aparición de los *Principia*»³.

Ese texto me hizo reflexionar sobre si realmente había obtenido mi efectividad como Profesor Ayudante Preparador de Física, sin verificar lo que decía verificar. Me preguntaba si realmente mis alumnos verificaban lo que yo les aseguraba que estaban verificando. Mi consuelo fue responderme: dentro de los límites experimentales, sí. Pero esa respuesta-consuelo me condujo a una nueva pregunta: dónde reside el poder de los números que aunque en realidad sea dudosa la verificación experimental de una ley, una y otra vez volvemos a medir, tomamos datos, completamos cuadros, graficamos y concluimos con singular firmeza que efectivamente la Segunda Ley de Newton se cumple. Por supuesto: dentro de los límites experimentales.

Cuál es, en definitiva, la función de la medición en la Física. Kuhn sostiene, con asombrosa convicción, que el papel que la medición tiene en la Física, proviene de un mito. Y para fundamentar tal convicción hace un interesante análisis del sentido que para él tiene incluir medidas en los libros de texto.

La medición en los libros de texto

Sostiene Kuhn que nuestra imagen de la Física, como de la medición, está fuertemente influida por los textos. Ellos son los elementos de contacto de la gran mayoría de las personas. En mayor o menor medida, las personas tienen fundamentalmente contacto con la ciencia a través de los libros que se manejan dentro del sistema educativo formal.

Es posible suponer que una de las funciones que tienen las mediciones en los libros de texto, es la de confirmar la teoría. No hay libro de texto en el cual se incluyan mediciones destinadas a refutar la teoría que lo sostiene. Todos los que leemos, aceptamos y damos por válida la teoría allí expuesta ya que es avalada por el autor y/o la comunidad científica. Es decir, reconocemos la autoridad intelectual del autor, legitimado por la comunidad científica que avala los conocimientos expuestos en el libro.

Tomaré un texto para ejemplo, no para descalificarlo. Durante la década del 60 los libros del Physical Science Study Committee fueron la referencia en la enseñanza en los primeros cursos de Física de los Estados Unidos. En nuestro país (conocido como el PSSC) su impacto es un poco más tardío, tal vez en el entorno de 1980. Además de su relevancia por la seriedad con que trata los diferentes temas, es un libro reconocido por la comunidad científica ya que pone un gran acento en la verificación experimental, tal como sostiene el prefacio del texto original ⁴:

«Aunque el texto contiene muchas fotografías y descripciones detalladas de experimentos, no puede sustituir la labor experimental directa del alumno en el laboratorio».

A tales efectos, además del texto existe también la Guía de laboratorio.

En el Capítulo 13: LEY DEL MOVIMIENTO DE NEWTON, se intentan estudiar experimentalmente los cambios de velocidad producidos por una fuerza constante. Para ello se describe cuidadosamente el trabajo y se ofrecen los resultados experimentales que transcribo en la Tabla ¡Error! Argumento de modificador desconocido.. Debajo de la tabla aparecen una serie de consideraciones acerca de las condiciones experimentales, las que he omitido, excepto la última afirmación:

«Se encuentra que Δv era constante entre los límites de exactitud de nuestra experiencia».

TABLA ¡Error! Argumento de modificador desconocido.

Intervalo	Posición x (cm)	Velocidad media en el intervalo $\Delta x/\Delta t = v$ (cm/dest.)	Variación de la velocidad media Δv (cm/dest.)
1	4.1	4.1	
2	10.4	6.3	2.2
3	19.2	8.8	2.5
4	30.4	11.2	2.4
5	44.0	13.6	2.4
6	60.1	16.1	2.5
7	78.6	18.5	2.4

(...)Se encuentra que Δv era constante entre los límites de exactitud de nuestra experiencia.

No es difícil darse cuenta que 2,5, 2,2 y 2,4 son tres resultados diferentes. Sin embargo, es aceptado que dadas las condiciones del trabajo, el cambio en la velocidad es siempre el mismo. No se duda de la seriedad de los responsables autores del libro.

La descripción continúa cuando deciden ver qué ocurre cuando se aplica una fuerza de magnitud el doble de la anterior. Y vean que el planteo es casi una invitación al descubrimiento:

«¿Qué sucede cuando se aplica una fuerza constante, pero distinta, al mismo cuerpo? Apliquemos una fuerza doble y veamos los resultados».

Es la segunda función que, según Kuhn, se le atribuye a la medición: es la de exploración. Esto es, afirmar que a partir de números, de mediciones tan neutrales ellas, sería posible encontrar la teoría que se oculta detrás. En nuestro caso podría ser encontrar mediante el uso de distintas fuerzas una relación entre ellas y la aceleración de los cuerpos. Aparentemente es éso lo que hacen.

De los resultados experimentales se da cuenta en una tabla similar a la Tabla ¡Error!Argumento de modificador desconocido. Extractamos una parte de los comentarios que lucen en le texto debajo de la tabla.

Una vez más es posible ver que 4,7 no es el doble ni de 2,2, ni de 2,4 ni de 2,5. Lo que podría afirmarse es que dos de los cuatro valores obtenidos son exactamente el doble que tres de los seis valores obtenidos en el primer experimento. Sin embargo, se está a punto de formular la ley, ya que son «exactamente el doble».

Kuhn se manifiesta escéptico frente a estas dos funciones prevalecientes de la medición.

De cualquier manera, también parece ser claro que estas dos funciones no encajan con el propósito por el que fueron incluidas en los libros de textos

TABLA ¡Error! Argumento de modificador desconocido.

Intervalo	Posición x (cm)	Velocidad media en el intervalo $\Delta x/\Delta t = v$ (cm/dest.)	Variación de la velocidad media Δv (cm/dest.)
1	8.4	8.4	4.7
2	21.5	13.1	4.7
3	39.3	17.8	4.8
4	61.9	22.6	4.8
5	89.3	27.4	

Estos son los resultados de una experiencia en la que la fuerza aplicada era el doble de la utilizada en la experiencia anterior. Obsérvese que la variación de la velocidad media y, por consiguiente, de la velocidad instantánea era exactamente el doble que anteriormente (...).

tablas de valores, y de lo que hemos visto sólo un ejemplo.

Cuál es, entonces, la razón por la que los autores incluyen tablas de valores. Para ello Kuhn nos sugiere que intentemos descubrir lo que quiere decir el autor afirmando que las medidas previstas por la teoría «concuerdan» con las medidas experimentales. Ante todo debemos establecer que afirmar que concuerdan podría entenderse como insuficiente; más bien se dice que concuerdan dentro de los límites experimentales, como hemos visto. Todos podemos darnos cuenta que mientras la aproximación matemática es infinita, experimentalmente tenemos limitaciones que vienen dadas, por ejemplo por los instrumentos de medida, o por las mismas condiciones en las que se efectúan las mediciones.

Dire más: cualquier investigador dudaría de una concordancia exacta. En el trabajo en el aula, cuando un estudiante entrega un informe del laboratorio cuyos resultados coinciden exactamente, es usual suponer que ha habido manipulación de los resultados. De hecho a veces es una técnica aceptada para elaborar informes...

Sin embargo, esta concordancia razonable, no sólo no tiene un criterio externo que la rijan, menos aún es el mismo para distintas ciencias, y tampoco ha permanecido inalterado en el tiempo. Ya sea por la época en la que se llevan a cabo las mediciones, ya sea por el tipo de magnitudes o la finalidad de la medición, otra vez, el criterio de concordancia razonable es cambiante.

¿Cuál es el criterio que me permite aceptar que una diferencia en las décimas de la medida de la variación en la velocidad, confirma la teoría? ¿Cuál es el criterio por el que no podría afirmar que evidentemente no se verifica que una fuerza constante tiene por efecto una aceleración constante y menos aún que al duplicar el valor de la fuerza, se duplica el valor de su aceleración?. Por ello Kuhn dice que es posible

asegurar que los números incluidos en un texto demuestran la teoría sólo por tautología, ya que no dan otra cosa que la definición de concordancia razonable implícitamente y que ha sido aceptada por la comunidad científica. La función de esos cuadros es la de definir la concordancia razonable.

Esta afirmación no quiere, sin embargo, sostener la inutilidad de los libros de texto. Ellos dan cuenta de una teoría acabada a lectores que están interesados en conocerla de la forma más económica, si se me permite la expresión. Incluir detalles de los procesos de su elaboración (aunque poco a poco parecen estar más presentes a través de simpáticas anécdotas de la historia de la ciencia), si bien les da un toque de humanismo terminan en los hechos omitiéndose en la lectura, tal vez condicionado el lector por un sistema de evaluación que valora los números y la resolución de problemas numéricos por encima de todo.

Si bien es posible que estuviéramos educando científicas y científicos más creativos y flexibles, nos estaríamos alejando del aprendizaje del lenguaje científico contemporáneo. Suponemos que ocurre de manera análoga en textos de literatura, que enseñarán a leerla, pero no a crearla.

¿Dió bien?

Quisiera volver sobre el problema de la medición.

Hace poco un colega me acercó el siguiente texto:

«En una granja lechera cuya producción era menor que la requerida, consultaron a un físico, a un ingeniero y a un psicólogo. A cada uno de ellos se le dio tiempo para inspeccionar los detalles de la operación antes de emitir un informe. Primero llamaron al ingeniero, quien opinó: Se debe disminuir el tamaño de los establos. Se podrá mejorar la eficiencia si se apiñara más el ganado, con una asignación neta de 8,5 m² por vaca. También se debería aumentar un 4% el diámetro de las mangueras ordeñadoras, para mejorar la velocidad del flujo promedio durante los períodos de producción de leche? El siguiente informe fue del psicólogo, quien propuso: Debería pintarse el interior del establo de color verde. Es un color más suave que el marrón y ayudaría a inducir un mayor flujo de leche. También deberían plantarse más árboles en los campos, de manera de variar el paisaje que ven las vacas cuando pastan, y así disminuir el aburrimiento. Finalmente llamaron al físico. Pidió un pizarrón, luego dibujó en él un círculo. Y comenzó: Supongamos que la vaca es una esfera...»⁵.

Parece chiste, pero estamos acostumbrados a confirmar las leyes haciendo mediciones con péndulos cuyas suspensiones no son ni carentes de masa ni perfectamente elásticas (aunque suponemos lo contrario); la resistencia del aire ciertamente obstaculiza el movimiento (aunque disponemos que no tanto);

el cuerpo que se mueve tiene dimensiones y se presenta el problema de qué punto de él debe tomarse para medir la longitud del péndulo (por más que queramos obviarlo). En estas condiciones y en palabras de Kuhn, «sólo puede esperarse una concordancia muy burda entre la teoría y la observación».

Se podrían encontrar más ejemplos de los problemas originados en las teorías ondulatoria y corpuscular de la luz, o en la Física Cuántica. Ejemplos en los que es extremadamente difícil lograr una convincente comparación cuantitativa entre la teoría y la observación. Un trabajo que ha supuesto a renombrados investigadores diseñar dispositivos experimentales que logren reducir los efectos perturbadores y que estimen la tolerancia relativa a los que no podían evitar. Este trabajo es el más común ya que se lo hace desde esta perspectiva cuantitativa. Los esfuerzos se focalizan en mejorar la «concordancia razonable» concreta de una teoría en una aplicación determinada en el laboratorio. Pero de cualquier manera estas investigaciones cada vez más sofisticadas y refinadas por los avances tecnológicos, no son ni intentos de descubrir nada, ni de confirmar nada. El éxito es el de alguien que obtienen el resultado que la comunidad ya había previsto. Si no lo logra, será el fracaso del investigador, no de lo que se esperaba encontrar. Se funciona dentro de un paradigma, que difícilmente deja pasar lo que no funciona como la posibilidad de una anomalía en la teoría sobre la que ya se cree previamente. Puede ocurrir, afirma Kuhn, pero sin dudas no es lo usual.

No obstante, al estudiante de Física se le cuenta otra historia. Para muestra no alcanza un botón, pero por lo menos es un ejemplo. A fines de los '60 el libro Física General del conocido catedrático español García Santesmases, era dedicado para «los alumnos del primer curso de Física de Universidades y Escuelas Técnicas Superiores», según consta en el prólogo.

Como suele ocurrir con los textos, en la introducción se expresan los grandes principios filosóficos y científicos que rigen los posteriores desarrollos. En general es lo que los alumnos pueden leer sin desalentarse por la inclusión de una matemática abstrusa. El tercer párrafo se descuelga con una afirmación tajante: «El progreso de la Física se debe fundamentalmente a la observación y experimentación». Tal aseveración tiene sus bases «no sólo porque en muchas ocasiones experiencias realizadas con gran precisión han permitido establecer leyes nuevas», sino porque, lo admite, «incluso en los casos en que éstas han sido fruto de investigaciones teóricas, o han surgido de manera intuitiva en la mente de un físico, ha sido en último término la experiencia la que, dando un fallo favorable, ha permitido consolidar la nueva teoría enunciada o bien la ha condenado al fracaso con sus resultados adversos».

Sin embargo, en esos mismos años Kuhn afirmaba que el científico no puede obtener cifras que concuerden con la teoría mientras no sepa qué cifras debe hacer que produzca la naturaleza. Hace como el personaje de Anthony Trollope, en su renombrada novela Phineas Finn, el señor Turnbull que «había predicho malas consecuencias... y luego hacía todo lo que podía para provocar el cumplimiento de sus propias profecías».

Pero el cuento en los textos sigue otro camino. El catedrático español termina afirmando: «En general, los adelantos en las ciencias físicas se han producido por una íntima conexión entre la teoría y la experimentación. Las leyes deducidas por ésta han dado lugar a nuevas teorías que a su vez han sido confirmadas por la experiencia.» Es la experimentación la que deduce leyes y la experiencia la que las confirma.

