
EVALUACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO

Abog. Liliana Seminario Méndez

RESUMEN

El presente artículo tiene por finalidad ver la importancia de la evaluación en el proceso educativo e indicar algunas herramientas de evaluación aplicables en Derecho para lograr que nuestras estudiantes exterioricen su personalidad para fortalecer sus capacidades y hacer de ellas profesionales exitosas.

ABSTRACT

This research aims to highlight the importance of the educational process evaluation and to explain some evaluation tools applicable to the career of Law in order that our students externalize their personality strengthen their abilities and become successful professional lawyers.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, instrumento, conocimiento, aprendizaje, competencias.

KEYWORDS

Evaluation, tool, knowledge, learning, competences.

INTRODUCCIÓN

Ante todo, debo empezar señalando que el integrar parte de una universidad y el ser docente de una entidad educativa superior resulta de mucha satisfacción cuando tomamos conciencia que en nuestras manos está el formar profesionales de calidad con sólidos valores y conocimientos jurídicos y éticos. Para ello, contamos con una estructura curricular adaptada a la realidad, con docentes de amplia experiencia en las materias que enseñan y con conocimientos de didáctica universitaria, con estudiantes dispuestas a ser profesionales de éxito, entre otras variables.

La evaluación es parte importante y sensible de todo proceso de enseñanza - aprendizaje y para aplicarla tenemos muchos instrumentos que nos llevarán a conocer a cada una de nuestras estudiantes y resaltar en ellas sus capacidades, habilidades, competencias, con la finalidad de obtener como resultado final una profesional exitosa y competente en el mercado laboral.

¿Cómo debe ser la evaluación?

La evaluación debe ser objetiva y transparente, teniendo como meta medir los conocimientos de las estudiantes; debe ser formativa y construida de tal forma que pueda llegar a cambiarse para mejorar, ella es un camino de comunicación entre las estudiantes y los docentes que sirve para identificar debilidades y fortalezas.

Adicionalmente, la evaluación debe darse oportunamente y con la certeza que lo que se pregunta tiene un sentido. Son muchas cosas las que se deben tener presentes al elaborar los objetivos de la evaluación de un curso, de ellos depende el desarrollo de toda una materia que ampliará los conocimientos de nuestras estudiantes.

¿Qué debemos tener en cuenta para aplicar herramientas de evaluación?

Todo docente, de manera responsable, establece en el sílabo que regirá durante el semestre, las herramientas de evaluación que aplicará, de ahí se desprende que de acuerdo al propósito del maestro se plasmará la forma cómo evaluará a sus estudiantes.

Pero previamente el docente para planificar su sistema de evaluación tendrá que hacer una selección de técnicas y procedimientos para llegar a aprehender los conocimientos, capacidades y aptitudes de los estudiantes; tendrá que marcar unidades o temas a evaluar y esperar oportunamente el momento en el cual aplicar la evaluación.

Posteriormente, una vez aplicada la evaluación, de acuerdo al instrumento escogido, podemos saber si nuestras estudiantes avanzan en el curso y si estamos sentando conocimientos para continuar; en caso contrario, considero, debe replantearse el tema evaluado mejorando el proceso de aprendizaje o las técnicas con las cuales se evaluó.

¿Cuándo se puede evaluar?

La evaluación puede darse en cualquier momento; si la aplicamos al inicio de ciclo nos demuestra como está la alumna y si sus conocimientos previos son sólidos o necesitan un refuerzo para continuar avanzando, sobretodo si se trata de cursos secuenciales.

El docente puede evaluar unidades, con ello analiza el avance en el proceso enseñanza - aprendizaje, con la

finalidad de continuar, mejorar o replantear, de esa forma detectará las deficiencias o los logros alcanzados y estará a tiempo de subsanar cualquier vacío o error en la captación del conocimiento.

En una evaluación aplicada al final del curso, generalmente, se ve el horizonte llegándose a una plena, mediana o escasa satisfacción frente a los resultados.

Es por ello que la evaluación dentro del currículo es una de las partes más delicadas que todo docente debe tener presente y saber, de acuerdo al curso que dicta, cómo incidir para tener los mejores resultados de sus estudiantes, entendiéndose lograr la mayor captación de conocimiento que se brinda, ya que al tener los resultados como indicador del avance de un curso y del entendimiento del mismo de parte de los estudiantes, hará que continuemos o replanteemos. La rigurosidad que se pueda tener al momento de una evaluación dependerá del docente, no siendo fácil en algunos casos el evaluar.

La importancia de evaluar por competencias

La evaluación es indispensable porque forma parte de ese proceso educativo que durante el dictado de un curso nos da a conocer el impacto de nuestras enseñanzas, pudiendo evaluarse con un sinnúmero de herramientas de las que posteriormente mencionaré algunas aplicables al Derecho.

Hoy en día todos debemos estar inmersos en llevar a cabo una enseñanza y, por ende, una evaluación de competencias, la que tiene como objetivo determinar qué tanto se domina una capacidad, la misma que se basa en indicadores pre-constituidos y aceptados, llegando a establecerse los logros alcanzados y aquellos aspectos en que sin estar mal, debemos mejorar, buscando siempre que la estudiante se trace como reto el ir avanzando y optimizar continuamente sus conocimientos.

La evaluación por competencias depende mucho de los estudiantes toda vez que en su actuar debe autorregularse en torno al aprendizaje que va adquiriendo, demostrando un alto nivel de autonomía, compromiso y responsabilidad.

Pero para llegar al reconocimiento social de las competencias de un estudiante debemos formarlo con sentido crítico, participativo, democrático e ir desarrollando sus habilidades, destrezas, aptitudes, afectos y valores.

Algunas herramientas de evaluación aplicables al Derecho

Mencionaré algunas herramientas de evaluación utilizadas en Derecho y que tienen por finalidad la formación integral de nuestras estudiantes:

Intervenciones en clases, los docentes, de acuerdo a las preguntas expuestas, sabrán cuanto van adelantando en el curso y si es que sus enseñanzas están siendo captadas correctamente por las estudiantes; tendrá conocimiento de la profundidad en el aprendizaje pudiendo llegar a calificar inclusive la expresión oral de la alumna, a su vez ella demostrará su interés y dominio en el curso.

Las exposiciones que nos permiten pulir su estilo, su oratoria, lo que para una estudiante de Derecho es de gran importancia, ya que ellas cuando salgan de las aulas universitarias se dedicarán a distintas actividades en donde siempre tendrán que expresarse verbalmente y deben hacerlo de la forma más clara posible, adecuada y coherente. El hablar en público sobre un determinado tema y poder refutar su planteamiento enriquece su personalidad y fortalece su espíritu haciéndolas cada vez más seguras de sí; para ello se preparan a profundidad y llegan a sentir la satisfacción que da el conocimiento.

Los exámenes escritos, los mismos que son considerados clásicos, pero son los instrumentos que nos dan a conocer el estilo de redacción de las estudiantes y es ahí donde nos damos cuenta de errores ortográficos, de redacción gramatical que pudieran tener y que apuntamos a mejorar mediante cursos. Generalmente, los exámenes escritos son el reflejo de las enseñanzas del docente y éste incide en temas concretos, de ahí se desprende el nivel de captación de la estudiante; en cambio, si tomamos controles de lectura, que es otro instrumento empleado para reforzar algunos temas, nos damos cuenta de que tan buena memoria tienen nuestras estudiantes y de su nivel de comprensión lectora.

Estos exámenes escritos tienen diversas variantes entre las que encontramos los exámenes de conocimientos en donde las estudiantes contestan teóricamente a las interrogantes formuladas por el docente en base a un tema extenso y se tiende a dar cierto plazo para su desarrollo. Los exámenes prácticos en los que se plantean diversas situaciones a resolver y que en Derecho apuntan a la resolución de casos. Los exámenes mixtos, que es la mezcla de ambos exámenes, es decir, hay una combinación de la

parte teórica con la solución de problemas en base a las clases expuestas y se ve la capacidad resolutoria de la estudiante. Los exámenes objetivos, que desde mi punto de vista son memorísticos ya que hay un enunciado y para el una sola respuesta, este tipo de exámenes no da libertad de expresión a las estudiantes.

Los seminarios que permiten que las estudiantes interactúen, formándose debates alrededor del tema a analizar, eso ayuda a que demuestren la profundidad de sus conocimientos y su capacidad de expresión se fortalece; con ello se fomenta la argumentación y la rapidez mental.

La solución de casos reales y de problemas jurídicos, de suma importancia para quienes desean ser abogadas, pues permite desarrollar su capacidad y habilidad de pensamiento, las estudiantes pueden aplicar todos sus conocimientos a fin de lograr absolver jurídicamente un caso. Ellas conjugarán todas las materias para llegar a la solución del problema, legalmente hablando, lograrán identificar el problema, a que materia corresponde, la norma vigente que se debe aplicar para una mejor solución del caso concreto. Resulta interesante porque se evalúa su capacidad de análisis y el saber hilar entre las variadas materias del Derecho.

El análisis de jurisprudencia, en donde las estudiantes interpretan y analizan a la luz de la normatividad y la doctrina las resoluciones judiciales a partir de la revisión de casos controvertidos. Identifican distintas figuras procesales y sustantivas, así como sus contenidos comparando diferentes sentencias.

Los talleres en los que se demuestra la capacidad de trabajo individual y grupal, asimismo se demuestra la comprensión sobre temas determinados expuestos con anterioridad.

El debate que es una prueba de comunicación oral que permite a las estudiantes argumentar jurídicamente sobre un tema o caso y dar la solución al mismo, las estudiantes demostrarán su dominio del tema y la preparación antelada a la presentación; de la misma forma demostrarán su rapidez mental para poder refutar los argumentos contrarios.

Los trabajos monográficos nos mostrarán la capacidad para investigar de nuestras estudiantes, debiendo tener cuidado en la redacción y en el contenido. Para llegar a un buen trabajo monográfico las estudiantes tendrán que haber

recorrido a mucha lectura para darle el enfoque correspondiente; en algunos temas es importante acudir al muestreo para poder verificar nuestro planteamiento.

¿Cómo tomar los resultados de una evaluación?

De los resultados de la evaluación los docentes podemos estar satisfechos con nuestro desempeño como tales, medianamente satisfechos o insatisfechos, porque son el reflejo del proceso de enseñanza-aprendizaje que tenemos en un lapso y sobre un curso determinado.

Frente a los resultados de una evaluación nos sentiremos satisfechos porque las notas son aprobatorias, o no, porque son insuficientes, pero

siempre debemos tener presente que el preparar un curso y el evaluarlo no es juego, debemos preguntarnos porque incluimos una unidad y cómo la evaluaremos, hacia donde nos dirigimos con tal o cual pregunta, es oportuno evaluar ahora luego de algunas semanas, creará ventajas para algunas estudiantes el evaluar sobre determinados temas.

Si queremos tener la satisfacción de la labor bien cumplida, preocupémonos de que las herramientas aplicables para evaluar sean las adecuadas para lograr una formación integral de nuestras estudiantes, démosles la oportunidad de crecer con cada curso y de desarrollar sus habilidades; así lograremos hacer de ellas las profesionales exitosas que la UNIFÉ está acostumbrada a tener.

REFERENCIAS

Autores varios. *Evaluación educativa. Evaluación del aprendizaje y de las instituciones educativas.*

Sosa Espinoza, Myriam Janet. *La evaluación del aprendizaje y*

de la enseñanza: procedimientos e instrumentos.