Es muy sencillo y es el modelo de trabajo en nuestros laboratorios del sistema educativo formal. Nuestros alumnos preuniversitarios reciben cursos independientes de los teóricos, que se desarrollan en laboratorios y se rigen por el famoso y tantas veces enseñado «método científico». Lo que no parece fácil es conseguir científicos que sigan ese método.

Los paradigmas

De dónde proviene la fuerza de estos conceptos de la medición y su papel en las ciencias. De dónde proviene la convicción de que la ciencia es una sucesión lineal y acumulativa de conocimientos. ¿De dónde la idea del papel del descubrimiento científico en el avance de la ciencia?. Para Kuhn los paradigmas, o sea, los modelos que una comunidad científica tiene sobre el conocimiento en determinada área, son determinantes en la forma en que se aproximan y dejan a otros aproximarse a ese conocimiento.

Los miembros de una determinada comunidad científica comparten ciertas reglas, aunque a veces sea difícil determinarlas. Los paradigmas están presentes aunque la comunidad no lo acepte o les sea complicado definirlos. Determinan, de hecho, aún sin la explicitación de su intervención o del reconocimiento de los principios que los rigen, por ser obvios.

Este fuerte sesgo en la ciencia, sin embargo, no persiste por siempre. Sostiene Kuhn que el cambio en un determinado paradigma ocurre a partir de novedades relevantes en fenómenos o teorías. En otras palabras, el cambio de paradigma ocurre de dos maneras: o bien encontrando algo definitivamente nuevo en hechos concretos, o bien a partir de la elaboración de una nueva teoría.

Para recorrer el primer camino, o sea, el de una novedad a partir de hecho concretos, deberá haber conciencia de estar en presencia de una anomalía.

Esto es, el reconocimiento de que en ese hecho la naturaleza ha violado un principio fundamental que rige el comportamiento normal establecido por el paradigma. El cambio de paradigma se concreta cuando esta anomalía se transforma en el comportamiento esperado de la naturaleza. A partir de ese momento, el científico ve al mundo de una nueva manera.

Si bien no es un objetivo claro de la ciencia encontrar estas anomalías (en realidad se hace para suprimirlas), es, a pesar de ello, favorecedora de su aparición. Veamos cómo; en principio un paradigma se muestra exitoso para la mayor parte de experimentos que está dentro de las posibilidades de ser llevado a cabo por los experimentadores. La investigación lleva a la construcción de sofisticados equipos, se desarrolla un complicado lenguaje plagado de neologismos y se alcanzan niveles insospechados de refinamiento conceptual. Esta alta profesionalización restringe severamente la visión del científico, rigidiza la ciencia y protege al paradigma del cambio. Se desarrollan nuevos y refinados métodos e instrumentos de análisis del paradigma. Y, justamente cuando los científicos saben con gran exactitud qué esperar de un experimento, es que se dan las condiciones para encontrar la anomalía.

Entonces, la anomalía aparece únicamente en la profundización del estudio del paradigma. Cuanto más se haya profundizado, más sensible se estará a detectarlas. Paradojalmente la misma resistencia al cambio es la que garantiza que las anomalías que precederán al cambio de paradigma, lo penetren hasta lo más profundo.

Para recorrer el segundo camino, o sea, el de una novedad a partir de una teoría, también ha de estar presente la conciencia de una anomalía. La nueva teoría es consecuencia del fracaso continuo de la ciencia predominante en resolver problemas, como sería de esperar que lo hiciera. El fracaso de las reglas reinantes es el prólogo de la búsqueda de nuevas reglas. Estos fracasos pueden aparecer ya sea a partir de discrepancias entre teoría y fenómenos o cambios socioculturales, aunque esto no ocurra en los primeros momentos por la natural resistencia que los paradigmas ofrecen.

La tensión esencial

En el desarrollo de la ciencia es posible establecer continuamente tensiones entre paradigmas reinantes y paradigmas emergentes. La consecuencia de haber encontrado anomalías, es la crisis. La crisis es la tensión esencial implícita en la investigación científica.

Para responder a las crisis originadas en la detección de anomalías, los científicos no abandonan el paradigma por el que han llegado a tal situación. Más

bien lo que se hace es tratar de lograr ajustes que permitan articular esa anomalía dentro de la teoría vigente.

No es raro encontrar en la historia científicos que han abandonado su profesión cuando fracasan en el intento de disimular la anomalía; vale la pena reiterar que el fracaso va en contra del científico, no de la teoría. El propio Einstein recordaba sentir como si alguien le hubiera sacado el piso. Sentía como si no hubiera a dónde mirar para encontrar referencias claras mientras transitaba la crisis, según expresó años más tarde.

El comienzo de las crisis hace tambalear las reglas que habían sido «normales» para los investigadores. A medida que se va profundizando en el estudio de la anomalía, la comunidad científica comienza poco a poco a prestarle más atención. Se transforma en un desafío para los científicos con mayor autoridad y todos forzarán las reglas existentes para dar cabida a esta anomalía.

La historia tiene tres finales posibles, afirma Kuhn. Un final es que el paradigma reinante logre asumir la anomalía en sí mismo, con lo que todo vuelve a la calma. Se recupera la tranquilidad en la comunidad científica. Otro final posible consiste en dejar de la anomalía momentáneamente, porque se tienen la presunción de que sólo es un problema de retraso tecnológico. Más adelante, en el futuro, ya será posible con el concurso de mejores y más refinados instrumentos llegar a un análisis adecuado de la anomalía, demostrando que no era tal. El tercer camino es posible imaginarlo: el viejo paradigma es sustituido. Claro que esto no es tan sencillo ya que no ocurre como resultado de la elemental comparación entre ambos paradigmas. También está en juego la naturaleza misma, es decir, el cuerpo de fenómenos naturales.

La transición hacia al paradigma alternativo no es el resultado de una suma de sucesos ordenados acumulativamente en el tiempo. Ocurre porque aparecen fundamentos lo suficientemente claros y fuertes como para cambiar la forma de ver en un determinado campo del conocimiento.

Con el nuevo paradigma cambian las reglas. Así es que, en general, el paradigma emergente se origina en alguien que no tiene esas reglas adecuadamente integradas. Ya sea porque es nuevo en la comunidad o ya sea que directamente no pertenece a ella, pero en definitiva tiene la condición de marginalidad a ella.

Las revoluciones científicas

Supongamos que efectivamente ha habido un cambio de paradigma. Veamos cómo se vincula esto con el desarrollo de la ciencia y desde qué perspectiva es posible afirmar que se trata de una revolución científica.

Uno de los pilares conceptuales de Kuhn, es la convicción de que una revolución científica es un proceso no acumulativo en el que un paradigma reemplaza a otro total o parcialmente.

El resultado que se traduce en una revolución científica es, según el filósofo estadounidense, análogo a la revolución política. Esto es, comienza con el sentimiento creciente de los miembros de una determinada comunidad de que las instituciones y las estrategias presentes son inocuas a los efectos de solucionar los problemas de una estructura que ellas mismas han desarrollado. Y, en general, se trata de alcanzar un estado que justamente esas estructuras prohíben explícitamente. A medida que la crisis se agudiza, comienza a perfilarse un nuevo marco de referencia que permita sí solucionar los problemas; por lo menos presumiblemente. El paso que sigue es el de una fuerte polarización, que históricamente se ha resuelto con una revolución.

Cuando dos paradigmas compiten en cuestiones fundamentales, los defensores de uno y otro, debaten desde sus paradigmas irreconciliables por definición, y por lo tanto, sin posibilidad de acuerdo. Se establece una clara incompatibilidad entre las lógicas internas de cada uno de ellos como así también de la explicación de fenómenos presentes y de la predicción de nuevos resultados.

Si ocurre un cambio de paradigma, el nuevo aniquila a su predecesor. No se acumula, no se suma al anterior. Se da una revolución.

La investigación científica normal, sí es acumulativa y eso llama a confusión, especialmente a partir de los libros de texto que, como hemos visto, son herramientas pedagógicas que ayudan a reforzar los paradigmas. Pero esa investigación ocurre dentro del mismo paradigma y acumula conocimientos sobre el mismo. Profundiza cada vez más refinadamente dentro del paradigma; no hay revolución.

Cuando ocurre la revolución científica, la comunidad cambia radicalmente su perspectiva aunque vuelvan a trabajar con los mismos instrumentos y sobre los mismos fenómenos que lo hacían antes. Sin embargo, ahora todo es diferente. Por eso es que la observación, como parte integrante del método científico, no es fuente de cambio. El científico ve lo que espera ver; la observación ocurre desde el mismo paradigma y hace todo para poder sostenerlo.

Los científicos trabajan para sus colegas. Sus resultados son para una audiencia que respeta las mismas reglas, las mismas creencias, supuestos básicos y valores.

Kuhn nos ha enseñado —y creo que es lo más importante— que el desarrollo de la ciencia es un fenómeno eminentemente humano. Que los descubrimientos no son el resultado de un proceso

acumulativo realizado por excéntricos que visten túnicas y manejan complejos aparatos; son sí una curiosa mezcla de ingenuidad humana, características personales y circunstancias sociopolíticas. La ciencia es, en fin, un proceso social del que el hombre, como ser social, es su principal protagonista.

Los paradigmas en la historia de la educación en el Uruguay

(I)

Thomas Kuhn, en su libro «Historia de las revoluciones científicas»⁶, a comienzos de los sesenta, aparecía preocupado por la evolución de la ciencia. Esta no avanzaba según Kuhn en línea recta, sino que a veces no tenía continuidad, quedaba en callejones sin salida o se reconstruía totalmente formando un nuevo paradigma. Estos cambios, se asemejaban más a un zig zag que a un avance lineal e ininterrumpido de conocimiento.

Si tratamos de llevar adelante este mismo concepto en materia de educación, la situación no es tan clara.

Sería interesante reflexionar (aunque no es el propósito de este artículo) quiénes son los que promovieron o iniciaron los paradigmas; por qué la sociedad los acepta o no y por qué se cambian.

Pero lo cierto es que vemos que en materia educativa, en la práctica cotidiana los paradigmas no desaparecen, se sustituyen parcialmente. Kuhn establecía que cuando un paradigma cambiaba todo volvía a cero. Quien estaba mejor posicionado en el paradigma anterior (por ejemplo una empresa) al cambiarse, muy probablemente quedaba atrapado en su visión de la realidad; de su posición de líder podía quedar a la retaguardia de los cambios. En educación y especialmente en el aula, los cambios no ocurren con tal celeridad.

Frente a impulsos reformistas que se han dado en los últimos años es muy interesante la visión de Hanna Arendt⁷. Para ella el conservadurismo (en el sentido de la conservación y no político) es la esencia de la actividad educativa «cuya tarea es la de mimar y proteger algo: al niño ante el mundo, al mundo ante el niño, a lo nuevo ante lo viejo, a lo viejo ante lo nuevo».

Arendt estudiando la reacción de la sociedad de Estados Unidos frente a la llegada de la URSS al espacio antes que ellos, veía que nunca se plantearon iniciar un nuevo orden en materia educativa. Concluía diciendo Arendt que estaba motivado porque: «nuestra esperanza siempre está en lo nuevo que trae cada generación; pero precisamente porque podemos basar nuestra esperanza tan sólo en esto, lo destruiríamos todo si tratáramos de controlar de ese modo a los nuevos, a quienes nosotros los viejos les hemos dicho cómo deben ser. Precisamente por el

bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora, tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo, que por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación».

Otro aspecto a tener en cuenta con respecto a los paradigmas de la investigación socio-educativa en la actualidad, es el que plantea Juan Carlos Tedesco⁸. Concretamente establece tres características:

- a) La teoría educativa está «enfrentando un serio problema de fertilidad, ya que los aspectos más significativos o más peculiares de la realidad educacional contemporánea caen fuera del alcance explicativo de las teorías vigentes». Es decir, las teorías vigentes no logran explicar la realidad actual sino de una forma parcial. La fragmentación del conocimiento como forma de acceder a él, impide el surgimiento de teorías educativas globales que iluminen la práctica.
- b) Los paradigmas actuales no generan estrategias «que orienten las decisiones de los distintos actores que ocupan el espacio educativo (el Estado, los diferentes sectores sociales, docentes y estudiantes)». Las decisiones se toman desde ópticas particulares a partir de la ausencia de estrategias orientadoras.
- c) Finalmente, «existe un alto grado de consenso alrededor de la necesidad de un planteo de los paradigmas teóricos, y la débil incidencia de los resultados de la investigación en la práctica educativa sistemática». Esto es particularmente visible en las teorías más globales. Con respecto por ejemplo a teorías sobre el aprendizaje y fracaso escolar, hay ciertas metodologías que sí han probado su eficacia. Pero lo cierto es que hay una evidente disociación entre ambas y eso se ha reflejado en la atomización de los esfuerzos y la prácticamente ausencia de acumulación de los mismos. En definitiva no hay elementos teóricos significativos y los problemas que no encajan en lo anterior no son integrados en forma coherente.

(II)

Con respecto a los fines dados por la sociedad a la educación, veamos algunos de ellos a través del tiempo.

Durante el siglo XIX y a partir de la reforma varelana, la educación fue concebida como uno de los factores principales de integración social, de modernización del país (incluyendo la política, que debería evitar las «dictaduras del porvenir») y de bienestar del pueblo.

La escuela tenía por función la integración de inmigrantes que tenían pautas, valores, idiomas diferentes, que llegaban a un país casi vacío. La escuela debía formar la nación y los ciudadanos que actuarían en ella.

A comienzos de siglo y en la medida que nuestra economía se fue insertando cada vez más en el mercado mundial y en las coyunturas internacionales (las guerras mundiales, la crisis de 1929), el papel otorgado a la educación fue orientado hacia los requisitos del modelo económico.

Pero no descuidó el elemento integrador ya no de los inmigrantes (que disminuyeron radicalmente su número), sino a los que abandonaban el campo para instalarse en la ciudad.

En la década de los sesenta tomó cuerpo la teoría de que la educación era el motor principal de la movilidad social, sumándose a los objetivos anteriores (que aunque perdieron fuerza no se abandonaron por completo). Es a partir de este momento en que comienza una explosión en la matrícula estudiantil que se verificó principalmente en secundaria y más adelante en la Universidad.

Esto choca con la crisis política y económica que vive el Uruguay y el sistema capitalista a partir de la década del 70 y 80. Con la crisis económica no se verificó el ansiado ascenso social y en definitiva las certificaciones educativas fueron desvalorizadas por la sociedad. Con una matrícula explosiva y menores recursos destinados a la educación la calidad de la misma se vio disminuida a pesar de los docentes.

En esta situación, las visiones optimistas de la educación fueron abandonadas ya que coincidieron también con dos elementos:

- a) Las teorías reproductivistas que enfatizaban que la educación no suponía un trampolín de ascenso social sino que reproducía las desigualdades ya existentes. Esto trajo como consecuencia una desconfianza sobre su papel.
- b) La crisis del Estado de bienestar o Estado benefactor. El Estado también sufrió un ataque desde el paradigma económico neoliberal ya que era visto como parte del problema y no como la solución. La restricción de la inversión del Estado y el retiro de zonas estratégicas de la economía y la educación coincidió con la explosión de la matrícula estudiantil. Esto hizo que hubiera un gran descenso en la calidad de la enseñanza.

A partir de los años 90, la economía de América Latina vuelve a crecer pero lo hace también el desempleo y el mercado informal. Debido a la revolución tecnológica fue posible crecer económicamente y dejar fuera del sistema a cada vez más mano de obra.

Es también en los 90 en que se destacan visiones optimistas de la educación como por ejemplo la de Alvin Toffler⁹ quien establece que: «Por definición, tanto la fuerza como la riqueza son prioridad de los fuertes y los ricos. La verdadera característica revolucionaria del conocimiento es que también el débil y el pobre pueden adquirirlo. El conocimiento es la más democrática fuente del poder. Y eso lo convierte en una continua amenaza para los poderosos...»

En un mundo que presenta tantas interrogantes e incertidumbres, es que tenemos la certeza de que el conocimiento ocupará un lugar cada vez más importante en el desarrollo de las naciones. Varios elementos convergen en ello, pero será fundamentalmente el fin de la guerra fría. La superioridad de las naciones se va a dirimir no en el campo del armamento sino en el del conocimiento. También el desarrollo científico tecnológico y la generación de nuevos patrones de producción y organización del trabajo, hacen obsoleta la teoría económica clásica que colocaba a los factores de producción, tierra, trabajo, capital como motores del desarrollo y del crecimiento. Estamos en la sociedad del conocimiento y éste muy pronto se va a considerar como la palanca principal de la economía y de la acumulación de los bienes de capital. Para L. Thurow: «La competitividad económica sustentada en el desarrollo del conocimiento se ha convertido en la única fuente de venta competitiva a largo plazo».

En la base de todos estos cambios de enfoque, ha estado presente implícita o explícitamente la pregunta ¿para qué educar?. Está claro que ya no basta con seguir agregando objetivos nuevos a los ya existentes sino refocalizar un nuevo paradigma que sea compartido por todos sus actores.

Pistas para la construcción de un nuevo paradigma en educación

(I)

A los efectos de contribuir a la discusión podríamos contestar la interrogante ¿para qué educar?, desde seis ejes estructurales:

- 1) Educar para la democracia, para vivir juntos, para la tolerancia, para el respeto por el otro. No apuntando tanto a los contenidos, sino a las formas del vivir cotidiano en los centros educativos.
- 2) Educar para la identidad. Frente a la integración en el Mercosur y ante los efectos de la «globalización», rescatar lo que nos identifica. Nos podemos integrar cuando tenemos identidad, de lo contrario nos diluimos.
- 3) Educar para la integración social. Si el trabajo es cada vez más escaso y no cumple su papel integrador ¿quién asumirá ese rol?

4) Educar para que el país crezca. Percibimos que el discurso económico ha permeado al sistema educativo, hablamos de calidad, eficacia, eficiencia, recursos. No se ha dado un fenómeno a la inversa. Pero el siglo que viene apunta a que la materia que producirá más valor es la materia gris. El sistema educativo debe contribuir no a generar mano de obra barata sino ciudadanos que a través del conocimiento puedan generar valor agregado a la producción.

5) Educar para la articulación entre el pasado y el presente. En su Historia del siglo XX dice E. Hobsbawm: «La destrucción del pasado o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en el que viven». La escuela y el sistema educativo en su conjunto deben recuperar el sentido de unidad y muy particularmente trabajar la articulación del pasado con el presente y el futuro.

6) Educar para el desarrollo integral de la persona. El sistema educativo debe proporcionar sólidos contenidos pero también valores como la libertad, la justicia, la solidaridad, la equidad, los derechos humanos, la protección al medio ambiente. Hay otros que no son tan reconocidos ni gozan de tanta popularidad pero apuntalan a los anteriores, como por ejemplo el valor del esfuerzo. Sin esfuerzo personal no hay construcción del ser humano. El valor de la responsabilidad, del compromiso y para los tiempos que corren resulta imprescindible valorar, inculcar la esperanza que va unida a la construcción de una visión de futuro.

(II)

Es bueno que también nos planteemos qué será necesario aprender en función del nuevo paradigma de la relevancia del conocimiento. Resulta muy difícil pronosticar cambios en el contenido de las diferentes disciplinas, pero es posible intuir que se producirá una transformación sin precedentes en el tipo de conocimiento en que se formarán nuestros alumnos como en las competencias en las que serán capacitados. Según Filmus¹⁰ «Imaginar el futuro de la sociedad en el marco de las profundas transformaciones de fin de siglo exige realizar un ejercicio cercano a la ciencia-ficción. Un desafío sin precedentes a cualquier intento prospectivo. Se trata de ima-

ginar las formas futuras de producir y distribuir el conocimiento, una de las creaciones de la humanidad que se encuentra inmersa en el proceso de cambio más acelerado de los últimos tiempos».

Esto lo pensamos focalizado no solamente para el mundo laboral, sino con el tipo de capacidades que se necesitarán para comprender la realidad y poder participar política y comunitariamente en sociedades cada vez más complejas y globalizadas. Sería imprescindible dotar a nuestros alumnos de ciertas competencias que los habiliten a su inserción en el mundo adulto. Estas competencias básicamente son:

- 1) Capacidad de pensamiento teórico abstracto
- 2) Posibilidad de pensar estratégicamente, planificar y responder creativamente a situaciones nuevas.
- 3) Posibilidad de comprender globalmente el proceso tecnológico.
- 4) Sólida formación lógico matemática e informática.
- 5) Autonomía en la toma de decisiones.
- 6) Conciencia acerca de criterios de calidad y desempeño.

(III)

Es bueno plantearnos también cuáles pueden ser algunos de los componentes (a los efectos de su discusión) del paradigma del futuro:

- a) La personalización de los procesos de aprendizaje.
- b) Una escuela más personalizada.
- c) La preocupación cada vez más acentuada por el aprendizaje de los alumnos.
- d) Los docentes como conductores de un proceso de aprendizaje en el cual intervendrán tecnologías y otros profesionales desde distintos roles ocupacionales.
- e) Formación de redes educativas con la participación de instituciones en las cuales la escuela será el eje articulador.
- f) La formación permanente. Debido a los cambios científicos tecnológicos la mayor competitividad del mercado de trabajo y el crecimiento de la desocupación aún en sectores con alta capacitación, la expansión más importante de la matrícula educativa ocurrirá en el nivel de postgrado o cuaternario.
- g) Ninguna transformación ingresará a las aulas si no es a través de los docentes. Estos deberán capacitarse y perfeccionarse en forma continua.

Estas características podrán potenciarse en establecimientos que estén orientados a potenciar:

- 1) Una gestión educativa en donde el director sea el líder del proceso de innovación.

- 2) Una comunidad educativa integrada por directivos, padres y alumnos, que tengan altas expectativas de rendimiento académico.
- 3) Docentes con capacidad de innovación y apoyados en su proceso de formación.

Quién sabe si alguno de estos aspectos se transformarán en nuevos paradigmas o quedarán en callejones sin salida. Lo que sí es claro que se necesita cada vez más un discurso desde lo educativo que pueda enfrentar las objeciones y cuestionamientos que surgen desde otras esferas de la sociedad. ■

1. Agradezco a los colegas sepan disculpar la falta de rigurosidad en la descripción, pero lo hago con la convicción de que ello redundará en beneficio del objetivo del Suplemento.
2. Es un dispositivo que esencialmente consiste en una polea por la que pasa un hilo (se supone inextensible y de masa despreciable) y de cuyos extremos cuelgan sendos cuerpos de igual masa M . En estas condiciones ese sistema estará en equilibrio en cualquier posición relativa de esos cuerpos. Sin embargo, cuando se agrega otro cuerpo, digamos de masa m , el equilibrio se rompe y el sistema comienza a moverse con movimiento uniformemente acelerado debido a la fuerza de atracción gravitatoria que la Tierra ejerce sobre la masa m . Esto es posible verificarlo midiendo tiempos y longitudes recorridas por la masa m en su caída.
3. KUHN, T. (1987) «La Tensión Esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia». Fondo de Cultura Económica. México.
4. Física PSSC. Ed. Reverté. Barcelona, 1970
5. Miedo a la Física (una guía para perplejos). Lawrence Krauss.
6. KUHN, T. «Historia de las Revoluciones Científicas». Editorial Planeta-Agostini
7. ARENOTT, H. «La crisis en la educación». Ed. Paidós.
8. «Paradigmas, reformas y maestros». Ed. Queduca, Montevideo 1999.
9. Citado por Daniel Filmus. Congreso «La Educación en el Tercer Milenio». Catamarca, abril de 1999
10. Citado en por Daniel Filmus. Congreso «La Educación en el Tercer Milenio». Catamarca, abril de 1999

Notas sobre los autores

MARCOS SARASOLA es profesor de Física egresado del I.P.A. y Master en Educación (UCUDAL). Director del Instituto Saint-Exupéry y Especialista en Gestión de Centros Educativos (UCUDAL).

ANTONIO SOUTO es profesor en Historia y Docente de institutos públicos y privados, ex docente de Historia de las Ideas en la Universidad de la República, actualmente es Director del Área Pedagógica del Colegio Jesús María y Director de Bachillerato del mismo.

¿Qué pasa con la autoevaluación?

MARIANA ALBISTUR
MARY GONZALEZ (*)

La experiencia que nos proponemos compartir pertenece al Proyecto de Centro del Liceo N° 1 José Enrique Rodó, formulado en su actual estructura en el año 1996 por quién dirige esta institución, la profesora Gloria Salvarrey. El Proyecto se explicita en un espacio curricular particular que se denomina genéricamente «Actividades Adaptadas al Medio» pero su alcance es global.

Dentro de la propuesta del taller de AAM nos atrevimos a profundizar los mecanismos de evaluación promoviendo la práctica de autoevaluación.

El presente trabajo tiene como objetivo continuar reflexionando acerca de las prácticas docentes desde una «perspectiva ética de los derechos humanos», propuesta que nos sugiere el SERPAJ desde su curso-taller «Los valores en la formación del ser integral». En la colección Cuadernos para docentes «Educación y Derechos Humanos», «A 50 años seguir educando» N° 33, comentamos algunos aspectos del Proyecto de Centro, nombramos los talleres instrumentados y planteamos contenidos, objetivos y metodologías en el interior de los talleres de los cuales somos responsables: Teatro y Orientación Vocacional y Ocupacional.¹

La necesidad de pensar y sistematizar nuestra práctica para escribirla en marzo del 98, nos obligó a revisar y discutir, a la hora de planificar este año con

el resto de los compañeros del equipo, la libertad del individuo en este espacio. Decimos, «Como en todo taller, nadie está obligado a nada, sólo invitado o persuadido, exigimos una actitud básica del educando de apertura y humildad, una mínima disponibilidad (el curso tiene libreta de asistencia y de notas). Decir «esto no me gusta» sin conocerlo quita validez al comentario y a la vez niega la oportunidad de responder con argumentos internos. Es otra diversidad que tenemos que trabajar».²

Todo el equipo de AAM estuvo de acuerdo con desarrollar la práctica de una libertad de actuar, proponer, trabajar y autoevaluarse. Debemos pensar en un ambiente de aula que facilite la espontaneidad, la creatividad individual y colectiva, la afectividad, la responsabilidad, la confianza, la solidaridad, la actitud crítica. Debemos repensar nuestro rol para un curso que no atiende los instrumentos de evaluación tradicionales (examen, nota y juicio docente).