Wong F., Margarita. *Estrategias didácticas: estrategias de enseñanza y de aprendizaje.*

Abog. Liliana Seminario Méndez

Abogada egresada de la Facultad de Derecho de la UNIFÉ, con estudios de Maestría en Derecho Civil con mención en Derecho de Familia. Es Directora del Programa Académico de Derecho de la UNIFÉ y socia del Estudio Beltrán & Seminario Abogados Asociados.

EVALUACIÓN PERTINENTE PARA LA DIVERSIDAD INDIVIDUAL Y CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES

Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco

RESUMEN

En el transcurrir del tiempo la evaluación ha tenido que romper paradigmas establecidos en el sistema educativo, actualmente la evaluación debe considerarse como un proceso de mejora y no como un medio sancionador; considerándola como un proceso de análisis, dinámico, **continuo, permanente**, sistemático, de interpretación y **valoración** de información. Con esta visión de la evaluación, el proceso está centrado en el alumno más que en el profesor, el cual debe estar estrechamente **vinculado al desarrollo personal**. Hay que considerar que la evaluación es todo un momento, donde el maestro, compañeros y uno mismo puede evaluar, sin dejar de lado los diferentes estilos de aprendizaje y el factor multicultural del alumno. La evaluación adquiere sentido dentro de un marco de calidad, en la medida que se comprueba la eficacia y eficiencia de la acción docente frente al alumno al ser evaluado, en todas sus dimensiones y de una manera integral.

ABSTRACT

Through the time, the evaluation has to break with established paradigms in the educational system. Currently, evaluation must be considered as an improvement process and not as a sanction mean, considering it as a dynamic, **continuous, permanent**, systematic, and analysis process of interpretation and information assessment. By this evaluation view, the process is centered on the student than in the teacher, which might be **related to the personal development**. It is has to be considered that the evaluation is a whole moment, in which teacher and student can evaluate, considering the different learning styles and the multicultural factor of the student. The evaluation will get sense in a quality framework, whenever the efficacy and efficiency of the teacher role are proved in front of the student to be evaluated, in all their dimensions and in an integral aspect.

PALABRASCLAVE

Evaluación, diversidad, desarrollo, aprendizaje, calidad.

KEYWORDS

Evaluation, diversity, development, learning, quality.

Al llegar los años 70' se aprecia la consolidación y proliferación de toda clase de modelos evaluativos que expresan la propia óptica de responder a una definición más clara de lo que es la evaluación y de cómo debe llevarse a cabo. Con Egon Guba e Yvonna Lincoln (1989), llegó la visión gestora de la evaluación, donde se la propone con una visión constructivista de la organización, es aquí donde se trata de corregir la escasa atención al pluralismo de valores, el excesivo apego al paradigma positivista y la retención de las características del evaluador como técnico, analista y juez dentro de un proceso evaluativo.

Posteriormente, llega el aporte y nuevo impulso de Daniel Stufflebeam, el cual invoca a la responsabilidad del evaluador para actuar de acuerdo a principios aceptados como profesionalidad, emitir juicio de calidad y asistir a los implicados en la evaluación con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas con responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos impactados. Así pues, Stufflebeam presenta la evaluación como un **proceso de mejora** y no como un proceso sancionador, con esta visión de la evaluación el proceso está centrado en el alumno más que en el profesor.

La evaluación puede conceptualizarse como un proceso de análisis, dinámico, **continuo**, permanente, sistemático, de interpretación y valoración de información, que debe ser entendida desde una relación interpersonal que posibilita un juicio pedagógico; desarrollando la capacidad de analizar, inferir y resolver principalmente problemas cognitivos. Hay que poner énfasis que la evaluación no solamente se enfoca en el grado de logro de objetivos y competencias del currículo; sino a verificar en qué medida los estudiantes cuentan con las estrategias y herramientas básicas pertinentes para desempeñarse adecuadamente en la escuela y en otros ámbitos de la vida cotidiana.

La UNESCO (2005) define la evaluación como “el proceso de recogida y tratamiento de informaciones pertinentes, válidas y fiables para permitir, a los actores interesados, tomar las decisiones que se impongan para mejorar las acciones y los resultados”.

Antes que nada se debe tener muy presente cuál es el objetivo de la educación, con el fin de establecer puntos de partida comunes para abordar el tema de la evaluación. Es evidente que la evaluación, con toda su complejidad, es una herramienta fundamental de la gestión educativa en todos sus niveles, y la clave

pedagógica que permite mantener la ruta de progreso y crecimiento de los alumnos de acuerdo con sus propias expectativas en relación con la vida que quieren vivir.

Medir y valorar son dos aspectos diferentes de la evaluación, en lo cual lo importante es no medir cuantitativamente cada uno por su lado lo que ha pretendido transmitir al dictar una clase, haciendo del acto educativo un procedimiento mecánico de repetición, ignorando al alumno como un ser humano integral. Hay que considerar que la evaluación es todo un momento, donde el maestro, compañeros y uno mismo pueden evaluar, considerando los diferentes estilos de aprendizaje dentro del proceso de evaluación.

La evaluación tiene como finalidad valorar la resolución y el desarrollo de capacidades y habilidades, en el manejo de diversos contenidos y desenvolvimiento en variados contextos multiculturales. La evaluación debe estar estrechamente **vinculada al desarrollo personal**, donde se aprende de los aciertos y errores, enfocado hacia los cambios de las conductas y rendimientos, mediante el cual verificamos los logros adquiridos dentro de un proceso permanente. Es recomendable y preciso que se cuente con una evaluación descriptiva, que clarifique la evaluación cuantitativa obtenida a lo largo de los periodos evaluativos; si bien es cierto existen evaluaciones programadas al término de cada periodo, estas no deben ser consideradas como las principales y centrales de una evaluación, sino estamos desvirtuando la esencia misma de una evaluación continua y permanente.

El objetivo de la evaluación se encuentra bastante claro, mientras que las funciones de la evaluación pueden ser variadas, dependiendo de la finalidad a la que se aplica, no contamos aún con modelos evaluativos bien fundamentados, definidos, estructurados y completos; sin embargo, si tenemos distintos enfoques y un amplio soporte teórico y empírico, que permiten ir respondiendo a los distintos cuestionamientos que se van planteando.

Según la clasificación de la evaluación, contamos con diversos tipos de evaluación, como la diagnóstica, formativa y sumativa, en las cuales se puede utilizar la técnica de autoevaluación y heteroevaluación. Para esto, el maestro debe generar experiencias positivas y sinérgicas de aprendizaje mediático, colocando al estudiante en situaciones nuevas tanto en complejidad como en abstracción, observando atentamente no los resultados, sino las manifesta-

ciones de la estructura cognitiva de la persona, así como lo procedimental, las propias explicaciones de su proceso en su automonitoreo y autorregulación; sin embargo, en la realidad de nuestras aulas muy poco se aplica y pone en práctica la concepción de evaluación formativa, donde los maestros no toman en cuenta principalmente el crecimiento y desarrollo intelectual, afectivo, moral y social del alumno, de manera integral como ser humano. Generalmente, los maestros se centran en la evaluación inicial y final, rompiendo el principio elemental de la evaluación como es el ser permanente y continuo dentro de un proceso evaluativo.

Un elemento clave de la concepción actual de la evaluación, es no evaluar por evaluar; sino para mejorar los programas, la organización de las tareas y la transferencia a una más eficiente selección metodológica y de estrategias adecuadas, para comprobar el grado en el que se alcanzan o no los objetivos, contenidos, competencias y capacidades, donde no solo se debe dar la importancia a la adquisición de información y conocimientos, sino que deban ser significativos y llegar a un proceso de metacognición, que lleve a la reflexión sobre la construcción de diversos aprendizajes de los alumnos dentro de un proceso, y no dejarlo simplemente como un suceso.

Debemos dejar claro que teniendo bien definidos los parámetros de referencia en la evaluación, la valoración o valor de juicio nos sirve como base o referente para la toma de decisiones en función de los objetivos y competencias propuestas de ser evaluadas; para lo cual las escalas de calificación se plantean como una forma concreta de informar cómo ese proceso va en evolución. Debemos considerar a la evaluación bajo un **enfoque integrador y valorativo**, con una visualización integral del educando, teniendo siempre presente, que en el acto de evaluar está la persona como eje central.

La evaluación adquiere cada día mayor relevancia en los procesos y acciones de enseñanza-aprendizaje, al constituir en sí misma un proceso o subsistema, que afecta en todos los sentidos al que se desarrolla hacia el logro de los objetivos. Por esta razón, cada día con más fuerza, los profesores de todos los niveles de la enseñanza, deben prepararse para ser evaluadores, aprendiendo y comprendiendo la importancia que el problema posee en el marco de cualquier acción formativa o educativa. La interacción profesor-alumno, es la forma óptima de comprobar los logros del aprendizaje, ya que es causa de nuevas relaciones a través de las que se pueden transmitir ideas y

sentimientos de una persona a otra y que conducen a un cambio de comportamiento, sin dejar de lado que muchos aspectos de la conducta y de la personalidad no pueden evaluarse por medio del producto, debido a que se trata de actuaciones que no conducen de inmediato a un resultado objetivo y concreto; en tal caso habrá que hacerlo exclusivamente por medio del proceso.

Las instituciones educativas cuentan con diversos instrumentos, recursos y técnicas, que enriquecen la evaluación, los cuales deben garantizar el grado de aceptabilidad, confiabilidad y validez de la valoración; y en consecuencia, una adecuada toma de decisiones. Lo que hay que detectar y mejorar son aquellos instrumentos o métodos de evaluación que no responden a las necesidades de los alumnos, las familias y las propias instituciones educativas, ya que en vez de producir mejoras en el rendimiento y crecimiento de los estudiantes producen inseguridades, rechazo o deseo de abandonar los estudios; por lo tanto, hay que tener siempre presente que la evaluación es la energía del aprendizaje y lo retroalimenta, donde aquí los errores son fuente de aprendizaje, en la superación de las dificultades y la instauración de una mejor forma de vida.

La evaluación adquiere sentido dentro de un marco de calidad, en la medida que se comprueba la eficacia y eficiencia de la acción docente en el proceso de evaluación educativa frente al alumno evaluado en todas sus dimensiones y de manera integral; en este sentido, es importante comprender que todo proceso de enseñanza-aprendizaje va de la mano de las prácticas evaluativas y de una evaluación que contribuya significativamente en la formación de la autonomía, como antesala de la libertad del ser humano. Por lo tanto, la evaluación debe ser una construcción inteligente y diagnóstica, que permita identificar debilidades para superarlas.

La evaluación siempre será un medio y nunca un fin, para modificar y optimizar el desarrollo del conocimiento, capacidades, habilidades y actitudes en el alumno, y de esta manera facilitar el desarrollo de los procedimientos, para lograr alcanzar satisfactorios resultados, las cuales enriquecen el saber y el ser.