Tomamos como eje de reflexión para la búsqueda de estrategias de evaluación, una cita de Álvarez Méndez de 1996 en «Evaluar, mejor que dar notas»:

«La participación directa de los implicados en la evaluación les ayuda a crecer en autonomía, capacidad crítica y colaboración. /.../Supone entender nuestra relación con el alumnado como orientadores y facilitadores de sus aprendizajes, colaboradores de sus

1 Ver «Un lugar en el mundo», revista N° 33 de ésta colección

2 Idem pág. 6

* Mariana Albistur es profesora de historia egresada del IPA e integrante del SERPAJ. Mary González es psicóloga, docente del taller de Orientación Vocacional del área AAM del liceo N° 1.

procesos, atentos no sólo a los aspectos cognitivos, sino también a su mundo afectivo de intereses, actitudes, temores/.../Una concepción de la función de tutor o tutora que implica, para nosotros mismos, huir de las rutinas, arriesgarnos a evidenciar nuestras contradicciones, atrevernos a entrar en debate con las familias y con los alumnos, estar dispuestos a ser juzgados por todos ellos. Significa, además un sistema de trabajo en equipo en el que hay que abandonar todos los mecanismos de defensa, el miedo a ser criticado, y entregarse a una labor de análisis que de veras sea conjunta, conviviendo en ocasiones con el desacuerdo y buscando la riqueza del disenso. Implica huir del «yo sé lo que me hago; sólo yo conozco lo que ocurre en mi aula, sólo yo puedo juzgar en consecuencia y me basto a mí mismo para hacerlo»; supone considerar, por el contrario, que «nunca será una pérdida de tiempo dedicarme a entender el punto de vista de los otros, como tampoco renunciaré a exponer mis razones, aunque éste sea un caminar lento».³

Es necesario lograr las condiciones de aula propicias para desarrollar los objetivos de esta propuesta,

esto implica construir una red de relaciones respetuosas que reconocen *al alumno* como sujeto capaz de hacer juicios y tomar decisiones, *a las familias* como conocedoras del proceso educativo de sus hijos, y *al grupo* como constructor de un código común que elabore efectiva comunicación y crecimiento en beneficio del desarrollo personal.

Este punto de partida nos permite visualizar los objetivos generales de la propuesta de *autoevaluación*: el logro de estimarse adquiriendo confianza en sí mismo, independencia y libertad frente al mundo; y el logro de estimar a los demás atendiendo, respetando y valorando «seres» y «saberes».

Los talleres de Teatro y Orientación Vocacional y Ocupacional están instrumentados de modo obligatorio en tercer año con la modalidad de rotación. Las clases las desarrollamos los días sábado con una carga de tres horas por grupo.

Antes de presentar los diferentes planteos de autoevaluación, queremos indicar ejercicios, actividades y modos de intervención comunes a todos los espacios tallerizados.

En todos los talleres de A.A.M. se construye, se utiliza y se realiza el seguimiento de una Agenda Liceal (iniciativa de la Dirección), se registra un diario de clase en el Cuaderno de Clase de taller, se desarrolla comunicación a través de Carteleras en los salones y fuera de ellos, en patios comunes.

Las actividades comunes a todos los espacios de taller están vinculadas con el medio. Conocemos el medio cuando salimos del liceo y cuando logramos traer el medio hacia el aula.

Esta interacción permite al alumno adquirir valor social y reconocimiento de existencia en un marco real.

Las libertades que promovemos en estos espacios van acompañadas de intervención docente y familiar, en situaciones concretas. Lo importante es señalar que esta intervención no implica límites, ni represión, sino elaboración colectiva destinada a organización y resultados concretos.

La Institución informa a los padres las diversas actividades, reuniones, consejos, invitaciones etc. por medio del Boletín para Padres, de carácter mensual. Corresponde en este caso transcribir el editorial de Junio 1998: «Hemos culminado el primer trimestre del año. Las primeras evaluaciones realizadas en las reuniones de profesores llegarán a los hogares en los próximos días. Más allá de los éxitos o dificultades que los boletines muestren, apelamos a ustedes para que trabajen junto a sus hijos el tema de la autoevaluación. Nosotros desde el Liceo y ustedes desde los hogares los motivaremos para que reflexionen sobre las causas de los resultados, positivos o negativos, dejando que sean ellos mismos los que lleguen a sus propias conclusiones. De esta manera estaremos fomentando la responsabilidad y la autonomía de nuestros alumnos».⁴

3 Cuadernos de Pedagogía – Nro. 259, Pág. 53

4 Responsable de edición del Boletín Mensual: Equipo Multidisciplinario Residente y la Sra. Subdirectora, profesora Raquel Villardino

Estrategias de evaluación

El educador/a que respeta la individualidad y se preocupa del desarrollo del «yo» respeta la autoestima de sus alumnos/as, intenta adivinar detrás de su conducta motivos y necesidades o busca intencionalmente conocer cuáles son sus esquemas previos, sus teorías implícitas, las cuales están influyendo tanto en sus cogniciones como en sus afectos.⁵

Desde esta perspectiva creamos fórmulas de evaluación que faciliten u orienten una autoevaluación de valores y contenidos. Presentamos ejemplos trabajados en los respectivos talleres de Orientación Vocacional y Teatro en las tres instancias previstas de evaluación docente.

1. Construcción del juicio de reunión

Marzo - Abril - Mayo

- Observación del estudiante en actividades grupales fuera del aula:
 - a. **Salida pedagógica.** Se concurre al Teatro Solís con invitación de la Comedia Nacional a todos los terceros años, a ver la obra «El Conventillo de la Paloma» de Alberto Vacarezza (viernes 3 de abril).
 - b. **Salida pedagógica y de integración.** Se concurre al Museo de Antropología de la ciudad de Canelones (sábado 18 de abril).
- Agenda Liceal y registros. Reflexión y análisis de «Mi Proceso Liceal».
- Observación personal en trabajos de aula.
- Observación personal de las relaciones humanas.
- Elaboración de los juicios y comentarios en voz alta con intervención del profesor y compañeros.

Trabajos escritos

4 de abril: El Conventillo de la Paloma

25 de abril: Salida pedagógica y de integración
- Mi proceso Liceal.

30 de mayo: Evaluación del trabajo de taller
- juicio de reunión.

Cuestionarios.

4 de abril:

Evaluación de la salida al teatro

Obra: «El Conventillo De La Paloma»
Autor: Alberto Vacarezza
Director: Ruben Yañez

1. Realice todos los comentarios que necesite para transmitir qué significó la obra para usted y explique cuál o cuáles son los temas planteados.
- Seleccione un personaje, explique por qué lo selecciona y caracterice su personalidad. ¿Es un actor, por qué?
3. ¿Había visto teatro antes? ¿Qué aspectos debería tener en cuenta un espectador? ¿Crees que fuimos buenos espectadores? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son las características del sainete?
5. Estime el tiempo que llevaron los ensayos de la obra y anote qué otros profesionales estuvieron involucrados laboralmente.

25 de abril

Evaluación de la salida pedagógica y de integración del día 18 al Museo de Canelones.

1. ¿Concurrió a la salida didáctica propuesta para el 18 de abril? Sí No Por qué
2. La salida le pareció: aburrida interesante
 desorganizada organizada
 intrascendente formativa
 innecesaria integradora.
3. ¿En qué actividades participó de la jornada?
4. ¿Fue una oportunidad para conocer otras personas, cuáles?
5. ¿Adquirió nuevos conocimientos? Anote algunos aspectos significativos.
6. Manifieste como fue la relación con los docentes y cómo percibió la disposición del grupo.
7. ¿Cómo evaluaría la salida didáctica en relación a los objetivos propuestos previamente?
8. Sugerencias y/o aportes.

25 de abril

Mi Proceso de Aprendizaje Liceal?

Observe su Agenda Liceal y comente:

1. ¿Cuál ha sido su semana de mayor trabajo desde que empezaron las clases? Por qué.
2. ¿Ha cumplido con las tareas y actividades agendadas? Explique cuál ha sido su metodología.
3. ¿Cómo clasificaría la información agendada?
4. ¿Qué familiar conoce su agenda y /o participa de sus registros con aportes y /o comentarios?
5. ¿Qué análisis realiza sobre las siguientes semanas?

⁵ «Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje», Elena Huerta- Antonio Matamala- pág. 191

30 de mayo

Evaluación del trabajo de taller - juicio de reunión.

Indique la/s alternativas que correspondan:

1. Me considero respecto a mi grupo:

-muy integrado/a	-poco integrado/a
-integrado/a	-no integrado/a
2. A las clases de A.A.M. vine:

-siempre	-algunas veces
-casi nunca	-una vez
-nunca	
3. El cuaderno de A.A.M. lo tengo:

-al día	
-más o menos al día	
-no tengo cuaderno	
4. El taller de A.A.M. exige trabajar :

-mucho	-no mucho
-poco	-muy poco
5. Cumplí con las propuestas:

-siempre	-casi siempre
-a veces	-una vez
-nunca	
6. Las propuestas me resultaron:

-fáciles	
-más o menos fáciles	
-difíciles	
7. Las propuestas me interesaron:

-siempre	
-a veces	
-nunca	
8. Mi clase de A.A.M. es un lugar para aprender:

-de acuerdo	
-en parte de acuerdo	
-en desacuerdo	
9. Es un lugar para experimentar y conocerme:

-de acuerdo	
-en parte de acuerdo	
-en desacuerdo	
10. Con mi trabajo de taller:

-estoy conforme	
-espero más de mí	
-estoy desconforme	
11. Mi comportamiento:

-favorece el trabajo	
-desconcentra el trabajo	
-desvaloriza el trabajo	
12. Mis relaciones humanas:

-se mantuvieron	-se desarrollaron
-se profundizaron	-se estancaron
13. Fuera de la Institución mi actitud es:

-respetuosa	-atenta
-participativa	-independiente
-cuestionada	

*Atiende tu análisis y realiza tus conclusiones. En este tiempo en Actividades Adaptadas al Medio

2. Construcción del juicio de reunión Junio- Julio- Agosto

- Observación y análisis del contenido del curso taller que concluye
- Observación y reflexión personal de los aportes y entrega al grupo
- Observación y reflexión personal de los aportes y entrega del grupo a cada integrante
- Selección de alguna de las reflexiones escritas
- Elaboración de los juicios comentados en voz alta con la intervención del profesor y los compañeros
- Devolución de los trabajos con un juicio elaborado por el docente. Resumen del proceso visto desde el profesor con respecto a su desarrollo, su evaluación, la interacción grupal y tendencias o potencialidades a profundizar.

15 de Agosto

Evaluación del curso taller de Teatro

1. ¿Cuáles han sido los códigos de comunicación que utilizaste con tus compañeros?
2. ¿Qué mensajes transmitiste a tus compañeros?
3. ¿De qué modo consideras la comunicación grupal?

a. ha contribuido a conocerte	Si	No	Por qué
b. ha contribuido a conocer a tus compañeros	Si	No	Por qué
c. tus compañeros pudieron conocerte	Si	No	Por qué
4. En este curso aprendí _____
5. En este curso descubrí que soy capaz de _____
6. Aportes y sugerencias.

Cuestionario de conclusión en cada taller .

1. Anote los contenidos del taller de Teatro u Orientación Vocacional y Ocupacional
2. En tu análisis ¿ qué aspectos promueve este taller para el desarrollo de estos contenidos ?
3. ¿ Qué aportó a tu desarrollo personal ?
4. ¿Cuál fue tu participación en lo personal, en lo grupal, en lo colectivo ?
5. Tomando en cuenta los elementos que anteriormente consideraste completa la siguiente frase: «La propuesta de taller significó para mí _____ »

28 de Noviembre
Evaluación del curso taller de
Orientación Vocacional y Laboral

1. El trabajo que realicé fue

-Mucho	-Bastante
-No Mucho	-Muy Poco
2. Me resultó

-Muy difícil	-Bastante Difícil
-No muy difícil	-Nada Difícil
3. Mi sala de clase fue un lugar para aprender.

-Totalmente de acuerdo	-De acuerdo
-No estoy de acuerdo	-Nada de acuerdo
4. ¿Que importancia tuvo mi trabajo para adquirir conocimientos?

-Muy importante	-Bastante Importante
-No muy importante	-Nada Importante
5. En mi agenda liceal _____
6. En A.A.M. creo que trabajé _____
 Algunas sugerencias: pocas veces, algunas veces, en forma constante, con desgano, con interés, con preocupación, con esfuerzo, solidariamente, con escaso aporte, en forma efectiva, activamente, en forma dificultosa, lo suficiente, con responsabilidad, escasamente, colaborando, con alegría, con satisfacción, con desánimo, desordenadamente.
7. Durante la clase, me relacioné y comuniqué con la profesora

-Bien todo el tiempo	-Casi siempre bien
-A veces bien	-Muy pocas veces bien
8. Durante la clase, me relacioné y comuniqué con los otros alumnos

-Bien todo el tiempo	-Casi siempre bien
-A veces bien	-Muy pocas veces bien
9. Creo que mi aporte _____

3. Construcción del juicio de reunión Setiembre- Diciembre

- Observación y análisis del contenido del curso taller que concluye.
- Observación y reflexión personal de la comunicación y relaciones humanas.
- Elaboración de los juicios comentados en voz alta con la intervención del profesor y los compañeros.
- Devolución de los trabajos con un juicio elaborado por el docente. Resumen del proceso visto desde el profesor con respecto a su desarrollo, su evaluación, la interacción grupal y tendencias o potencialidades a profundizar.

Presentamos algunos casos.

Aclaraciones:

1. Hasta agosto los alumnos trabajaron en el Taller de Teatro. Este proceso apunta a la capacidad de conocimiento de sí mismo necesaria para poder reconocer al otro poniéndose en su lugar, considerando los aspectos afectivos, las formas de actuar, las formas de ser.
 El último trimestre refleja el trabajo en el Taller de Orientación Vocacional Laboral. Este proceso está estrechamente unido al desarrollo de la identidad personal, al proceso de elección vocacional, aprender a elegir, como sujeto de elección responsable, conciente, realista.
2. Las expresiones de la Tercera Reunión Docente no surgen de una discusión previa ni de una valoración nuestra, sino de la voluntad e interpretación libre de un cuerpo docente que se encuentra en la reunión final con el juicio de su propio estudiante en el espacio tallerizado, revelando su posición ante los mismos.

Caso uno	Marzo-Abril-Mayo Primera Reunión	Junio-Julio-Agosto Segunda Reunión	Setiembre/Diciembre Tercera Reunión	Opinión de la Familia
Juicio de AAM	Trabajé de acuerdo a como me sentía mejor trabajando.	Aprendí a expresarme mejor.	Creo que trabajé activamente y aporté todo lo que pude dar.	Estoy de acuerdo de que ellos se acostumbren a hacer una autocrítica de sus conductas y tendencias.
Juicio de Asamblea Docente	Continúe esfrozándose para superar insuficiencias.	Debe seguir esforzándose.	Promovido con seis. Exámen de Física. Compartimos tu comentario.	

Caso dos	Marzo-Abril-Mayo Primera Reunión	Junio-Julio-Agosto Segunda Reunión	Setiembre/Diciembre Tercera Reunión	Opinión de la Familia
Juicio de AAM	Trabajé obligada, me gustó la salida didáctica.	Descubrí que soy capaz de hacer cosas que me daban vergüenza.	Creo que mi aporte no fue mucho y no sé si fue importante, pero para mi sirvió mucho.	Me parece excelente la autoevaluación ya que permite el poder hacer algo que en general a los jóvenes no se les permite.
Juicio de Asamblea Docente	Insuficiente, trabaje y estudie.	Peligra el curso. confiamos que supere su actuación.	Debe repetir el curso por inasistencias. Valoramos tu comentario y esperamos que te superes.	
Caso tres	Marzo-Abril-Mayo Primera Reunión	Junio-Julio-Agosto Segunda Reunión	Setiembre/Diciembre Tercera Reunión	Opinión de la Familia
Juicio de AAM	Trabajo y la mayoría de las veces me preocupo.	Descubrí que soy capaz de ser más tolerante con los demás.	Creo que trabajé no mucho, pocas veces con ciertas dificultades.	Satisfactorio.
Juicio de Asamblea Docente	Si estudia y participa en clase podrá superar insuficiencias. Pasa a Area Dos.	Actuación muy irregular que requiere compromiso.	Examen de Matemáticas, Historia, Física y Química. Estudie para promover. Compartimos su opinión en general.	
Caso cuatro	Marzo-Abril-Mayo Primera Reunión	Junio-Julio-Agosto Segunda Reunión	Setiembre/Diciembre Tercera Reunión	Opinión de la Familia
Juicio de AAM	Trabajo en casi todas las actividades. Hablo un poco.	Descubrí que soy capaz de entender mejor las actitudes de los demás.	Creo que trabajé con bastante interés, responsabilidad y alegría.	Prefiero que los docentes les den el juicio.
Juicio de Asamblea Docente	Actuación casi aceptable que puede y debe superar.	Ha descuidado su trabajo.	Promovido con seis. Examen de Matemáticas, Física y Química. Valoramos tu opinión.	
Caso cinco	Marzo-Abril-Mayo Primera Reunión	Junio-Julio-Agosto Segunda Reunión	Setiembre/Diciembre Tercera Reunión	Opinión de la Familia
Juicio de AAM	Las obras que realizamos a veces me integran un	Conocí más mis ambiciones y metas.	Creo que trabajé bien, mi trabajo fue muy importante	Opino que es muy importante que los alumnos hagan su

	poco a los demás.		y tuve que reflexionar mucho.	evaluación con respecto a su trabajo ya que es una puerta más abierta para ellos ya que ellos representan el futuro del mañana y les permite desarrollar sus ideas en general como ser humano en todo ámbito de sus vidas.
Juicio de Asamblea Docente	Actuación satisfactoria. Cuide Matemáticas.	Muy buena actuación.	Promovido con nueve. Compartimos tu opinión.	
Caso seis	Marzo-Abril-Mayo Primera Reunión	Junio-Julio-Agosto Segunda Reunión	Setiembre/Diciembre Tercera Reunión	Opinión de la Familia
Juicio de AAM	He aprendido y estoy conforme con lo que he aprendido.	Descubrí que soy capaz de no ser tímido.	Creo que trabajé bien y bastante considerando que si uno se propone algo lo conseguirá por más imposible que parezca.	De acuerdo con lo visto en el carnet y en casa, se ve que el alumno paulatinamente fue modificando su actitud en lo largo del año. Creo que el se dio cuenta de que tiene aptitudes que las tenía guardadas. El curso de AAM le sirvió como estímulo para lograr eso teniendo en cuenta que era un niño muy tímido.
Juicio de Asamblea Docente	Actuación satisfactoria. Cuide Física.	Actuación muy irregular. Intensifique esfuerzo.	Promovido con seis. Examen de Matemáticas y Física. Compartimos su opinión.	
Caso siete	Marzo-Abril-Mayo Primera Reunión	Junio-Julio-Agosto Segunda Reunión	Setiembre/Diciembre Tercera Reunión	Opinión de la Familia
Juicio de AAM	Hago los trabajos aunque podría participar más.	Descubrí que soy capaz de esconder o disfrazar mis temores.	Mi trabajo es algo que me importaba y fue importante para mi futuro.	Está bien porque el alumno aprende a hacer su autocrítica de la tarea realizada.
Juicio de Asamblea Docente	Buen alumno. Se valora esfuerzo.	No distraiga sus estudios. No descuide su actuación.	Promovido con ocho. Compartimos su opinión. Alumno responsable.	

Caso ocho	Marzo-Abril-Mayo Primera Reunión	Junio-Julio-Agosto Segunda Reunión	Setiembre/Diciembre Tercera Reunión	Opinión de la Familia
Juicio de AAM	Hice lo que pude. Faltó interés.	Expresé lo que sentía cuando podía hacerlo.	Creo que trabajé bastante aunque sin ganas, con un aporte desinteresado.	Estimular el espíritu crítico del estudiante tempranamente es fundamental en la formación. Debería ser practicado siempre en todas las actividades.
Juicio de Asamblea Docente	Ampliamente aceptable. Cuide Física.	Actuación satisfactoria. Continúe.	Promovido con ocho. Examen de Física. Valoramos tu opinión.	
Caso nueve	Marzo-Abril-Mayo Primera Reunión	Junio-Julio-Agosto Segunda Reunión	Setiembre/Diciembre Tercera Reunión	Opinión de la Familia
Juicio de AAM	Trabajé, mejoré y voy a seguir mejorando.	Aprendí a relacionarme más con mis compañeros de clase.	Trabajé bastante, suficientemente y con preocupación, muchas veces desordenadamente.	Son positivas en la medida en que tienden a la formación de la autocrítica siempre que se les guíe, pero considero que los niños no están lo suficientemente maduros como para ser objetivos en su apreciación.
Juicio de Asamblea Docente	Satisfactorio.	Actuación casi satisfactoria. Cuide Historia.	Promovido con ocho. En general compartimos tu opinión.	

Dificultades en la práctica.

La Novedad

La Evaluación tradicional y generalizada es conocida por el alumno, algunas veces, luego de un análisis profesional solitario y otras, desde una visión colectiva instrumentada en las Reuniones Docentes como sumatoria de partes y valoraciones consensuadas.

Trabajar esta novedad mantiene a los estudiantes incómodos pues esperan en última instancia una nota para el carnet. Asumir su forma de existencia, tomar desde lo más temprano posible posición, exige a los educandos comprometida participación y es al mismo tiempo mucho más formativo. Tiene que construir una actitud responsable y

atenta de posibles perspectivas, hacerse cargo en la toma de decisiones, asunto nada fácil de resolver, ni de aceptar.

La evaluación es un método de enseñanza que posibilita aprendizajes cuya finalidad se refleja en el proceso.

Hay dificultades generales que son intrínsecas de las características de la población adolescente: dificultades para expresarse fundamentalmente en forma verbal pues tienen mayor tendencia a actuar, tienen poca experiencia y resistencia al manejo de este tipo de comunicación.

Los adolescentes además reproducen las valoraciones sociales de éxito y fracaso. Todo este ejercicio modela un tipo de relacionamiento grupal en la medida en que el grupo tiene que continental

estas valoraciones personales con un marco de aceptación de la diversidad, de confianza, de respeto y de solidaridad.

El exhaustivo trabajo de una continua evaluación de actividades puede volverse aburrido. Para evitar este riesgo hay que generar métodos variados, atractivos y dinámicos con una exigencia eficaz.

La objetividad en los juicios

La mayor o menor amistad dentro del grupo; las sobre valoraciones o las valoraciones subestimadas, son factores que inciden en los comentarios y opiniones personales-grupales. Los grupos concientizan la carga afectiva que motiva sus valoraciones.

En última instancia se trata de que el individuo traslade esta actitud a su comportamiento cotidiano social.

La función orientadora

Otra de las cuestiones a revisar es la importancia de los contenidos que se evalúan, quién decide qué, cómo y cuándo evaluar. ¿Quién tiene el Poder? «No existe certeza acerca de si lo que ha seleccionado el profesor para la prueba es significativo de lo que habría que aprender o si las preguntas formuladas por el profesor/a sirven para saber lo que ha aprendido un alumno/a. Además, lo que lo que el estudiante lee puede no coincidir con lo que el profesor/a ha querido preguntar, o lo que el alumno/a responde puede no ser exactamente aquello que sabe sobre la cuestión».⁶

Tenemos que tener presente que el fenómeno de la evaluación disfraza la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando *se altera respondiendo lo que se espera* sin importar qué, cómo, cuánto o por qué aprender.

Se corren riesgos en *el reconocimiento* interno y externo si no hay una efectiva y veraz defensa de los patrones a utilizar. Cuando no participamos en una tarea o actividad, es imposible discutir con los compañeros generándose entonces la necesidad de estar mejor preparado para la próxima clase. «Esta es una posición diametralmente opuesta al pensamiento estudiantil generalizado: «estudio porque mañana toma lección, o no me preocupo porque esta semana explica tema nuevo».⁷

Adquirir reconocimiento implica reconocer y dar sentido interno del proceso y seguridad a la persona. Tiene relevancia y significación si se da sentido interno a lo que se aprendió.

Construir una mentalidad individualizada

Ver la realidad como el alumno la percibe, en el caso del docente y verla como si él fuera su compañero de clase para el grupo, requiere una actitud flexible para aceptar interpretaciones particulares.

Este reconocimiento viene acompañado de autoestima, seguridad, y confianza en la importancia que adquiere su propia valoración.

Referencias bibliográficas vinculadas al tema de Evaluación en el contexto Institucional Educativo.

«La escuela pone más acento en evaluar lo negativo que lo positivo, en descubrir los problemas o deficiencias que en rescatar aciertos, valores y logros. Los juicios de valor recaen en las personas, pero no se tienen en cuenta las condiciones, el contexto, etc.»⁸

«No se sabe bien qué se compara o califica en las evaluaciones, si las capacidades de los sujetos, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos o la suerte. Lo cierto es que etiquetación que nace de la evaluación figura estampada en impresos, debidamente rubricada por la autoridad académica y refrendada por los sellos oficiales. La evaluación habitual del escolar parece cobrar sentido en la comparación y la competencia, justificándose este procedimiento con el pretexto de que sirve de estímulo y emulación, pero, en realidad, al final existen unos «ganadores» que se sienten orgullosos y unos «perdedores humillados».⁹

«La escuela viene premiando lo innato, al estudiante brillante, al que «vale» y no al que cumple con su trabajo. Premia el producto y no el proceso. El éxito no es algo fácil a lo que los niños/as puedan acceder por sí mismos, con total libertad....La escuela adjudica a los educadores el papel de escanciadores del éxito y distribuidores del fracaso; son quienes deben decidir el que lo logra o no lo logra.»¹⁰

«No se trata de evaluar para medir ni para controlar, sino para buscar alternativas a sus modos de hacer las tareas y establecer las relaciones; para «poner en sus manos herramientas conceptuales y de trabajo que le faciliten la asunción del papel de aprendiz»¹¹

«Una enseñanza y una evaluación que se encuentren presididas por el máximo respeto al estudiante como persona, y al grupo como colectivo, y, por lo tanto, que contemplen su responsabilidad y participación en la toma de decisiones, están formando a un ciudadano que, en su momento, no se conformará con ser espectador de lo que ocurre y reclamará un papel protagonista».¹²

6 Op. Cit. Pág. 95

7 «Hacia un nuevo rol docente», Lydia Galagovsky, pág. 35

8 «Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje», pág. 99

9 Idem. pág. 95

10 Idem. pág. 104.

11 Cuadernos de Pedagogía, Nro. 259, pág. 53

12 Idem, pág. 48

Pensar en el contexto institucional educativo obliga a pensar en la evaluación de todas las asignaturas y en espacios de evaluación formativa; estos son otros desafíos, otras estrategias, otras alternativas educativas.

Agradecimientos

A los alumnos.

Así como podemos pensar a través de las palabras de los chicos que el proceso de taller rescata valores y facilita condiciones para que floren, nosotros sentimos la carga afectiva gratificante que significa ser depositario de las «personas» que son estos alumnos.

Este proceso formativo nos alimenta, nos ayuda a crecer y a disfrutar nuestra tarea como educadores.

Un Lugar en el Mundo queda cristalizado en esta riqueza.

Al Serpaj.

Por su aliento hacia prácticas sustentadas en «Valores para la Formación del Ser Integral», profundizando una búsqueda ética, reflexiva y comprometida que apunta a consolidar una trama social más justa, democrática y participativa.

Bibliografía consultada

- Revista «Cuadernos de Pedagogía» N° 259:
«La evaluación no es un callejón sin salida»,
Dino Salinas
«Evaluar, mejor que dar notas», Varios Autores
- Galagovsky Kurman, Lydia - «Hacia un nuevo rol docente», Editorial Troquel, Buenos Aires, 1993.
- Huerta Fernández, Elena y Matamala Barbacil, Antonio - «Niños y niñas protagonistas de su aprendizaje», Editorial Alauda- Madrid, 1994.