La invitación es a cuestionarnos y hacer de la evaluación una puerta hacia una nueva manera de concebir la evaluación en las prácticas educativas, donde se potencialice y optimice el proceso educativo y sus componentes en general; de esta

manera, se logrará formar un camino que permita apoyar a todos en el logro de sus competencias necesarias y suficientes para el desarrollo personal y profesional, siendo una evaluación inscrita dentro de la democratización de oportunidades. Esto supone que es necesario trascender los conceptos tradicionales y, sobre todo, cambiar de formas de actuación en las aulas; por lo tanto, el desafío se hace

mucho más evidente y la solución del problema absolutamente imprescindible. Como puede apreciarse, el tema de la evaluación recoge muchos de los aspectos más relevantes de la educación, tanto en su nivel administrativo nacional y local, como en los ámbitos institucionales, hasta llegar a las situaciones específicas del aula de clase.

REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bogoya, Daniel (2000). *Evaluación de competencias*. En Revista Javeriana. Abril.
- Lanfrancesco, Giovanni (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje: fundamentos y estrategias*. Bogotá: Magisterio.
- López Frías, B. A. e Hinojosa Kleen, E. M. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México: Editorial Trillas.
- Lukas, José Francisco y Santiago, Karlos (2004). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza.
- Martín, Elena y Martínez Rizo, Felipe (2009). *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: OEI - Fundación Santillana.
- Mateo, Joan y Martínez, Francesc (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette; Ruiz, Violeta. (2000). *Evaluar para la transformación*. México: Ediciones Paidós.
- Rué, Joan (2001). *Autoevaluación institucional: propósitos, agentes y metodología*. Madrid: Editorial UAB.
- Stufflebeam, Daniel; Shinkfield, Anthony (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Paidós Ibérica.

Mg. Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Estudió Educación Inicial en la UNIFÉ, es especialista en terapia del lenguaje, egresada de la Escuela de Posgrado de la Universidad de Lima, es Magíster en Psicopedagogía en la Universidad Andrés Bello de Chile. Ha trabajado en educación clínica hospitalaria en el Hospital e Instituto de Enfermedades Neoplásicas. Es docente de la UNIFÉ.

EDUCACIÓN, LA REVISTA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN:

Una revisión histórica evaluativa

Agustín Campos Arenas, Ph. D.

RESUMEN

La revista EDUCACIÓN, publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación, es la primera revista formal de la UNIFÉ. En este artículo se analiza su desarrollo histórico a través de una concepción evaluativa de naturaleza formativa. Se hace uso de ocho características o criterios para mostrar sus avances y dificultades a lo largo de 20 años (1990 - 2010). La revista EDUCACIÓN se ha consolidado como una revista profesional que mira al futuro con gran optimismo.

ABSTRACT

The magazine EDUCATION, issue of the School of Education Sciences, is the first formal magazine of UNIFÉ. This article analyses its historic development through an educational evaluation concept. Eight characteristics or criteria are used in order to show the advances and difficulties throughout 20 years of issuing (1990 - 2010). The magazine EDUCATION has been consolidated as a professional magazine which sees the future with a great optimism.

PALABRAS CLAVE

Revista, revisión histórica, evaluación, educación, investigación evaluativo.

KEYWORDS

Magazine, historical review, evaluation, education, evaluative research.

INTRODUCCIÓN

Las revistas han merecido un tratamiento disciplinario que les ha permitido desarrollarse, también, como un campo de estudio. Las acepciones de revista que se ofrecen coinciden en los rasgos principales. El Diccionario de la Lengua Española la considera como una “publicación periódica por cuadernos con escritos sobre varias materias, o sobre una sola especialmente” (1992, p. 1974). Aguirre Cabrera (2006) señala que las revistas científicas son:

- Publicaciones que presentan trabajos empíricos y teóricos originales en un campo del conocimiento.
- Publicación periódica que publica artículos científicos y/o información actualizada sobre investigación y desarrollo acerca de un campo científico (Ameritas Library Association).
- Publicación en serie que trata generalmente de una o más materias específicas y contiene información general o información científica y técnica (International Standardization Organization, ISO).

La UNESCO (Jiménez y Casteñeda, 2003; citada por Mendoza y Paravic, on-line) define a la revista científica como la publicación periódica que

presenta artículos científicos, escritos por autores diferentes, e información de actualidad sobre investigación y desarrollo de cualquier área de la ciencia. Tiene un nombre distintivo, se publica a intervalos regulares (...), está numerada o fechada consecutivamente (...), es un escrito en prosa, de regular extensión.

No hay un dato preciso de las primeras revistas académicas. Sin embargo, Abadal y Ruiz (2006, on-line) mencionan que "por un lado, el *Journal des Scavans* (Paris, 1665) y, por el otro, la *Philosophical Transactions of the Royal Society of London* (Londres, 1665)" son las revistas que siempre se citan como tales. En 1668 se publicó en Italia "*Litterati de Italia*" y en 1670 "*Miscellanea Curiosa*" en Alemania (Sabbatini, 1999, citado por Mendoza y Paravic, on-line). Corresponde a México, ser el primer país latinoamericano en tener una publicación periódica, "*Mercurio Volante*", relacionada con la medicina y la física.

A las comunidades científicas, les siguieron las universidades y agencias gubernamentales en la publicación de revistas. Posteriormente, aparecen las editoriales privadas que le han dado mayor impulso a las publicaciones desde fines del siglo XIX (Abadal y Ruiz).

Se considera que la función principal de las revistas científicas es la de convertirse en "un registro social de invenciones e innovaciones". Los científicos, desinteresadamente, publican sus trabajos con el fin de contribuir al avance de la ciencia y recibir el reconocimiento de la comunidad científica por sus aportes.

Puede servir para ofrecer "información" acerca del progreso en el campo de interés, "resúmenes" de otros trabajos y otros "aportes" producto de investigaciones originales.

Moraña (2003), destaca el papel de mediación cultural que cumplen las revistas científicas, académicas y profesionales. Asimismo, el aporte a la resignificación de la información en un contexto de globalización.

La información y el conocimiento de los autores son diseminadas a una comunidad que tiene los mismos intereses académicos y profesionales, a través de las publicaciones, estableciéndose así una suerte de cadena de transmisión.

Una clasificación aceptada de las revistas científicas

es la propuesta por McDonald (1995, citado por Aguirre, 2006, on-line). Afirma que existen las *revistas académicas* y las *revistas profesionales*. El contenido de las académicas se dirige a la comunidad científica y académica para difundir las investigaciones en un campo del conocimiento como una contribución de su trabajo. Las revistas profesionales están dirigidas a una comunidad más particular y pone a su disposición avances relacionados con su profesión.

Aguirre sostiene que una revista profesional no siempre recurre a evaluadores externos (pares, árbitros) para la revisión de los artículos. Pero, que estas revistas son tan válidas como las académicas/científicas, sólo que sus objetivos y audiencia son diferentes.

La Facultad de Ciencias de la Educación, en 1990, al inicio de la gestión del Dr. Agustín Campos, decidió publicar su revista como un vehículo de comunicación profesional entre los miembros de su comunidad educativa. Han transcurrido 20 años desde su aparición (1990-2010) y es necesario realizar una revisión de su evolución y desarrollo con miras a su consolidación y avance posterior.

Método

El presente estudio incluye a todos los números de la Revista publicados por la Facultad de Ciencias de la Educación. El análisis es, básicamente, cualitativo, usándose estadísticas simples cuando es necesario.

Los números de las revistas son revisados de acuerdo a una serie de categorías definidas y que aparecen con claridad en la siguiente sección.

Resultados

Los números analizados presentan las siguientes características:

- *Categoría temática*

La revista Educación es una revista orientada al campo de la educación en todas sus áreas o aspectos. Los 14 primeros números presentan una diversidad de temas educativos. Los dos últimos son monotemáticos: familia y calidad.

- *Periodicidad*

La revista de la Facultad de Ciencias de la Educación se crea en 1990 y es la primera revista formal en la

UNIFÉ. De esa fecha al año 2010, deberían haberse publicado 21 números; sin embargo, sólo se registraron 16. No se publicó en cuatro años (1992, 1994, 1995, 1997) y un número corresponde a dos años (2003 - 2004). El Director de la Revista estuvo de licencia por estudios en el extranjero en un caso; y en el otro, no pudo completarse la edición a tiempo. Esto, explica la no aparición de la revista en esos años.

Puede decirse que la periodicidad se ha respetado, especialmente en los últimos años.

• *Director(a)*

La Revista ha tenido como director(a) a los siguientes docentes del Departamento de Educación.

- Iván Ruiz Ayala: tres números.
- Jorge Silva Merino: dos números.
- Rosa Carrasco Ligarda: once números.

La Dra. Carrasco es la Directora que se mantiene, como tal, desde el año 2000.

• *Denominación*

En los tres primeros números aparece bajo el nombre de "Revista de Educación". En el número siguiente (1996) la revista toma el nombre de "Educar". A partir del año 1998 hasta la actualidad (números consecutivos) se denomina "Educación".

• *Formato físico*

Color

La Revista se publica con un color verde intenso en sus dos primeros números. Luego, va tomando otros tonos de verde en los dos números siguientes y termina dicho color con tono más claro en un número de la revista. Es decir, cinco revistas se publican en el color verde.

En ciertos números se hace uso de colores poco frecuentes con la revista: melón (1998), maíz (2001), marrón claro (2002) y morado (2008).

Es necesario precisar que el color adoptado para la Facultad es el celeste y que debe mantener sin alteraciones.

Tamaño

Los dos primeros números se publicaron con un

formato pequeño (16 cm. x 21 cm.). Todos los demás números tienen un formato de A4 (20.5 cm. x 29 cm.). Esto ha facilitado su preparación y edición.

Carátula

Dos números de la Revista no contaron con ninguna ilustración (1991, 1996), solo el color de la carátula. Una presenta un diseño geométrico tipo Nazca (1995); tres de ellos, incluyeron pinturas. Diez presentan fotografías (siete de la Facultad, uno de la Facultad y UNIFÉ, uno de familia, uno de grupos externos diversos).

Contra carátula

Los dos primeros números presentan el índice de la Revista, los dos siguientes están en blanco. Los tres siguientes muestran fotografías de la UNIFÉ/Facultad. Las nueve consecutivas llevan pinturas de autores que expusieron en la Galería de Arte UNIFÉ.

Amplitud

El número de páginas, así como el de artículos es variado, según las épocas y prioridades de la vista.

Tabla 1
Número de páginas y de artículos en los 16 números publicados

Nº de páginas	F	Nº de Artículos	f
74 - 77	3	9 - 14	4
80 - 86	5	15 - 17	2
90 - 92	3	19 - 27	8
109 - 116	2	31 - 35	2
131 - 132	2		
222	1		
Total	16	Total	16

Las Revistas con mayor número de páginas corresponden a los años 2005, 2009 y 2010. El mayor número de artículos aparece en los años 2001, 2009 y 2010.

• *Autores*

A lo largo de los 16 números han participado profesionales internos de la UNIFÉ y externos nacionales e internacionales, así como estudiantes, tal como se muestra a continuación.

Tabla 2
Número de autores internos, externos e internacionales

Aspecto	Internos	Externos	Internacionales	Alumnas	Tesis	Total
Número de autores	83	36	16	22 (10)	38 (22)	195
Mayores aportes	Agustín Campos (19) Rosa Carrasco (15) Eduardo Palomino (12) Jorge Silva (12) Arnaldo Muñoz (9) Bertha Martínez (9)	Hugo Díaz (4) Guillermo Sánchez Moreno (4)	R. Kaufman (2)			

Los autores internos son, en su mayoría, de la Facultad. Pero, incluye también a otras facultades. Hay que destacar que altas autoridades de la UNIFE han publicado en la Revista, tales como: Dra. Elga García Aste, rscj., Dra. Amelia Bustamante Tamayo, rscj., Dra. Gladys Buzzio Zamora, rscj., Dra Carmen Cornejo Tavella, Dra. Graciela Ruiz Durán, Dr. Fernando Elgegren Reátegui, Dr. Agustín Campos Arenas y el Dr. Jorge Silva Merino.

Los autores internacionales están distribuidos en los países siguientes: España (5), USA (4), Argentina (4), Bélgica (1), Uruguay (1) y Colombia (1).

Todas las estudiantes (22) escriben en los dos últimos números de la Revista y las tesis presentadas corresponden, en su mayoría, (1990 - 1996 = 19 tesis de un total de 22), a los primeros números de la revista.

• *Contenidos tratados*

La Revista ha tratado una amplia gama de contenidos tal como se muestra a continuación.

• *Reconocimiento*

Con el número 10 de la revista (2002 - 2004) se incorpora el *Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas* (ISSN), número de ocho dígitos que se usa para identificar a una publicación periódica impresa o electrónica. Es otorgado por la Biblioteca Nacional en representación de la organización internacional cuya sede está en París, creada por UNESCO. El número (ISSN N° 1813-3363) aparece en la revista a partir de ese número en todos los siguientes.

Asimismo, la revista ha logrado su *indización*. Es decir, es reconocida como una buena fuente de información que puede ser difundida para investigadores y profesionales del campo de la educación. Para ello, la revista debe cumplir una serie de estándares exigidos por la organización que otorga este reconocimiento. Concytec ha indizado la Revista en el sistema Latindex (Comunicación, 15/06/2011) en el folio 20238.

Conclusiones

La revista *Educación*, publicada por la Facultad de Ciencias de la Educación, a través de este camino de años, ha ido configurándose como un medio válido para la comunicación entre los miembros de su comunidad educativa.

Ha resuelto el problema de la periodicidad y de la denominación, se ha identificado con el color propio de la carrera de educación, ha consolidado formatos de la carátula y de la contra carátula, ha logrado amplia participación de autores internos incluyendo autores externos, internacionales y estudiantes.

Cuenta con el número Internacional Normalizado (ISSN) y, en el presente año, ha sido indizada al Sistema Latindex.

La revista *Educación*, de carácter profesional, aparece, ahora, consolidada según estándares exigidos y con una línea de mejora permanente. Para concluir este análisis vale la pena recordar algunas líneas de la presentación del primer número, “poner al servicio de la comunidad (...) artículos sobre diferentes temas de la educación, (...) concientes de que el intercambio de ideas, información y experiencias es vital para la vida académica y el crecimiento profesional de las personas (...) como el vehículo o tribuna abierta para la difusión cultural” (Campos, 1990). Estas premisas sigue siendo una orientación válida para los años venideros.

Tabla 3
Contenidos tratados en los artículos según frecuencias

Contenido	f
Familia	30
Calidad	29
Educación general	26
Educación especial	17
Informática	13
Universidad	12
Religión	12
Formación	10
Arte	9
Filosofía	8
Lenguaje	8
Didáctica	8
Teoría Educativa	8
Curricula	7
Acreditación	7

No se han considerado en la tabla contenidos con menores frecuencias.

Los dos primeros contenidos han sido tratados de manera exclusiva por todo un número de la revista (familia 2009 y calidad 2010), lo que explica su alta frecuencia. Los siguientes aparecen a lo largo de los números anteriores. Hay que destacar el número de artículos relacionados con educación en general; es decir, contenidos para todo público o programa académico. Igualmente, resaltan Educación Especial, Informática, Universidad y Religión. Estas denominaciones son genéricas, pues dentro de ellas se incluyen los nombres específicos de los artículos.

REFERENCIAS

- Abadal, E. y Ruiz, L. (2006). Revistas científicas digitales: Características e indicadores. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 6-20.
- Aguirre Cabrera, M. (2006). *Definición y gestión de una revista científica*. [On-line]. Recuperado de <http://www.latindex.unam.mx/.../La%20Paz%20Marcela%20Aguirre-Definicion.ppt>
- García - Cefero, M. C. (2008). Panorama de las publicaciones seriadas y producción académica en el área de Educación Iberoamericana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 13-30.
- López Ornelas, M. y Cordero Arroyo, G. (Febrero-Marzo, 2005). Un intento por definir las características generales de las revistas académicas electrónicas. *Razón y Palabra*. 43. Recuperado de <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/libros/index.html>
- Mendoza, S. y Paravic, T. (Junio, 2006). Origen, clasificación y desafíos de las Revistas científicas. *Investigación y postgrados* 21(1). Recuperado de <http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/658/65821103.pdf>
- Moraña, M. (2003). *Revistas culturales y mediación letrada en América Latina*. Recuperado de <http://www.periódicos.ufsc.br/index/Outra/article/download/13093/12172>
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa - Calpe.

Agustín Campos Arenas, Ph. D.

Doctor en Educación en la PUCP y Ph. D. en Sistemas Instruccionales por Florida State University. Ha sido Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Vicerrector Académico y Director de la Oficina de Evaluación de la UNIFÉ. Actualmente, es Director de la Escuela de Posgrado de la UNIFÉ. Es autor de libros, conferencista y consultor internacional sobre temas de educación.

TRES MODELOS EDUCATIVOS PRESENTES EN LAS SOCIEDADES ACTUALES Y LOS SISTEMAS EVALUATIVOS

Mg. Alessandro Caviglia Marconi

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo presentar tres modelos educativos que se encuentran en competencia en las sociedades actuales, para sacar a luz los criterios evaluativos presentes en cada uno. El autor señala que los tres modelos en cuestión son a) el modelo aristocrático, b) el modelo neoliberal y c) el modelo democrático. El modelo aristocrático está hecho a la medida de los intereses de las élites aristocráticas que regentan muchas sociedades y tienen como punta de lanza el eslogan de una "educación en valores" privados. El modelo neoliberal es fomentado por las élites económicas y tiene como eje central perpetuar el sistema económico y hacer de los educandos personas funcionales al mercado. Se trata de una educación para el lucro que entiende la educación como un negocio. Finalmente, el modelo democrático tiene como objetivo el formar ciudadanos, dotados de capacidad reflexiva y crítica, para lo cual es importante la formación integral de la persona, añadiendo a la formación científica y técnica la formación en las humanidades y artes. Se presenta cuáles son los criterios evaluativos de cada modelo y cómo, peligrosamente para las sociedades democráticas y la libertad de los ciudadanos, el modelo democrático se encuentra jaqueado por la fuerza que han adquirido los otros dos modelos.

ABSTRACT

This article presents three educational models which are in competence in current societies, to show evaluative criteria of every one. The author indicates that the three models are: a) Aristocratic model, b) Neo Liberal model and c) Democratic model. The Aristocratic model is developed according to aristocratic elites which manage many societies and has a slogan of private "Values-based Education". The Neo liberal model is managed by economic elites and has the mission to perpetuate the economic system and made of the learners functional persons to the market. It is an education for profit which conceives it as a business. Finally the Democratic model has the objective to train citizens with reflexive and critical attitude for what it is important a whole education of the person with scientific and technical aspects and humanities and arts. Evaluative criteria for every model are presented and the danger in which democratic societies and free citizens, the Democratic model is checked by the force of the other two models.

PALABRAS CLAVE

Educación, modelo educativo, evaluación, democracia, sociedad.

KEYWORDS

Education, education. model, evaluation, democracy, society.

Escribir sobre la evaluación educativa supone aclarar un conjunto de presupuestos. Al momento de evaluar si la educación ha alcanzado sus objetivos, es necesario preguntarse previamente cuáles son dichos objetivos. Puesto que la actividad educativa se realiza en sociedades concretas, dichos objetivos y parámetros evaluativos de la educación tiene que ver con las exigencias de las sociedades en cuestión. Como toda institución, las instituciones educativas, las escuelas, los institutos técnicos y las universidades, se encuentran insertas en sociedades concretas. En tal sentido, al interior de tales instituciones, la educación se presenta como una práctica social que tiene como finalidad forjar personas en adultos y ciudadanos¹. En el mundo contemporáneo, la educación se presenta como una cuestión de suma importancia, debido a que de ella depende el tipo de sociedad que queramos gestar. En este sentido, tres modelos diferentes se disputan la conducción de la educación en el Perú y en el mundo actual: a) el modelo aristocrático, b) el modelo neoliberal, y c) el modelo democrático.

En el Perú y en el mundo contemporáneo asistimos a la competencia entre estas tres tendencias en la educación. Lo característico de ellas es que todas expresan proyectos políticos diferentes. Este elemento no es algo negativo *per se*, pues no se trata de tergiversar la práctica de la educación sometiéndola a ambiciones políticas partidarias, sino que nos hallamos ante modos de pensar la educación considerando que ella debe establecer una conexión con lo que queremos como sociedad. Esto es así, porque la educación es una actividad social² y las instituciones educativas se encuentran insertas en sociedades concretas ante las cuales tiene una doble actitud: de una parte, dan respuesta a exigencias planteadas por el entorno social, mientras que de otras ejercen un papel de crítica de las actitudes y creencias no reflexionadas que subsisten en la sociedad.

Agentes políticos diferentes se encuentran comprometidos con alguno de los modelos señalados. Pero, además, podemos encontrar que algunos de ellos tienen puntos de confluencias que permiten que se potencien mutuamente. Una cuestión preocupante resulta ser el que en el juego de fuerzas políticas institucionales el modelo democrático está perdiendo el terreno que tenía en países importantes como los Estados Unidos, los países europeos y la India. En el Perú el modelo democrático nunca ha tenido el arraigo deseado. La escuela, la universidad y los teóricos más influyentes

han apostado más por una educación autoritaria y aristocrática, que por una de carácter dialogante y democrática, y actualmente el modelo neoliberal tiene una preocupante penetración. Esto también tiene que ver con el hecho de que el debate y la discusión sobre la educación han sido desarticulados durante los últimos años, a pesar de que hay intelectuales, pedagogos y experiencias educativas sumamente importantes y sugerentes.

La influencia del pensamiento antidemocrático en el mundo contemporáneo es preocupante por dos razones fundamentales. La primera es que la democracia, más que ser un modelo político que sirva para organizar una sociedad, es en nuestros días un principio ético fundamental que tiene como objeto evaluar los sistemas políticos y sociales; en este sentido, la democracia es formar parte de la ética de la política, como lo constituyen también elementos como la defensa de los derechos fundamentales o el cumplimiento de los derechos humanos³. La segunda razón es que la democracia permite formar de mejor manera a las personas, porque permite que ellas aprendan a hacer un uso razonable de su libertad y puedan convertirse en ciudadanos cooperantes en la sociedad a fin de enfrentar de manera más eficaz los problemas. En este sentido, es conocida la afirmación del filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey, según la cual la democracia permite el uso social de la inteligencia.

En lo que sigue, presentaré brevemente los tres modelos educativos (1) para, seguidamente, presentar los parámetros evaluativos que cada uno de ellos plantea, realizando un examen crítico de los mismos (2). Finalmente, señalaré las conclusiones a las que me conducen estas reflexiones (3).