▼ Valores y autoevaluación

Experiencias en la clase

MARÍA NOEL FERREIRA *

«¿Te das cuenta de lo que hizo ese niño?; No sé qué le enseñan en la escuela!»

¿Quién no escuchó/pronunció esta frase alguna vez? Es probable que al hacerlo no nos detuviéramos a analizar que, en realidad, estábamos hablando de *valores*.

Se podría discutir largo rato -y sería muy provechoso- sobre cuánto inciden los valores trabajados desde un centro educativo en la formación de un niño que, simultáneamente, está viviendo los valores de su familia, los que le invaden desde los medios de comunicación y los que le llegan desde sus distintos grupos de pertenencia. Esta discusión, que lleva ya muchos años en nuestro país y en el mundo, tiene otros tantos por delante.

Pero es innegable que desde la escuela, desde la clase, estamos permanentemente trabajando sobre valores. Y tal vez sea bueno discutir el *qué* y el *cómo*: *qué* valores trabajamos -¿tal vez debería decir vivimos?- en la escuela y *cómo* lo hacemos.

Algunos centros educativos incluyen explícitamente este ca-

pítulo en su propuesta y los padres que eligen inscribir allí a sus hijos adhieren -o debieran adherir- a esa escala de valores. Eso facilita bastante las cosas: el niño no siente discrepancias entre lo que se vive en casa y «lo que dicen en la escuela», hay una acción coherente y coordinada a lo largo de todo el ciclo escolar y el docente participa en discusiones en las que profundiza el tema y encuentra *pistas* de trabajo con los niños.

Pero ¿y cuándo no es así? Cuando el *qué* y el *cómo* no surgen de una propuesta explícita ni de una discusión profunda entre los docentes y los padres, ¿qué pasa? Los valores que se viven en el salón de clase, en el recreo, con los niños y con los padres quedan casi exclusivamente bajo la responsabilidad del maestro, según «su leal saber y entender».

El tema no es fácil. La experiencia narrada a continuación no pretende dar respuestas sino sólo aportar una visión desde la clase.

A lo largo del año pasado, con un grupo del cuarto grado de primaria, intentamos hacer explíci-

tos esos valores que habitualmente vivimos y transmitimos en forma implícita. Para ello hubo que identificar problemas y actitudes, analizarlos, avanzar a partir de ellos. Esos fueron los objetivos; las metodologías y recursos que utilizamos variaron de acuerdo a cada situación.

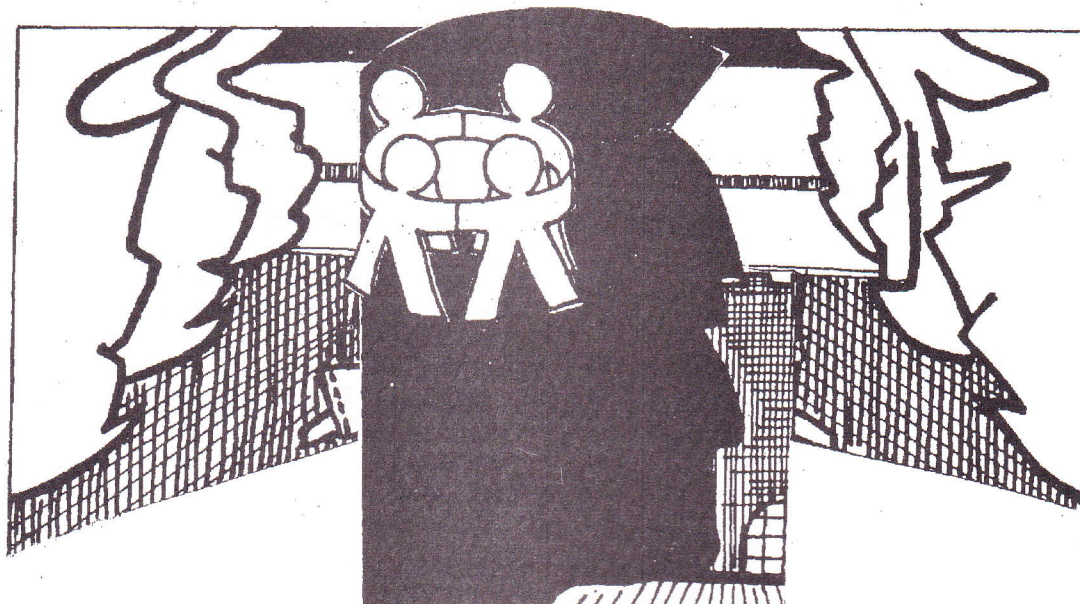
De este proceso de todo un año, aquí se narra sólo algunas experiencias que adquieren su pleno sentido e importancia en el conjunto.

¿Qué está bien y qué está mal?

Al regreso de la primera visita didáctica del año, a mediados de marzo, planteé al grupo evaluar colectivamente el paseo. Después de escuchar varios «me gustó esto» o «no me gustó esto otro» les pedí que trataran de pensar en sus actitudes: qué había hecho cada uno para que la salida de todo el grupo fuera mejor y qué actitudes propias habían afectado negativamente en el paseo.

El silencio duró un rato. Entonces, uno de los niños se acusó

* María Noel Ferreira es maestra de la Escuela Experimental de Malvín, Montevideo.



de acciones que habrían molestado a otros—salpicar con agua, amenazar con pegar, etc.— mientras otro se «defendía» por la negativa: «no le saqué la merienda a nadie, no hice nada mal».

Nuevo silencio y, finalmente, se escuchó: «En realidad, no te puedo decir qué hice bien y qué hice mal, porque no estoy seguro cuándo me porto bien y cuándo me porto mal». Esta afirmación provocó todo un bochinche de asentamientos y ejemplos entre los compañeros. Y nos planteó muchos cuestionamientos a las dos mamás que nos acompañaban y a mí.

Era un buen punto de partida para el trabajo del año ¿no?

¿Quién nos evalúa?

Con esta pregunta retomamos el tema unos días después. «Mamá, papá, la maestra, los grandes» fueron las primeras respuestas, seguidas por algún «los compañeros». Siempre en metodología de asamblea de clase, llevó un rato de discusión encarar la posibilidad de la autoevaluación y analizar para qué —y para quién— podría servir. Ése fue uno de los temas; el otro fue el de la dificultad de en-

tender los criterios de evaluación usados por los adultos y la percepción bastante clara de arbitrariedad y contradicciones en el mundo adulto: «No tenés que mentir», junto con «Si es XX en el teléfono, decile que no estoy». Arbitrariedades y contradicciones en las que, como adulta, me reconocí sin mayores dificultades y me hicieron reflexionar bastante.

Frente a estos prolemas, la autoevaluación empezó a parecer al grupo un camino para superarlos a través del análisis de las propias acciones.

Las opiniones de los padres y qué es una evaluación

Con la idea de sumar a los padres a esta discusión y de integrar a la clase los criterios manejados por las familias en torno a este tema, los chiquilines llevaron a la casa la pregunta «¿Para qué sirve evaluar?». La propuesta era transmitir a los padres lo conversado en clase —aquello que cada niño hubiera recogido—, hablar con ellos y luego poner por escrito las conclusiones que sacaran entre todos; podían escribir los niños, los padres o todos.

Las respuestas tuvieron una gran diversidad; hecho esperable a partir de una pregunta tan abierta. Pero había características en común: casi la totalidad de las familias respondió a la convocatoria y, salvo excepciones, las respuestas restringían el concepto de evaluación a la «prueba» de rendimiento curricular. El tema parecía interesar también a los padres y ya teníamos el punto de partida conceptual.

En la siguiente asamblea de clase, trabajamos el concepto de evaluación en su sentido amplio: como medición de conocimientos o destrezas adquiridas pero también como análisis de conductas individuales o grupales.

Y, en todos los casos, como parte importante del crecimiento personal y colectivo, como instancia de reflexión sobre lo pasado para planificar el futuro, como exploración de causas y de consecuencias de nuestras acciones, como instrumento para conocer nuestras responsabilidades y reconocer nuestros errores y nuestros aciertos.

Por supuesto, esto no se alcanzó en una asamblea, ni siquiera en todo el año, pero sí se avanzó, se entrevió un sendero por el que empezar a caminar.

¿Cómo integrar la autoevaluación?

Las actividades «especiales» –salidas didácticas, exposición de objetos históricos, desayuno compartido, etc.–y planificadas colectivamente, incluían como parte de la programación elementos que permitieran su posterior evaluación: con qué objetivo se hacía determinada tarea, quién se responsabilizaba de ella, qué dificultades se podía prever, etc. Luego de la actividad, evaluábamos entre todos tratando de sacar conclusiones útiles para el futuro.

También analizábamos las situaciones no programadas: las peleas entre ellos, los conflictos con otros grupos, los daños causados a propósito o accidentalmente a objetos y seres vivos.

Estas últimas eran, para mí, las instancias más difíciles: tratar de coordinar y contener la discusión del grupo para no caer en rentahílas de acusaciones actuales y pasadas, reales o inventadas y, al mismo tiempo, permitir que los generadores del conflicto asumieran su responsabilidad y la necesidad de modificar sus conductas por respeto a los demás y a sí mismos.

En todos los casos trataba de transmitirles que sus conductas no eran inevitables; que, en tanto

personas, siempre tenían la posibilidad de elegir y decidir qué hacer y qué no hacer. Con este argumento trataba de echar por tierra el tan conocido «Él/ella empezó» que parece que los seres humanos usamos desde el principio de los tiempos y con el que pretendemos que el otro se responsabilice de nuestros actos.

No siempre las evaluaciones eran colectivas y orales. A veces eran individuales y por escrito, en pequeños grupos, con la participación de padres en la discusión de clase o conversando en casa y enviando las conclusiones.

Evaluación – Contrato

Todos los momentos de evaluación y autoevaluación incluían un compromiso personal, asumido individualmente o frente al grupo. Pero una de las instancias fue más formal y tuvo el carácter de «contrato».

Entregué a cada alumno un formulario de autoevaluación sobre distintos aspectos: su relación con los compañeros y con la escuela, su actitud frente al trabajo en clase, sus progresos en el aprendizaje, sus dificultades. El formulario era de opción múltiple en cada ítem y lo leímos juntos para dar todos el mismo significado a cada opción.

Cada uno completó el suyo en clase, lo firmó y luego lo llevó a la casa donde cotejó la evaluación personal con la que sus padres hacían; en caso de discrepancias, las anotaban. Los padres también firmaban el formulario.

No sólo fue una instancia de reflexión de los niños y de sus padres. A mí me sirvió para conocerlos más, para conversar con algunos de ellos sobre aspectos que evaluábamos de forma diferente y analizar por qué. En síntesis, para acercarnos a todos.

¿Valores y autoevaluación?

Con este grupo y por este camino, avanzamos en el valor del respeto por uno mismo y por quienes nos rodean, comprendiendo que los juicios no tienen que venir sólo de los demás sino que necesitamos de nuestras propias valoraciones para crecer.

Reconocerse capaz de juzgar las propias acciones –saber qué está bien y qué está mal– ayuda a sentirse más seguro, menos dependiente de los juicios ajenos y, al mismo tiempo, ayuda a respetar las acciones y decisiones de los otros: si reconozco *mis* derechos, aprendo a respetar los *tuyos*. ■

▼ Con Cristhian Parker

Derechos Humanos, globalización e identidad cultural

ENTREVISTA REALIZADA POR
LUIS CARRIZO
Y CECILIA VON SANDEN (*)

El pasado mes de mayo estuvo en nuestro país, invitado por la Universidad Católica del Uruguay, el Doctor en Sociología Cristhian Parker. Allí dio el curso *Identidad, Cultura y Desarrollo Local y Regional*, para alumnos de la Maestría en Desarrollo Local y Regional. Tuvimos el privilegio de poder entrevistarle y conocerlo aunque en un encuentro breve, lo que nos dio una gran satisfacción. Satisfacción por su sencillez para entrar en diálogo, su apertura y su claridad conceptual, así como por sus convicciones en materia de derechos humanos y desarrollo.

Sin mucho preámbulo comenzábamos esta jugosa conversación, al mediodía de un sábado otoñal, preguntándole por sus actividades actuales:

— C.P.: Trabajo en la Universidad de Santiago de Chile en el Departamento de estudios avanzados y en la Universidad Católica de Chile. Vengo trabajando con temáticas vinculadas con cultura y desarrollo desde hace bastantes años, con varias publicaciones, con algunos libros, cantidad de artículos. Y bueno, dando cursos, clases, charlas...