I. Los tres modelos educativos

Los modelos educativos que recorren las sociedades contemporáneas se encuentran impulsados por instituciones y agentes políticamente orientados. Hace unas décadas el modelo democrático tenía mayor apoyo de instituciones, pero en la actualidad está siendo lamentablemente relegado y tanto el modelo aristocrático como el neoliberal están volviéndose cada vez más dominantes. Pero el hecho de que estos modelos hayan devenido en dominantes no tiene relación con la calidad de sus proyectos educativos, sino porque las instituciones y personas que los impulsan han adquirido poder político, simbólico y económico, además por el auge que tiene el pensamiento político antidemocrático a lo largo del planeta. La reflexión crítica permitirá discernir

entre el poder de un modelo dominante y su corrección. De otra parte, dichos modelos pueden confluír en la consecución de ciertos objetivos, y las instituciones y los agentes que se encuentran motivados por ellos pueden llegar a alianzas estratégicas, dependiendo del poder que tales instituciones y personas tengan en las sociedades.

1.1 El modelo aristocrático

Los grupos más conservadores de las sociedades modernas fomentan el modelo aristocrático en la educación. Los representantes más influyentes de estos grupos son de carácter religioso y presentan una educación que se enfrenta a enemigos muy concretos: el materialismo y el ateísmo. De esta manera, los defensores de este modelo afirman la supremacía de una educación espiritualista.

Dicho carácter espiritualista se encuentra acompañado de una perspectiva axiomática y exclusivista de lo que ellos denominan “valores”. El slogan principal de este modelo es el de la “educación en valores”. Dicha educación supone la existencia de un listado único, universal e invariable de valores que una persona debe incorporar en su vida para tener una formación sólida. Pero la idea de este elenco viene acompañada de la creencia de que tales valores tienen una naturaleza axiomática, es decir, los valores son axiomas que no se pueden demostrar, sino que sólo se deben aceptar como puntos de partida de nuestras acciones y orientaciones en la vida. Son los principios y fines últimos incuestionables que deben guiar una vida “auténticamente humana”. Esto es así, porque tales principios están conectados con una supuesta Verdad trascendente y misteriosa, a la que sólo algunos ungidos pueden acceder por medio de poderes divinos y que son inaccesibles a través del razonamiento.

Una variante del modelo aristocrático de educación supone que los valores en cuestión son hallados por el ser humano en la naturaleza, siempre que –según se argumenta– los seres humanos hagan un uso adecuado de sus facultades racionales. En este contexto “hacer un uso adecuado de la razón” significa no salir de los parámetros axiológicos, por más que ello signifique una limitación al uso libre de la capacidad de razonar. Esto supone afirmar dos tesis fuertes respecto de los valores y la moral: la primera es la objetividad léxica de los valores; la segunda, es la del realismo ontológico de los mismos. La tesis de la objetividad de los valores supone que éstos existen independientemente de las creencias de las personas y que nuestro lenguaje moral refiere a entidades que se encuentran allí fuera en el mundo, mientras que el

realismo de los valores sostiene que éstos conforman la estructura esencial de la realidad. En el debate ético contemporáneo se ha argumentado, de manera sólida, en contra de ambas tesis⁴.

Planteados de esta manera, los valores se presentan como exigencias que se sustraen al escrutinio razonado y libre de las personas. Se trata de un conjunto de principios, de naturaleza axiomática, que son impermeables al cuestionamiento, la crítica, al razonamiento y a la justificación. Quien se atreva a cuestionarlos es sindicado inmoral y perverso, se lo considera una persona sospechosa, pues no cree en los valores “que toda persona decente” debe asumir”. Por otra parte, los valores vistos de esta manera son de carácter moral, únicos y rivalizan con otras listas de valores que personas pertenecientes a culturas subordinadas mantienen.

En este contexto, educar en valores significa obligar a los estudiantes a que abandonen sus propias listas de valores para que acepten la lista que las instituciones educativas quieren imponer como dominantes. De este modo, “educar” es una versión sofisticada de la antigua práctica católica de extirpar idolatrías y extinguir herejías. Pero, además, consiste en perpetuar el poder de la élite aristocrática dominante. El objetivo de esta élite es crear en las personas una identidad singularista (Ser: Identidad y violencia). Una identidad singularista es aquella que una persona constituye cuando piensa que su identidad se encuentra iluminada por uno solo de los múltiples focos identitarios. Elites aristocráticas o líderes fundamentalistas pueden apagar sistemáticamente los focos que conforman la identidad compleja de las personas y hacerlas creer que sólo son una cosa, aquella cosa que la lista de valores específica (por ejemplo, le inculcan la idea que antes de todo son creyentes católicos, dejando de lado el hecho de ser hombres o mujeres que se dedican a tal o cual profesión o estudio, y que tiene tales o cuales aficiones). De hecho, esta estrategia es sumamente efectiva ya que goza de la complicidad silenciosa de los educandos por el hecho de que asumir una identidad compleja es más difícil que aceptar una eliminación de aquella complejidad. Podemos afirmar que educar a personas para que asuman la complejidad y riqueza de su identidad, con sus múltiples pertenencias, es análogo a lo que Nelson Mandela quiso hacer de Sudáfrica, una sociedad del arcoíris, de muchos colores y razas conviviendo en un proyecto de mutuo respeto, colaboración y tolerancia, mientras que forjar una identidad singularista es análogo a la construcción de la sociedad sudafricana marcada por el racismo y el apartheid⁵.

Por estas características, el modelo aristocrático es profundamente autoritario y antidemocrático. Este carácter autoritario se presenta de múltiples maneras: exigiendo que el razonamiento se allane ante exigencias axiomáticas, y al exigir cierta disciplina a los educando de un modo que no soporta el examen crítico, como es la obediencia a normas que no soportan el examen racional. Pero, además, dicho autoritarismo se manifiesta en la manera de tratar las asignaturas curriculares. Las asignaturas centrales para este modelo las constituyen las ciencias, las asignaturas técnicas, la historia y la filosofía. El resto de las humanidades, como la literatura y las artes son relegadas. Además, el aspecto de las ciencias valorado es el que concierne al aprendizaje de teorías científicas, y no se incentiva la creatividad, que constituye un elemento importante para el desarrollo científico.

Entre las ciencias humanas, el modelo aristocrático selecciona la historia y la filosofía, pero de un modo que tergiversa la naturaleza de dichas disciplinas. En el caso de la historia, en vez de fomentar la investigación, lo que el modelo privilegia es un relato prefabricado del pasado. Dicho relato se centra en las gestas de los héroes militares con el objetivo de generar la imagen de que todos los pertenecientes a la sociedad forman una unidad carente de diferencias socioeconómicas, las diferencias religiosas, étnicas, entre otras. Este relato de la historia da menos importancia a los personajes vinculados a la creación literaria o del pensamiento, pues ello despierta la actitud crítica de los modelos de vida privilegiados por la educación aristocrática. Un ejemplo claro de la omisión en la enseñanza de la historia se manifiesta en la oposición que el sector tradicionalista peruano ante el intento de incluir en la enseñanza de la historia reciente el proceso de violencia interna que atravesó el país entre las décadas de los 80 y 90, especialmente la oposición a la inclusión del aporte de la Comisión de la Verdad y Reconciliación⁶.

En el caso de la enseñanza de la filosofía, la tendencia autoritaria del modelo de educación aristocrático se manifiesta en convertir la filosofía en una actividad de adoctrinamiento en lo que los sectores conservadores denominan “filosofía perenne”. Bajo ese rótulo, se enseña a los estudiantes en las escuelas privadas y en las universidades que se encuentran en las manos tales sectores el neotomismo como si fuese una tradición portadora de verdades universales e inmutables que deben ser impartidas a fin de combatir lo que denominan el “relativismo” y el “ateísmo” de las sociedades contemporáneas. Con ello se elimina todo componente reflexivo y crítico a

la filosofía, desnaturalizándola por completo con el fin de convertirla en una herramienta para sus fines políticos partidarios. Las artes son dejadas completamente de lado, debido a que ellas fomentan el desarrollo de la imaginación. La pintura, la música, el teatro y la poesía, por ejemplo, son tomadas como piezas exóticas que tiene como finalidad ornamental, pero de ninguna manera como elementos importantes del acervo cultural con el cual deben ser conectados los estudiantes⁷.

La razón por la que orientan la educación en esta dirección es porque buscan el control social de las personas para que acepten un régimen de prerrogativas especiales, donde una élite aristocrática impone las reglas que articulan la sociedad. Los educados bajo dicho modelo aceptan las reglas sociales que imponen la desigualdad de status social, y la discriminación social, racial y por orientación sexual. De este modo, la educación aristocrática consolida el régimen que Guillermo Nugent denomina “el orden tutelar”, que impone el orden propio de instituciones jerárquicas, como son las Fuerzas Armadas y las Iglesias a las relaciones entre las personas al interior de la sociedad⁸.

1.2 El modelo neoliberal

El modelo neoliberal es planteado por la élite económica, y se presenta como una educación orientada a la ganancia económica y a satisfacer las exigencias del mercado. Se trata de una educación para la ganancia en dos sentidos: en un primer sentido, debido a que las escuelas, los institutos tecnológicos y las universidades se constituyen prioritariamente como un negocio y de un modo marginal se entienden como comunidades educativas; en un segundo sentido, porque se fomenta a los estudiantes estudiar carreras lucrativas.

Los centros educativos, a nivel primario, secundario, terciario y universitario, se constituyen como sociedades con fines de lucro y conciben que su fin prioritario consiste en ganar dinero. Esta lógica ha penetrado las universidades, que originariamente eran instituciones sin fines de lucro. En muchos países, como es el caso de Chile, las universidades privadas disfrazan el lucro por medio del alquiler de locales, propaganda y otros mecanismos, aunque las leyes locales prohíben que las universidades lucren. En el Perú, gracias al decreto legislativo 882, dado durante el gobierno de Alberto Fujimori, se permitió la constitución de universidades con fines de lucro.

Muchas universidades se alinearon a esta normativa, y muchas las que no lo hicieron camuflaron el lucro.

Por otra parte, se incentiva a los estudiantes seguir carreras lucrativas. A través de los medios de comunicación se fomenta la imagen que ser feliz es ser exitoso, y ello significa ganar dinero. Esto se encuentra reforzado por el reiterado discurso del “sujeto empresario”, según el cual las personas deben convertirse en empresarios y constituir sus propios negocios porque ello les resultará rentable. Junto con esto, el modelo neoliberal tiene como finalidad insertar a los estudiantes en un carril de carrera lo más temprano posible. Parte de esta política es eliminar los estudios generales compartidos entre estudiantes de diferentes carreras en la universidad con el fin de colocarlos directamente en los estudios propios de su disciplina. Ello no permite a los estudiantes ver un conjunto de materias que enriquezca su formación y tampoco permite el intercambio con estudiantes que tienen otros intereses y visión de las cosas.

La educación para la ganancia tiene como objetivo formar agentes funcionales al mercado, más que ciudadanos de una sociedad democrática. Lo que busca es formar personas que carezcan de iniciativa y de conciencia crítica, agentes predecibles, funcionales, generados en serie e intercambiables unos por otros. En este sentido, tiene como objetivo neutralizar o anular la identidad de las personas. Es por esa razón que eliminan las artes y las humanidades, pues ambas generan la capacidad de imaginar mundos distintos y de tener capacidad crítica. Más bien, lo que privilegia es la enseñanza de la ciencia y la técnica. Pero, al igual que la educación aristocrática, el aspecto de la ciencia en la que se concentra es en el de la repetición de conocimientos y no la generación de los mismos.

Al igual que la educación aristocrática, esta generación de individuos funcionales para el mercado y cuya identidad ha quedado eclipsada tiene como objetivo el control social de las personas. La penetración del poder del dinero en las instituciones educativas se convierte en una poderosa herramienta de control social, porque las instituciones son entendidas como empresas que se encuentran al servicio de los intereses económicos y políticos de los dueños, los profesores son considerados empleados y los estudiantes son entendidos como clientes. Los dueños manejan las instituciones educativas conforme a la lógica de la eficacia que atraviesa todas las esferas del mercado y no con criterios pedagógicos que tengan la finalidad de formar

ciudadanos. Al someterse a instituciones educativas marcadas por la lógica de la eficacia y los intereses del dinero, los estudiantes ven reducidos sus márgenes de adquirir otras perspectivas respecto de las relaciones sociales.

El sistema de control social que el poder del dinero logra articular en este modelo hace que las personas terminen convirtiéndose en engranajes del sistema mercantil y se conviertan en agentes humanos discriminatorios. Una de las maneras en que se expresa esta discriminación es en la distinción entre dos tipos de personas: las “exitosas” y las “perdedoras”. Las exitosas son las que consiguen acumular dinero y ascender socialmente, mientras que las perdedoras son aquellas que no consiguen acumular dinero y descienden socialmente. Pero también existen los “desechos humanos”, como los ancianos, que son abandonados en departamentos solitarios y separados de las familias, o encargados a asilos de ancianos. Un segundo tipo de “desechos humanos” son los discapacitados, los que no resultan rentables ser incluidos en las instituciones educativas, o cuando son aceptados, lo son bajo la idea de la integración y no bajo la idea de la inclusión. La integración significa aplicarle la norma de la institución a los aceptados, en cambio la inclusión supone que la llegada de las personas discapacitadas reconstituye las normas y reglas de las instituciones⁹. Un tercer tipo de “desechos humanos” son las personas de bajos recursos, para quienes el mercado asigna la educación de peor calidad y las mínimas oportunidades¹⁰.

Actualmente, en el Perú y en el resto de países de la región se está discutiendo la importancia de la educación tecnológica, es decir, la educación terciaria. Esta preocupación es completamente legítima y plausible, pues este tipo de formación es muy importante porque permite generar técnicos calificados tras dos o tres años de estudios y que pueden conseguir empleo útil con prontitud. El problema reside en que el poder económico de los grupos que controlan muchas de las universidades fomenta, por medio de la propaganda televisiva, que la única educación válida es la universitaria, pues ella permitirá conseguir ascenso social efectivo. La propaganda, a favor de la educación universitaria, ha generado la imagen generalizada de que la educación técnica no es efectiva para el ascenso social y para conseguir un empleo adecuado.

El otro problema, en este punto, reside en que la misma educación universitaria se ha convertido en básicamente técnica, pues se ha expulsado la

investigación, las humanidades y las artes y se ha concentrado en el conocimiento y la aplicación de las técnicas. Una sociedad democrática requiere de técnicos, pero una educación que se ha centrado exclusivamente en carreras técnicas, como es la tendencia actual, resulta una amenaza real para la subsistencia de la democracia.

1.3 La educación democrática

La educación democrática considera tanto a las artes como a las humanidades como elementos centrales, si bien no rechazan ni a la ciencia ni a la técnica. Esta centralidad de las artes y las humanidades permite generar personas capaces de tener una actitud crítica frente a lo que se les enseña, con la capacidad de reflexión sobre lo que sucede en la sociedad y con la capacidad de imaginar sociedades diferentes. El objetivo es formar ciudadanos capaces de ser copartícipes de la conducción de las sociedades a las que pertenecen, con la capacidad de tolerar y respetar la diferencia cultural, religiosa, étnica, de opción sexual, de visiones de vida, y capaces de incluir a personas con habilidades diferentes. Además, la educación democrática busca formar personas capaces de comprender a los demás y ser empáticos no sólo con aquellos que pertenecen a su grupo, sino con todos ciudadanos.

El cambio de desear tener control de la sociedad, la educación de ciudadanos busca formar personas abiertas a la contingencia y a lo nuevo, capaces de vivir en un mundo social que no está a su dominio, pero en el que son capaces de entenderse como copartícipes. De manera que la educación democrática se orienta a la formación de ciudadanos que son capaces de reemplazar la ansiedad de dominación y la estigmatización del otro diferente por la curiosidad frente a lo nuevo. El modelo deja de ser aquí el dominio y la coacción social, para ser reemplazado por el juego. En el juego el estudiante aprende que no todo depende de él, sino que una parte importante de lo que suceda depende de los demás.

El juego es como el amor de pareja o el enamoramiento, en él no todo depende de una sola persona, sino también de la otra: la correspondencia, el dejarse conquistar, la apuesta por la empresa de la conquista, el respeto de los ritmos propios. En el enamoramiento y el amor de pareja nadie es dueño de nadie, pues ambas personas son libres y es por eso que tiene su grandeza, pues en la correspondencia o en el respeto del otro brilla un reconocimiento de la otra persona como igual, reconocimiento que colma

verdaderamente nuestras expectativas. Lo mismo sucede en el juego en el que se juega sin hacer trampas: los participantes se reconocen como iguales y libres, dentro de una relación que depende de todos, todos participan y en la cual nadie ejerce dominación. Si bien, tanto en el juego como en el amor, se plantean estrategias, ya sea para ubicarse mejor frente a los demás participantes, o para acercarse y llamar la atención a la persona que se ama, el papel de la estrategia tiene un lugar secundario frente a la significación de que los participantes sean libres y se encuentren sometidos unos a otros. El placer del juego se incrementa cuando los demás participantes planteen desafíos a nuestras estrategias de conducción. En el amor, el encanto desaparece cuando la persona amada se entrega de inmediato antes de dejarse seducir. Cuando la otra persona se somete en la relación el amor desaparece y la relación se pervierte. Las personas que renuncian a su libertad en el amor y pierden su autonomía dejan escapar el interés.

La preparación para la democracia es como la preparación para el juego y el amor. En la educación democrática las personas se preparan para compartir la vida con otros en una sociedad de personas libres e iguales, con los que deben deliberar, ponerse de acuerdo y conducir la vida de sus sociedades de mutuo. Aquí se prepara a ciudadanos para identificarse con su país, pero que cultiven un sano nacionalismo que permita generar ciudadanos del mundo. La educación democrática prepara a las personas para comprender que sólo se puede tener un sano nacionalismo si se reconocen también como ciudadanos del mundo, y viceversa, sólo se es posible ser sanamente cosmopolitas si se cultiva un sano nacionalismo¹¹.

Además, la educación democrática fomenta la formación de una identidad compleja, lo cual amplía la capacidad de cooperación en una sociedad democrática. El fomento de una identidad compleja permite a las personas potenciar su capacidad de empatizar no sólo con los ciudadanos de su país, sino con los habitantes del planeta. Ello les permite entenderse como ciudadanos del mundo y ciudadanos de su comunidad concreta, pues tiene algo que comparte, por diferentes razones, con muchas personas a lo largo del mundo. Una persona con identidad compleja tiene la capacidad de entenderse como miembro de un conjunto de comunidades diferentes, que tiene que ver con cada uno de sus focos identitarios. La educación democrática fomenta la identidad compleja, porque ayuda a los niños y estudiantes a mirar y a reconocer

sus diferentes aspectos identitarios sin temor y le ayuda a manejarse con la identidad compleja que lo habita sin mayor angustia. Si ciertamente es más difícil manejarse con una identidad compleja, pues ella genera ansiedades y dificultades, la educación democrática ayuda a las personas a comprender no sólo a los demás, sino a comprenderse a sí mismos. La educación democrática consigue esto último en dos sentidos. Primero, comprendiendo la contingencia, la animalidad que hay en nosotros y la inminencia de nuestras muertes y ayudando a manejarse frente a ellas; en segundo lugar, comprendiendo la complejidad de nuestra identidad y ayudándonos a hacernos cargo de ella. Quiero ampliar un poco este primer elemento.

La comprensión de nuestra contingencia, de nuestra animalidad y mortalidad es muy importante para la formación de ciudadanos democráticos. La comprensión de nuestra contingencia es importante porque permite a los ciudadanos que no podemos controlarlo ni manejarlo todo, sino que hay muchas cosas que dependen de los otros. Es por eso que las experiencias del juego y el enamoramiento son importantes. La comprensión de nuestra animalidad tiene que ver con nuestros deshechos y excrecencias. Cuando el niño aprende a ir al baño, se relaciona con una parte suya, sus heces, de manera especial: a través de la vergüenza y la repugnancia. Pero una educación democrática le permite manejar esos sentimientos y reacciones, comprendiendo que es parte de sus funciones vitales básicas, su animalidad. Ello le permite también mirar con comprensión y cariño sus propios errores, sus estupideces y limitaciones, como las de los demás. Respecto de la muerte, la educación democrática fomenta en las personas una sana relación con los ancianos y con los cadáveres. En cambio, discriminar a los ancianos, a causa de sus limitaciones y fragilidades, procura integrarlos como parte de la sociedad, cuidándolos y protegiéndolos. Respecto de los cadáveres, permite comprender que es una dimensión de nuestra condición humana.

La educación democrática permite establecer una relación adecuada con la contingencia, la animalidad y la muerte. Respecto de la contingencia, permite que los estudiantes aprendan a controlar sus ansias de dominio y la angustia que genera el hecho de no poder tener el control completo de las situaciones, sino sólo de una parte de ella. Respecto de la animalidad y la muerte, permite manejar sanamente la vergüenza y la repugnancia, sin proyectar la repugnancia hacia otros grupos. Mientras que la educación antidemocrática genera la distinción

social entre puros e impuros, y dirige la repugnancia hacia aquellos grupos catalogados como impuros, la formación democrática permite manejar la repugnancia y dirigirla adecuadamente. Puesto que la repugnancia es una reacción que humana que tiene un componente cognitivo, puede ser dirigida a través del aprendizaje social. La escuela democrática permite hacer eso sin proyectarla hacia otros grupos, sino a través de la comprensión de los aspectos humanos que nos caracterizan. Esta comprensión es posible porque la escuela democrática fomenta el ejercicio del razonamiento, a diferencia de la escuela antidemocrática, que enfatiza el acatamiento y la sumisión a órdenes y mandatos que escapan al ejercicio del razonamiento individual y público¹².

2. Los parámetros evaluativos

A lo largo de lo anterior han aparecido algunas pistas para desarrollar los parámetros evaluativos de la educación en cada uno de los modelos que he presentado. En el presente trabajo me he concentrado en presentar y describir los modelos educativos, y en señalar como los modelos antidemocráticos (el aristocrático y el neoliberal) se han convertido en los dominantes en desmedro del modelo democrático. Ello resulta ser profundamente preocupante, ya que con ello se termina por promover la construcción de una sociedad en la que prevalece la discriminación dominada por el poder del dinero. Ello refuerza un sistema social perverso que es necesario examinar más a fondo a fin revertir una tendencia que se encuentra instalada en el mundo actual y poder darle su lugar al modelo democrático. En lo que sigue, presentaré sucintamente los parámetros evaluativos desarrollados por cada modelo. Dejaré, para investigaciones posteriores, el desarrollo más exhaustivo de dichos parámetros. Lo que hay que comprender es que no es posible llevar adelante esta tarea sin presentar previamente los modelos en cuestión de manera suficiente.