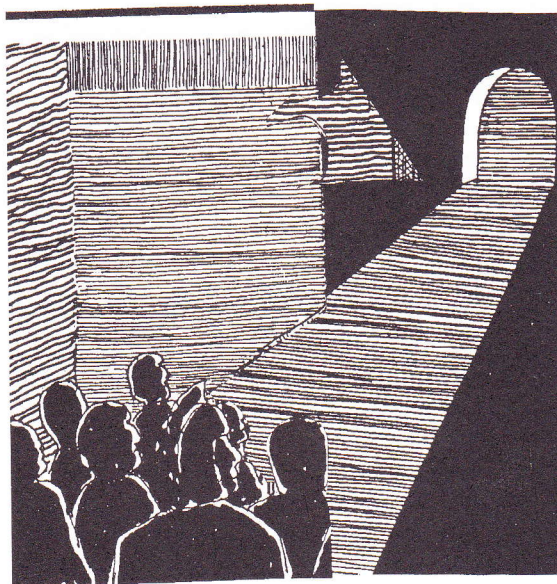
— C.v.S.: *¿Cómo ve Ud. que se vincula el tema de la globalización con el de la cultura? Porque hay una sensación que la globalización va a borrar las culturas locales...*

— C.P.: Bueno, mira, lo que yo trato de desarrollar es una perspectiva dinámica y dialéctica de los procesos de globalización. Qué quiere decir eso, quiere decir que las cosas nunca se desarrollan linealmente. Si nosotros lo pensáramos linealmente diríamos que aquí estamos en una época en que los medios de comunicación, la sociedad de información, el mercado global, están copando todos los espacios y nos van a transformar en unos consumidores, televidentes de una suerte de sociedad consumista, virtual, global. Y yo pienso que esa es una de las direcciones del proceso, pero ese proceso tiene múltiples direcciones, a veces paralelas, a veces encontradas, e incluso contradictorias. Porque al mismo tiempo que observamos una creciente realidad supranacional, observamos también una creciente reivindicación de lo local y de lo regional, es decir de la realidad subnacional. Y pareciera ser que mientras más se acentúa lo global, mayor tendencia también hay de corrientes y movimientos de reivindicación de lo local. Y todo esto se da en el marco de un proceso de cambios, a fines del siglo veinte e inicios del siglo veintiuno, donde por las circunstancias históricas y por las circunstancias sociológicas, el estado-nación que conocimos durante toda la época de la sociedad industrial, es un estado-nación que está en crisis. Yo siempre repito, crisis no porque se vaya a terminar el estado nación a pesar de que hay autores que afirman eso, sino crisis porque el estado-nación está modificándose y está sufriendo desafíos que nunca antes había tenido, muchos de las cuales

* Luis Carrizo es psicólogo, Director del Instituto de Estudios Psicosociales del Sur (IEPS)
Cecilia von Sanden es maestra, responsable del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de SERPAJ.

vienen de estas presiones que recibe, del mundo globalizado por arriba y de las presiones que sufre del mundo local desde abajo. Por eso hoy día el estado-nación es una especie de sandwich. Aunque todavía tiene bastante poder ¿eh? No vamos a decir que ha perdido mucho poder, no. Pero una presencia dinámicas que son bastante complejas. *No todo lo global es homogeneizante y no todo lo local es digno de alabanza.* Quiero decir que hay procesos globales que sobre todo en términos de mercado, sobre todo en términos del mundo de las comunicaciones, tienden a estructurarse en torno a poderes dominantes que desarrollan una cultura pragmática, materialista, consumista que en definitiva no contribuye al desarrollo humano, más bien al contrario. Pero también es cierto que a nivel global *se ha desarrollado una conciencia global* sobre todo desde la segunda guerra mundial hacia delante, donde incluyo por cierto la conciencia *sobre los derechos humanos*. Que es una conciencia planetaria, que está en relación con la toma de conciencia de que vivimos en un solo planeta y que ese planeta es limitado. Que nuestros recursos naturales y humanos son limitados y que lo principal, el valor principal de la vida en este planeta, es la persona y la dignidad de la persona. Conciencia que se va estructurando, se va institucionalizando, en acuerdos, en convenciones, en instituciones y en pactos, e incluso estamos viendo cómo va a tenderse a la estructuración de *tribunales penales* respecto a derechos humanos. Entonces esta globalización en verdad tiene algo de dulce y de grasa, porque la globalización hace que nosotros veamos en vivo y en directo cómo se está bombardeando Serbia, sin embargo la globalización también posibilita entender el caso Pinochet. Porque dada la Convención Internacional contra la Tortura, que es una convención firmada por muchos gobiernos, (ojalá fuera por todos los gobiernos) pero firmada por el gobierno de Chile, es el argumento principal en el juicio reciente de la Alta Corte de lo Lores para determinar que Pinochet es extraditable. Sobre todo por los casos de tortura ocurridos después de 1988, fecha en que se firmó la Convención Contra la Tortura. Eso quiere decir o siguiente: en el marco del proceso de globalización, los derechos humanos ya no son sólo una declaración, son también una institución, que tiene asidero jurídico, que supone una transformación en la soberanía jurisdiccional de las leyes nacionales, puesto que cada vez que un país firma una convención internacional con esas características, le está cediendo jurisdiccionalidad a sus propias leyes nacionales, está cediendo soberanía legal en ese aspecto.

— C.v.S.: Sí, eso que se puso tan en evidencia con este caso, también ha sido motivo de desconfianzas por parte de algunos sectores, o temores por esa pérdida de



soberanía y por lo que Ud. venía planteando de la globalización y del estado nación, como que aparentemente las fronteras se van desdibujando actualmente y desde algunos discursos eso parece peligroso y como que el término globalización es mala palabra.

— C.P.: Tú has puesto un tema que es muy importante y es el problema de las fronteras. La verdad es que la frontera es necesaria para la vida del hombre. La frontera es necesaria desde el punto de vista psicológico, desde el punto de vista socioantropológico. Necesitamos fronteras. El problema es cómo definimos las fronteras y ahí es donde cabe una gran diversidad. Y ahí es donde caben definiciones liberadoras de fronteras y definiciones dominadoras de fronteras. Cuando el estado-nación se estructura en la época moderna sobre la base de delimitación de fronteras territoriales muy precisas, pero con una concepción geopolítica generalmente centralista, que tiende a negar las fronteras de minorías, ese estado-nación genera fronteras de dominación. Cuando una concepción como aquella de los derechos humanos, con valor universal, abre las fronteras, ubica las fronteras, más allá de la territorialidad y establece un límite, que es un límite ético, establece una frontera ética, que supera cualquier soberanía territorial. Y esa frontera es entre lo que es tolerable humanamente y lo que es absolutamente intolerable desde el punto de vista del desarrollo y de la dignidad del ser humano. Por lo tanto los que violan esas fronteras atentan contra esta nueva forma de concepción de dignidad y de soberanía del hombre en este mundo globalizado.

— C.v.S.: Me parece muy rico este planteo y me sugiere varias reflexiones. Por un lado hace tres días vino un pedagogo español. Decía que los derechos humanos



son la primera manifestación global, que implica a todo el planeta. Y esa es una primera reflexión, respecto a no demonizar la palabra global. Por otro lado Ud. me trasmite una visión optimista, como que se está llegando a concreciones desde la perspectiva de los derechos humanos. A veces eso es más difícil de percibir por parte del ciudadano común. A través de nuestro trabajo estamos en contacto con mucha gente diversa, y a las posturas más optimistas a veces se las tilda de románticas. Frente a la guerra de Kosovo, ahora, frente al crecimiento de la violencia, en un país como el nuestro sobre todo, frente a distintos hechos que se vivencian como pérdida de valores... se expresa que en realidad los derechos humanos «quedan en los papeles»...

— C.P.: En la medida en que los derechos humanos se transforman en una normativa, que tiene peso de ley, no quedan en el papel. El problema complejo es precisamente cómo hacemos para que los derechos humanos se transformen en ley con valor universal, y en eso estamos. Es un proceso; porque el establecimiento de una institución jurídica no sólo supone tribunales, sino también supone la facultad de cumplimiento de la ley, por lo tanto supone policía. Y este es el gran problema que enfrentamos en este minuto; es un impasse, yo diría, porque en este minuto ¿cuál es la policía del mundo? No existe una policía que tenga validez transnacional, por lo tanto el imperio de la ley derechos humanos a nivel internacional, necesariamente debe basarse en ejércitos nacionales y donde allí estamos un poco al amparo de los dominios de las potencias. Entonces, si bien es cierto estamos avanzando pienso yo en una dirección correcta, no es menos cierto que ese avance no es fácil. Se hace tortuoso, dificultoso. En este minuto el drama de Yugoslavia es como paradigmático, porque efectivamente el etnocidio que se está cometiendo en Kosovo es real ¿no? Y efectivamente por eso la OTAN se ampara en una resolución de las Naciones Unidas. El problema es: qué mecanismo de funciona-

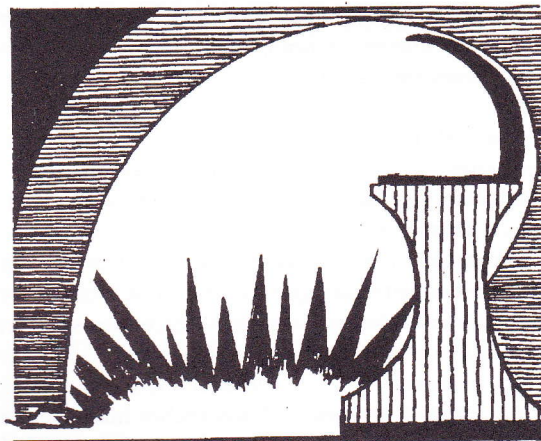
miento tiene el aparato militar respecto al Consejo de Seguridad de ONU. Por eso es que algunas naciones reclaman. Porque la OTAN actuó por cuenta propia. Pero muchas naciones sin embargo están de acuerdo en el principio de que sí tiene que haber algún cuerpo internacional, que de alguna manera actúe como policía para resguardar el respeto de los derechos humanos.

— C.v.S.: La otra pregunta que me surgía es con respecto a esa tensión constante que hay en materia de derechos humanos entre su carácter de universalidad y lo particular. Si bien son universales, tienen que concretarse en culturas diferentes... Por ejemplo, las grandes discusiones que se dan en la esfera de los derechos de la mujer...

— C.P.: Mira, esa tensión obviamente es una de las tensiones mayores, porque sin duda estamos en presencia de un mundo donde uno puede reconocer distintas fuentes civilizatorias. Huntington plantea por lo menos cinco grandes fuentes civilizatorias, donde él dice: está occidente, está oriente (China, Japón), está África, está el Islam, toda el área de influencia árabe islámica, y está en una categoría especial, América Latina, que la ubica como una fuente civilizatoria que está mucho más próxima a occidente, pero que la ubica aparte. Y claro, donde tenemos mayores diferencias, por ejemplo y donde se da esta situación de diferencia con los derechos de las mujeres, es con el Islam, o con la cultura africana. El problema es que toda civilización o macrocultura, tiene tradiciones diversas y hay posibilidades de interpretación de esas tradiciones de manera diferenciadas: y de allí derivan interpretaciones que pueden ser muy fundamentalistas o interpretaciones que pueden ser más tolerantes. Dentro del Islam, dentro del Corán, existen posibilidades de interpretación del rol de la mujer que son mucho más coincidentes con la interpretación occidental. Pero también existen estas otras interpretaciones que son mucho más integristas. Entonces el tema es cómo hacemos avanzar las interpretaciones de las propias tradiciones para lograr perspectivas consensuales que posibiliten esos valores universales, que en definitiva son valores convencionales, o sea, producto de acuerdos, donde se rescata lo más valioso de cada tradición. El problema es que todo esto no se da en abstracto, se da en una geopolítica específica y en el marco de esa geopolítica, las contradicciones de los bloques, las contradicciones entre las naciones, nos impiden avanzar hacia acuerdos sustanciales. Me explico: en la medida en que el Islam percibe que occidente tiene pretensiones de hegemonía y la expansión de la modernidad occidental atenta contra ciertos valores que ellos consideran importantes, las corrientes más fundamentalistas, más integristas, ganan terreno y

las corrientes más moderadas pierden terreno y se imposibilita el diálogo intercultural. Y sucede lo mismo desde el otro lado, desde occidente. En la medida en que existen fuerzas más fundamentalistas que están dominando, ganan terreno los sectores más duros, que no quieren el diálogo intercultural, que quieren la confrontación. No sé... aquí hay un gran esfuerzo por reunir las vertientes más moderadas, si se quiere, de las distintas tradiciones y lograr fuerzas que contrabalanceen la geopolítica. Cosa que no es fácil, aunque se avanza yo creo. Me tocó participar la semana pasada en un Foro, en Santiago, sobre Globalización y Derechos Humanos. Estaba presente una señora que es miembro de la comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, es una chilena, abogada. Ella decía lo siguiente: el problema con esto de los derechos humanos es que muchos gobiernos se escudan en el argumento cultural, no para validar su propia cultura, sino para validar sus intereses políticos. Y entonces dicen: «en ese punto no nos toquen, es parte de esta cultura», pero en realidad es una manera encubierta de defender sus propios intereses políticos o geopolíticos. Y es una manera de defender a los poderosos, a los poderes locales, que no quieren que prevalezcan los derechos humanos en sus propios regímenes. Entonces, si bien es cierto el planteo que dice que los derechos humanos deben ser adecuados a la realidad cultural de cada región, de cada nación, no es menos cierto que hay que tener cuidado de cómo se hace validar ese principio, porque puede haber mucha manipulación política, para encubrir violaciones a derechos humanos.

— L.C.: Recuerdo una historieta de Quino, donde estaba Miguelito, frente al espejo y se miraba la panza y reflexionaba: «debo estar creciendo, tengo la cabeza cada vez más lejos del ombligo». Y a mí me parece que precisamente si hay algo local, nada más local que el ombligo; y que la cabeza esté cada vez más lejos del ombligo también es un indicador de una mirada trascendente a la frontera más personal, más intimista. No quiere decir abandonar el ombligo, significa tener otra perspectiva y pienso que es el desafío más concreto de la reforma educativa. Cómo formar personas que piensen en esta superposición identitaria: yo soy uruguayo, pero también soy de un barrio, y también soy de una región y son todas capas de cebolla que existen, a lo mejor con distinta conciencia, pero que existen en realidad y los efectos están presentes: la capa de ozono, las responsabilidades de cada quién en el desarrollo planetarios, regionales, nacionales y subnacionales, es indiscutibles. Y quizás el desafío de este fin de milenio, sea trabajar en reformas o programas educativos o culturales, que permitan una reforma del pensamiento, de tal manera que por ejemplo se contrabalancee la herencia de la dictadura de



estos países, del «yo no me meto». Por ejemplo, la violencia intrafamiliar como indicador de calidad de vida, que es un problema que no tienen enunciación, porque el vecino no toma responsabilidad sobre ese hecho. Es importante que la educación junto con los derechos humanos dé pautas para que la reforma del pensamiento se produzca desde la escuela, los medios, las familias.