2.1 Los parámetros evaluativos del modelo aristocrático

El indicador central para la educación aristocrática es “verificar” si se ha internalizado los valores domésticos y religiosos que el modelo inculca bajo la forma de “educación en valores”. La educación en valores propuestos en este modelo se centra en lo que se conoce como “valores privados”, es decir, aquellos que pertenecen a una doctrina comprensiva o visión del mundo particul., ya sea religiosa, filosófica o moral; pero no toma en cuenta una educación en

valores públicos propios de una sociedad democrática (valores como la tolerancia, el rechazo a la esclavitud, el respeto de los derechos fundamentales y los derechos humanos, entre otros)¹³. Pero dicha verificación implica que la persona ha internalizado irreflexivamente dichos valores, pues en principio se presentan como principios axiomáticos sustraídos al razonamiento individual y público.

Dicho indicador de verificación es problemático, porque jamás podremos saber si los individuos siguen el valor porque se encuentran comprometidos con él o lo hacen de manera estratégica, es decir, para adquirir una posición beneficiosa en la jerarquía dominante de la sociedad asimétrica que el modelo fomenta. Este peligro es muy real, pues al no recurrir a la reflexión y al razonamiento a fin de incorporar el valor, la relación entre los principios axiomáticos y la persona es superficial. Ello fomenta fenómenos morales contraproducentes, como la doble vida y la falsa moral.

Otro indicador evaluativo aquí resulta ser el que las personas pueden identificar lo correcto y lo incorrecto, de acuerdo a lo señalado por los axiomas valorativos, y distinguir lo “puro” de lo “impuro”. Respecto de lo primero, es importante para todo sistema valorativo fomentar la capacidad de identificar lo correcto de lo incorrecto, y eso está bien; el problema reside en que esta identificación no se base en la capacidad de juicio, es decir, la capacidad reflexiva que permita acrisolar, por medio de la deliberación, los principios valorativos y poder juzgar los casos concretos de con criterio los casos particulares, sino a través del adoctrinamiento irreflexivo. Respecto de lo segundo, la distinción entre lo puro y lo impuro es altamente problemático, porque es un índice de discriminación, tal como lo he explicado arriba.

2.2 Los parámetros evaluativos del modelo neoliberal

El criterio evaluativo central de este modelo reside en adquirir las competencias para insertarse al mercado. Actualmente se ha impuesto en el nivel global el llamado modelo de “evaluación por competencias”¹⁴. El término “competencia” es sumamente ambiguo. En un primer sentido significa “ser competente” para desarrollar una tarea específica. En un segundo sentido refiere a “competencias que deben adquirirse” en el proceso educativo, y en un tercer sentido, refiere a “estar habilitado para competir” en una carrera. Como veremos, el primer y el segundo

sentido se encuentran conectados.

La primera acepción establece una distinción entre personas que son competentes y aquellas que no lo son, y considera que la educación haga de alguien incompetente una persona competente. Ello resulta problemático, porque no toma en cuenta las diferentes habilidades que distinguen unas personas de otras. Detrás de esta acepción se encuentra la exigencia de homogeneizar a las personas por medio de la homogenización de las habilidades en las que éstas deben ser competentes. Estas competencias promovidas por el modelo en cuestión son aquellas que hagan de la persona un funcionario eficaz para el desenvolvimiento del mercado. Como se puede observar, este primer significado se encuentra profundamente asociado al segundo significado: competencias que deben “adquirirse” en el proceso educativo.

El tercer significado, a saber, el “estar habilitado para competir” en una carrera, plantea una metáfora que resulta altamente pernicioso para la dignidad y la autoestima de las personas. La *carrera* como *competencia* supone que los educandos son competidores que se dirigen hacia una misma meta. En dicha competencia, hay quienes se encontraran relegados y quienes estarán en las primeras posiciones. Frente a la educación para “la carrera” se puede oponer la “educación como fomento de la curiosidad”. Este segundo modelo, aplicado por Rabindranath Tagore en la India, se basa en ayudar a los educandos a descubrir cuáles son sus intereses más profundos estimulando la curiosidad, de manera que se entreguen por sus propias motivaciones al estudio y al trabajo en aquello que realmente los apasiona. De esta manera, los estudiantes no se encuentran insertados en una carrera que los conduce a una meta que no les interesa plenamente y que le produce frustraciones, pues ello no se conecta ni con sus intereses reales, ni con sus habilidades¹⁵.

Las competencias evaluadas en este modelo son tres: la cognitiva, la aplicativa y la valorativa. La primera señala al aprendizaje de los conocimientos en cuestión, pero no abre espacio al cuestionamiento y examen crítico de dicho conocimiento o la teoría en cuestión. La segunda competencia refiere a la capacidad de aplicar a casos específicos los conocimientos en cuestión. Finalmente, la competencia valorativa se dirige a generar un aprecio al conocimiento adquirido, pero no se debate si dicho conocimiento es apreciable o valorable en realidad. En los tres momentos del proceso de aprendizaje del sistema de educación por competencias se deja fuera

el momento de deliberación entre profesores y estudiantes respecto de lo correcto o las justificaciones que sustentan la teoría o el conocimiento enseñado. Ello es sustraído del escrutinio racional de los implicados, sino que se enfatiza la necesidad de asumir como correctas, y las únicas correctas, las teorías que se están enseñando.

Este fenómeno es sumamente claro en la enseñanza que se imparte en muchas escuelas de economía en el Perú: existe una corriente económica dominante y ésta es enseñada como si fuese una verdad absoluta, incuestionable y valorable por sí, de manera que los estudiantes deben de aprender a aplicar a casos concretos. Lo cierto es que la teoría dominante en las escuelas económicas, basada en el modelo clásico articulado por Adam Smith y Milton Freedman, está siendo cuestionado por nuevas corrientes económicas y economistas alternativos con argumentos sólidos, pero dichos cuestionamientos no son estudiados en muchas universidades. Otro ejemplo es la enseñanza de la corriente de pensamiento jurídico del Análisis Económico del Derecho como si fuese la concepción del derecho correcta, la cual es asumida sin cuestionamiento.

Finalmente, el modelo neoliberal de evaluación por competencia exige que las evaluaciones tengan una estructura que expulse la redacción, por parte de los alumnos, de textos en los que discutan y critiquen los modelos aprendidos. El enfoque se centra, más bien en preguntas tipo “marcar la alternativa correcta” (opción múltiple), “establecer las relaciones correctas entre enunciados propuestos” o “escribir la definición correcta de conceptos”. Todas estas estrategias premian la memoria, pero no el razonamiento y menos el razonamiento crítico.

Como es posible observar, el modelo de evaluación neoliberal existe una poderosa tendencia dogmática que consagra como verdaderas un conjunto de conocimientos, doctrinas y teorías. En este sentido se asocia con el modelo aristocrático. En realidad, ambos modelos han establecido una alianza estratégica para encasillar a la sociedad en un esquema de relaciones que permite mantener los privilegios de las élites, utilizando la educación como una herramienta poderosa porque a través de ella pueden modelar el espíritu de los ciudadanos. En dicha alianza, los aristócratas consiguen que el conservadurismo cultural se preserve, de tal manera que las culturas subordinadas se mantengan en su sitio sin atentar al sistema con sus reivindicaciones y sus exigencias de reconocimiento. Por su parte, el modelo neoliberal consigue hacer que el modelo

económico no se altere a fin de que sus intereses económicos no se vean amenazados. Esta alianza se ve con transparencia en muchas instituciones educativas regentadas por movimientos conservadores radicales, donde se procura mantener las “buenas costumbres” y se fomenta el espíritu de lucro. Los agentes y las instituciones participantes en dicha alianza estratégica encuentran en el modelo democrático un peligro, es por ello que utilizan todos sus recursos para mantenerlo a raya, pues se trata de un modelo cuestionador.

2.3 Los parámetros evaluativos del modelo democrático

El modelo democrático fomenta el autoexamen y la deliberación compartida de los conocimientos, de manera que fomenta el pensamiento crítico. Los sectores conservadores han cuestionado el fomento del pensamiento crítico utilizando un conjunto de estrategias erráticas. Por ejemplo, se ha señalado que la crítica no se puede radicalizar, porque de lo contrario se convierte en un ejercicio vacío, sin ningún contenido. Esta crítica se asocia a la crítica como un ejercicio simplemente formal¹⁶. En realidad, tales críticas al pensamiento crítico caen en dos problemas centrales. En primer lugar, realizan algo que supuestamente cuestionan: procuran dar argumentos para cuestionar una teoría o un modelo de educación, cayendo en lo que se conoce como una contradicción performativa. En segundo lugar, sus argumentos resultan ser falaces, pues siempre terminan cayendo en la llamada falacia “recurso a la autoridad”, que señala que si alguna autoridad o la tradición han señalado algo, entonces ello resulta ser incontestable.

El modelo democrático coloca como indicadores evaluativos la capacidad de razonar y de imaginar. El razonamiento tiene como finalidad el sopesar la justificación de los conocimientos ofrecidos en el proceso de aprendizaje, ciertamente de manera progresiva, de acuerdo a la madurez que vaya adquiriendo el educando. La imaginación tiene dos objetivos centrales, en primer lugar, fomenta la capacidad de pensar conocimientos y modelos alternativos; en segundo lugar, fomenta la capacidad de colocarse en el lugar del otro, de manera que fomenta la empatía. Para ello es indispensable la inclusión de las artes y las humanidades. Las herramientas fundamentales utilizadas por este modelo son la discusión en clase, el intercambio de ideas, razones y argumentos. En este proceso de discusión los estudiantes traen al debate sus experiencias de vida y sus observaciones

particulares, es por ello que fomenta el autoexamen y la observación crítica del mundo que lo circunda. En el debate mismo los educandos adquieren el hábito de revisar sus prejuicios respecto de formas de vivir diferentes a la suya y de grupos étnicos y sociales diferentes. La discusión en clase de diversos temas es un mecanismo efectivo para desaprender prejuicios¹⁷. Otra herramienta importante la constituye los trabajos de investigación y búsqueda que fomentan la curiosidad de los estudiantes.

Pero el indicador del aprendizaje es la capacidad que tienen los estudiantes de asociarse para hacer cosas con sus propias manos y para poder gestar en común propuestas y la capacidad de llevarlas adelante. Ello los prepara para el compromiso con la democracia. El modelo democrático tiene como meta formar ciudadanos empáticos y comprometidos, y esa formación se logra en un ejercicio constante de las prácticas constantes de actitudes democráticas fundamentales en la escuela y en la universidad. Estas actitudes son la tolerancia, la apertura a la deliberación, la participación en empresas compartidas. Todos estos, junto con el rechazo a la discriminación, el reconocimiento de los derechos fundamentales, etc., constituyen los llamados valores públicos. Aquí hay una diferencia central entre la educación aristocrática y la educación democrática. La primera apunta al fomento de valores privados, mientras que la segunda apunta a los valores públicos. Mientras que los valores privados se imponen como axiomáticos, los valores públicos son aceptados voluntariamente por los ciudadanos tras un proceso de deliberación público que permite definirlos y redefinirlos a través de la argumentación y la discusión racional.