— C.P: Sí, bueno, de lo que tu planteas yo distinguiría tres cosas. En primer lugar esta relación entre lo universal, o la cabeza y el ombligo, digamos. Yo pienso que hay que tener cuidado de mirar las cosas de manera física, como cabeza que está por un lado y ombligo que está por otro. Pienso que el tema de los derechos humanos nos permite pensar la cuestión de manera totalmente dialéctica. En el sentido de que los derechos humanos adonde apuntan es precisamente al respeto de cada particularidad encerrada en cada persona. O sea, en última instancia los derechos humanos apuntan al respeto de la dignidad de la persona, por lo tanto, el hecho de descubrir que yo soy persona, con igual dignidad y derecho que el otro, me posibilita inmediatamente ceder a una universalidad. Es decir, en definitiva yo soy igual al otro y el otro es igual a mí, entonces allí hay una universalidad. En el reconocimiento de la particularidad, está la afirmación de la universalidad de los derechos humanos. Y está la posibilidad de la destrucción de las barreras y de las fronteras, manteniéndolas, distinguiéndose el uno del otro. Por eso es que pienso que los Derechos Humanos siendo universales, no son contradictorios para nada, con la afirmación de las individualidades y las particularidades.

Y una adecuada concepción de Derechos Humanos en términos de la tarea educativa es precisamente entenderlos de manera coherente. O sea, yo no voy a afirmar mis derechos humanos en contra de los derechos humanos del otro. Sino que mis derechos humanos son respetados en la medida en que también son respetados los derechos humanos del otro.

— C.v.S. y LC: *Hay una frase que es un lugar común en nuestro entorno: «Mis derechos terminan donde empiezan los del otro».*

— C.P.: Esa es una forma liberal de comprensión de la cuestión; yo prefiero entenderlos en un sentido más solidario. *Cuando yo digo derechos digo inmediatamente y simultáneamente, deberes. El primer derecho humano es el deber de respetar los derechos humanos.* Es decir, yo al entender que soy sujeto de dignidad y derechos, no sólo soy sujeto de derechos sino en tanto y en cuanto también respeto el derecho subjetivo y el derecho social y cultural que tiene el otro. Por lo tanto la violación a los derechos humanos no sólo se hace por acción sino también por omisión. Y de allí nace la responsabilidad de que tú hablabas. O sea los derechos humanos, estos universales, que pueden ser demasiado generales, se van a hacer carne en la medida también en que se transformen en actitudes cotidianas de respeto, constante y permanente a los derechos de todos.

Y de allí el tercer tema. El tema de la educación. Yo pienso que la educación en derechos humanos, no basta con que yo desde chiquitito en la clase de jardinera, le ponga ahí el decálogo de los derechos del niño y se los aprendan de memoria. Los derechos humanos se aprenden en la medida en que se traducen en actitudes concretas de convivencia, en la sala de clase y en el patio de la escuela. Esa es la verdadera escuela de los derechos humanos. Y por lo tanto todas las instancias pedagógicas tienen la responsabilidad de educar en Derechos Humanos, o sólo la clase de Derechos Humanos, sino también en la gimnasia, en las artes plásticas. Si allí está presente la actitud de valoración y de respeto de mis derechos y de los derechos de los otros, allí estamos formando en derechos humanos, porque en definitiva formar en Derechos Humanos es formar la conciencia de la convivencia en el respeto de los derechos de todos.

Eso posibilita entender de una manera no dicotómica lo universal y lo particular y tampoco dicotómica el derecho en abstracto y el derechos en acción.

— C.v.S.: *¿Hay algo que quisieras decir para terminar?*

— C.P.: Lo único que me gustaría decir es que yo creo que estamos en un período donde (y afortunadamente) los Derechos Humanos todavía están centrados en los derechos básicos: el derecho a la vida, a la libertad, a la protección, a la libertad de expresión, a no ser torturado, etc. ¿cierto? Esos son derechos básicos fundamentales, en muchos países siguen violándose, desgraciadamente en la mayoría de los países de una u otra forma. De manera sistemática, desde los estados, o de manera asistemática por parte de ciertas conductas policiales o de manera asistemática a través de distintas actitudes que hay por parte incluso de las familias, o de los medios de comunicación, manipulaciones de conciencia. Pero no debemos olvidarnos nunca, que la humanidad, a través de sus organizaciones internacionales, de sus reflexiones traducidas en convenciones, ha ido avanzando y que son tan derechos humanos estos derechos básicos, como el derecho al desarrollo o los de segunda y tercera generación. Y que en un mundo donde estamos viviendo una creciente desigualdad, una distancia cada vez mayor entre los ricos y los pobres, a nivel internacional como a nivel de las naciones, en un mundo donde subsiste el hambre, donde subsiste la pobreza, donde subsisten problemas sociales tremendos, es tan importante recordar que esos también son derechos humanos. Son como la gran tarea para el S XXI. No existe sociedad posible donde se respeten los derechos humanos si no existe un desarrollo equitativo, justo, democrático, integral. La lucha por los derechos humanos en todas sus dimensiones es también la lucha por una sociedad más justa, más democrática y más solidaria. ■

Encuentro de sistematización de experiencias

También para agosto, el Equipo de Educación de SERPAJ está organizando un Encuentro con aquellos docentes y educadores que son exalumnos de nuestros cursos y que han realizado experiencias en este campo.

El objetivo del mismo es profundizar en los criterios metodológicos que orientan una educación en valores inspirada en los derechos humanos. Pensamos que el mismo puede ser muy fructífero y fermental para entusiasmar a otros a embarcarse en esta perspectiva, con herramientas más concretas.

Entrevista en CO.DI.CEN.

La consejera Nelly Leites ha tenido la amabilidad de atender a dos compañeros de SERPAJ, manteniendo con ellos una excelente entrevista, en la que ella manifestó el valor de esta revista y la voluntad de que llegue a todos los centros de formación docente de Montevideo y el interior del país, así como a otros centros educativos. Mantuvieron una amena conversación intercambiando puntos de vista sobre la temática de educación en valores, así como de las distintas actividades desarrolladas por SERPAJ a nivel de educación.

La estimada consejera se mostró abierta a las propuestas de nuestra institución por lo que esperamos contribuir más directamente con el sistema formal, a la formación en valores de los ciudadanos y ciudadanas de nuestro país.

Curso anual

Como ya se ha realizado en años anteriores, en agosto de este año también se llevará a cabo el Curso-Taller: «Los valores en la formación del ser integral». El mismo será los días jueves 5, 12, 19 y 26, de 18 a 21 hs. en la Sala Mario Cassinoni de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Está dirigido a docentes de las tres ramas de la enseñanza.

¿Qué significa en nuestra cultura educar en valores?, ¿qué implicancias tiene para el sistema educativo?, ¿cómo se puede implementar un proyecto en este sentido?, son algunas de las cuestiones a tratar. Creemos que este es un tema que está adquiriendo relevancia para la educación formal en todos los países y las reformas educativas, necesario entonces de debatir entre los principales actores: los docentes.

Las inscripciones se hacen en SERPAJ, de 13 a 16 hs. Los interesados pueden solicitar más información a nuestro teléfono: 408 53 01.

Charla en la Asociación de Yoga Shivananda

Esta Asociación ha organizado una serie de Jornadas por la Paz, en las que invitaron a participar a SERPAJ. El pasado 11 de junio, fueron las compañeras Cecilia y Mariú y disertaron sobre "Los derechos humanos y la educación para la Paz". Se encontraron con un grupo muy receptivo, que comprometió al expositor por su capacidad de atención, concentración y demostración de interés en la temática. Aunque breve fue una rica instancia de intercambio y apertura mutua a ver estos temas a través de distintas miradas. Desde aquí agradecen la acogida y la paz experimentada en ese encuentro.

Ciclo de debates

Se realizó en el mes de junio. El mismo fue coorganizado por el SERPAJ y el IEPS (Instituto de Estudios Psicosociales del Sur) y tuvo muy buena concurrencia, bien diversa, lo que enriqueció el encuentro. Consistió en tres paneles donde dos personas por vez presentaron el pensamiento de algunos de los autores publicados en anteriores revistas: Foucault y Giroux; Chomsky y Vigotsky, Morin y Capra, respectivamente. Agradecemos la generosa y prestigiosa presencia de los panelistas y sus valiosos aportes. Creemos que esta actividad fue una contribución más al intento de ir forjando una nueva conciencia, un nuevo paradigma, una nueva mentalidad, más ecológica y humanista.

Encuentro de sistematización de experiencias

También para agosto, el Equipo de Educación de SERPAJ está organizando un Encuentro con aquellos docentes y educadores que son exalumnos de nuestros cursos y que han realizado experiencias en este campo.

El objetivo del mismo es profundizar en los criterios metodológicos que orientan una educación en valores inspirada en los derechos humanos. Pensamos que el mismo puede ser muy fructífero y fermental para entusiasmar a otros a embarcarse en esta perspectiva, con herramientas más concretas.

Nos visita desde Costa Rica

Como ya saben los lectores, desde el año pasado funciona en nuestra sede la Coordinación de SERPAJ América Latina y la oficina del coordinador, Efraín Olivera. Estuvo aquí durante los días más fríos de junio, el coordinador adjunto, compañero Gustavo Cabrera. Además de su calidez humana trajo licor y café que vinieron muy bien para sobrellevar las bajas temperaturas. Se reunió con representantes de todos los equipos de SERPAJ, pudiendo intercambiar diferentes puntos de vista sobre la dimensión Latinoamericana de la lucha por la vigencia de los Derechos Humanos.

Próximo número

El próximo número de esta revista estará dedicado al tema de la comunicación para la humanización y la comunicación en la educación. Hacemos extensiva la invitación a todos los docentes de las distintas ramas de la enseñanza que estén interesados en acercarnos sus experiencias en esta temática. Sabemos que muchos docentes realizan actividades valiosas, sumamente creativas, originales y que colaboran en una mejor educación y comunicación para la humanización. Los animamos a escribirlas y compartirlas con otros colegas. Las mismas serán consideradas por el Consejo de Redacción de la revista.

para ver y leer

Bolívar, Antonio.

La evaluación de valores y actitudes, ANAYA Editoriales, Madrid, 1995.

La evaluación es uno de los temas centrales y más dificultosos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, sobre todo cuando entramos en la evaluación de valores y actitudes.

En este texto el autor comienza situando a la evaluación de valores y actitudes como uno de los puntos oscuros y más necesitados de clarificación. En una primera aproximación al tema justifica y fundamenta el sentido de una evaluación en este terreno, como contexto previo necesario para abordar la cuestión metodológica.

La segunda parte del libro, se dedica a determinar qué metodologías e instrumentos podrían ser empleados por los docentes para evaluar este campo, proporcionando estrategias que les permitan realizar apreciaciones acertadas sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

Entre los aspectos que desarrolla el campo metodológico, destacamos: la presentación de técnicas de observación y narrativas, tales como registro anecdótico, observación crítica, escalas y pautas de observación, observador externo y diarios de clase. Sobre las técnicas no observacionales y el uso de cuestionarios y autoinformes presenta ejemplos de escalas de actitudes y de valores. También presenta otras formas de evaluación focalizadas al análisis del discurso, la resolución de problemas y las historias vividas.

Se trata sin duda de un libro muy recomendable que responde a las inquietudes de muchos docentes preocupados en la educación en valores.

Jara, Oscar.

Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica, ALFORJA, Costa Rica, 1994. 243 pp.

El libro de Oscar Jara presenta en forma clara y práctica lo que implica sistematizar desde la práctica.

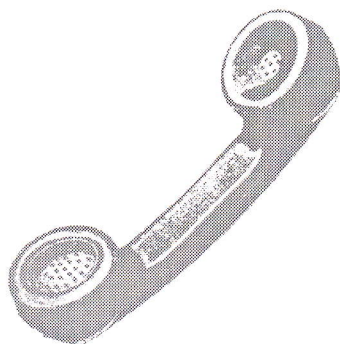
Considera a la práctica como fuente de conocimientos y aprendizajes que guarda en sí misma grandes potenciales de teorización.

Sistematizar según el autor es mucho más que una tarea teórica, significa aceptar que las prácticas de los educadores ofrecen elementos riquísimos para comprenderlas y mejorarlas y por ello, entiende que sistematizar es también ir gestando una nueva ética, es decir, nuevas relaciones, nuevas mujeres y nuevos hombres.

Entre los contenidos que presenta el libro, destacamos: una excelente conceptualización sobre la sistematización y su finalidad, asimismo consideramos muy útil la diferenciación que realiza entre sistematizar, investigar y evaluar; trabaja también las condiciones personales e institucionales para poder sistematizar y lo que es sin duda un aporte esencial para nuestro quehacer: presenta una propuesta concreta y viable sobre cómo sistematizar, terminando con el relato de experiencias significativas en esta temática y una afirmación del autor que nos motiva a todos los que queremos entrar en el controvertido campo de la sistematización "Confieso que he aprendido".

Suscripciones telefónicas

EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS se encuentra en venta en librerías, pero además puedes suscribirte anualmente por tres números llamando por teléfono a nuestra institución entre las 11:00 y las 18:00 hs., por el número 408 53 01.



Revista N°35	\$ 45
Números anteriores	\$ 35
Número 26 (Especial)	\$ 55
Suscripción anual América Latina	U\$ 25
Suscripción anual Resto del Mundo	U\$ 30
Año 1997	\$ 45

«En la medida en que el educador piense
su práctica con otros educadores, va a
descubrir una cierta teoría, embutida en
su práctica... una virtud fundamental de
un educador debe ser la coherencia entre
lo que dice y lo que hace».

PAULO FREIRE



SERVICIO
PAZ Y JUSTICIA