3. Conclusiones: la educación como amenaza a la democracia

Tanto la educación aristocrática como la neoliberal se convierten en amenazas a la democracia debido a su talante autoritario. La proliferación de instituciones educativas que no se encuentran auténticamente comprometidas con la democracia se conviertan en espacios de formación de personas que son incapaces de cultivar la empatía, de rechazar la discriminación y que son incapaces de manejar adecuadamente su propia finitud y la relación con los aspectos repugnantes de sí mismos. El predominio que los modelos antidemocráticos están tomando en el Perú y en el mundo resulta ser algo preocupante frente a lo cual hemos de llevar medidas concretas, personales e institucionales que transformen la política pública educativa, la malla curricular y los

métodos evaluativos. Pero, sobre todo, es necesario transformar las relaciones que establecen en las aulas, y las relaciones entre los docentes y las autoridades de las instituciones educativas, para que dejen de ser autoritarias y se transformen en democráticas. De otro modo, el futuro de las sociedades contemporáneas será sombrío.

Si la evaluación de la educación tiene una relación directa con el modelo de sociedad para la que se está formando a las personas, es necesario tener en cuenta que la evaluación tiene como punto de vista firme la siguiente pregunta: ¿qué tan preparados para vivir en una sociedad democrática y qué tan comprometidos se encuentran las personas que las instituciones educativas están formando? Aquí aparecen dos niveles de evaluación que deben estar en concordancia. El primer nivel es el de la evaluación de las propias instituciones educativas; mientras que el segundo nivel de evaluación tiene el de los educandos al interior de las mismas instituciones educativas.

Normalmente se ha discutido en torno al segundo nivel evaluativo, debido a que se ha presupuesto que hay un acuerdo respecto del primer nivel, pero sucede que dicha creencia se ha mostrado falsa. El primer nivel de evaluación de la educación exige que las instituciones educativas sean democráticas en dos sentidos: han de tener una organización democrática, en el sentido de que la relación entre los docentes, alumnos y autoridades ha de ser democrática. En las escuelas, debe desterrarse los tratos autoritarios y en las universidades, además, las autoridades deben ser elegidas democráticamente. Pero además, las instituciones han de ser democráticas en un segundo sentido, han de asumir la tarea de formar ciudadanos, de modo que deben integrar a las humanidades y las artes como elementos fundamentales para formar personas para la democracia.

En el segundo nivel de la evaluación lo que se toma como centro es la manera en que los estudiantes van adquiriendo los hábitos para desarrollarse como ciudadanos: la capacidad de participar en los intereses comunes, y no sólo replegados a sus intereses particulares, la apertura al diálogo y la capacidad de argumentar, expresando sus argumentos con claridad y precisión, y estando dispuestos a reconocer los mejores argumentos. Además, los educandos han de ir preparándose para ser tolerantes con las personas que tienen concepciones religiosas y de la vida distintas. Los educandos han de comprometerse con los derechos

fundamentales, los derechos humanos y la democracia y se encuentren dispuestos a rechazar las violaciones de los derechos y a descalificar a los regímenes políticos antidemocráticos.

Si no tenemos claridad en torno a estos dos niveles de la evaluación de la educación no será posible que orientemos adecuadamente nuestro pensamiento al respecto y nuestra actividad educativa será tergiversada por la influencia de los radicalismos y por la influencia del poder del dinero. Si queremos

preservar la libertad y la igualdad democrática es necesario que las instituciones educativas tengan en claro ambos niveles de evaluación y han de combatir los intentos de las fuerzas antidemocráticas que están ganando cada vez más terreno en Perú y en las sociedades contemporáneas. Al igual que el Sócrates de La República, puedo decir que lo que estamos tratando está lejos de ser algo banal, pues tiene que ver con la manera en que hemos de conducir nuestras vidas en tanto ciudadanos.

NOTAS

- (1) Cf. Dewey, John (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata; y Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- (2) Cf. Dewey, John (1995). Ob. Cit.
- (3) Sobre el particular, Cf. Tugendhat, Ernst (1997). *Lecciones de ética*. Barcelona: Gedisa.
- (4) Cf. Mackie, John (2000). *Ética: la investigación de lo bueno y lo mal*. Barcelona: Gedisa; Nagel, Thomas (1996). *Una visión de ningún lugar*. México: FCE; y Tugendhat, Ernst. Ob. Cit.
- (5) Al respecto de la complejidad de la identidad, Cf. Maalouf, Amin (2002). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial; y Sen, Amartya (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- (6) Durante el gobierno de Alejandro Toledo se realizaron intentos de incluir ese aspecto de la historia en los textos escolares, pero al asumir el mando Alan García todo proyecto dirigido a ese propósito fue interrumpido. Ciertamente, no es noticia para nadie el que Alan García estableció una alianza política tanto con el fujimorismo como con los sectores más conservadores de la Iglesia Católica. Muestra de esa alianza fue la designación de Cecilia Bákula como directora del INC, cuya gestión significó un gran retroceso en la promoción de las artes y la cultura de parte del Estado, como el maltrato a muchos artistas, como en el caso de los maltratos sistemáticos a los miembros del Ballet Nacional y a los de la Orquesta Sinfónica.
- (7) Respecto de la predilección de la educación antidemocrática por la ciencia, la técnica y la historia Cf. Nussbaum, Martha. Ob. Cit.
- (8) Cf. Nugent, Guillermo. Ob. Cit.
- (9) Carvallo, Constantino (2011). *Donde habite la moral. Reflexiones sobre filosofía y educación*. Lima: Aguilar. p. 182.
- (10) Por ejemplo, en Chile sucede que los quintiles más bajos reciben peor educación tanto de parte de la escuela pública como de la privada, mientras que en el Perú sucede que en esos sectores la educación pública es superior a la privada.
- (11) Cf. Appiah, Anthony (2007). *Cosmopolitismo: una ética para un mundo de extraños*. Buenos Aires: Katz.
- (12) Con relación a esto Cf. Nussbaum, Martha (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- (13) Para ver la diferencia entre los valores públicos y los valores domésticos Cf. Rawls, John (1996). *Liberalismo político*. México: FCE. Conferencias 1 y 4.
- (14) Uno de los modelos más extendidos en los países latinoamericanos es el llamado "Protocolo de Boloña".
- (15) Respecto del trabajo educativo de Tagore en la India, Cf. Sen, Amartya (2007). *La India contemporánea. Entre la modernidad y la tradición*. Madrid: Gedisa.
- (16) Un ejemplo de ello lo constituye la crítica conservadora al método histórico-crítico en la exégesis bíblica.
- (17) Cf. Gutmann, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós. También véase Stern-La Rosa, Caryl y Hofheimer Bettmann, Ellen (2000). *The Anti-Defamation League's Hate Hurts. How Children Learn and Unlearn Prejudice*. New York: Anti-Defamation League's.

Mg. Alessandro Caviglia Marconi

Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Profesor del Departamento de Filosofía y Teología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, profesor de la Carrera de Filosofía de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, profesor del Departamento de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma y profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

¿QUÉ EDUCACIÓN? ¿PARA QUÉ DESARROLLO?

P. Ricardo Morales Basadre, sj.

RESUMEN

La Educación está en íntima relación con el progreso. Es necesario dilucidar en qué sentido la educación apoya al desarrollo y en todo caso a que desarrollo porque el día de hoy todo país, aunque sea dictatorial, se auto titula república democrática.

ABSTRACT

Education is closely related to progress. It is necessary to clarify in what sense education contributes to development and in that way to which development we are referring because nowadays in our country, even though it may be dictatorial, it denominates by itself a democratic republic.

PALABRASCLAVE

Educación, desarrollo, integración, política educativa, sociedad.

KEYWORDS

Education, development, integration, educational policy, society.

Uno de los fenómenos, quizás de los más importantes de esta década, ha sido recuperar la tesis de que la Educación es eje fundamental del desarrollo, para superar la pobreza y consolidar la democracia. El tema Educación y Desarrollo, postergado en décadas pasadas e incluso eliminadas de la agenda del debate internacional, recobra un lugar central para ingresar al nuevo milenio. Durante mucho tiempo, América Latina concedió a la política social un rol marginal, residual en las políticas de desarrollo.

Sin embargo, en los últimos años ha surgido una creciente convergencia a nivel internacional en el ambiente intelectual. La educación define el carácter del desarrollo, la democracia y la ciudadanía. En esta sociedad del conocimiento, la formación del “potencial humano” debe convertirse en un tema prioritario de toda la ciudadanía. Este no es sólo un problema técnico, ni pedagógico, ni financiero, ni institucional. Implica una visión de qué tipo de sociedad, qué tipo de desarrollo y democracia, qué tipo de civilización aspiramos a formar.

Va perdiendo vigencia una visión del desarrollo de corte cerradamente neoliberal marcado por una fe ciega en las fuerzas del mercado, en el debilitamiento del Estado, en la privatización y liberalización de las economías sobre la base de un reajuste estructural que permita superar las históricas deficiencias de los balances macroeconómicos.

Frente a la contraposición entre mercado y estado, crecimiento y desarrollo sostenible, entre la brecha creciente del Norte y el Sur, la

discriminación entre hombres y mujeres, etnias y culturas, comienzan a emerger visiones y opciones mucho más integradoras y armoniosas. Surge la necesidad de crear una simbiosis y sinergia complementaria entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, entre geoeconomía y geocultura; buscando una civilización más integradora del trabajo, del género, del medio ambiente, de las culturas y de la nueva generación de jóvenes cuyo crecimiento poblacional mundial se genera en el sur.

Estos son temas fundamentales para definir el carácter de la Educación, a la vez contribuyen a superar las limitaciones y distorsiones del modelo dominante de desarrollo económico, que es incapaz de integrar el trabajo, el medio ambiente, el género, las culturas y a la mayoría de la juventud en la civilización actual.

Ya no es tanto una confrontación geopolítica, ni siquiera ideológica, es una contraposición de visiones sobre la civilización, la sociedad, el desarrollo, el progreso y, por tanto, la Educación. Estamos en este cambio de época donde la búsqueda, la pregunta y el asombro son un factor determinante tanto para el desarrollo como para la educación.

La educación que prioriza más de lo mismo, no es parte de la solución sino del problema, al reproducir y ampliar las causales que deben superarse. Más recursos financieros, más recursos humanos, más recursos técnicos para la misma educación actual sólo agudizan el problema. Se asume que la educación que se requiere es ya un proceso conocido, adquirido y sólo falta distribuir el producto; grave error.

La educación de la tolerancia, de la participación, de la solidaridad, de la integración, de la armonía y por qué no de la felicidad, convierte la capacidad de “aprender a aprender” en la dinámica de la transformación tecnológica, productiva, gerencial, institucional e integradora de la competitividad sistemática de toda la sociedad peruana y no sólo de una “élite cognoscitiva y empresarial”. Estas preocupaciones y temática deberían ocupar nuestras prioridades al debatir y diseñar un Proyecto Educativo para el país. Nuevo por sus contenidos y métodos, por sus actores, por su estilo y espíritu, por su capacidad de convocar, evocar y provocar lo mejor de cada ciudadano y de cada institución de nuestro país al asumir la responsabilidad de la educación como tarea de todos para un desarrollo humano de todos los ciudadanos. El Consejo Nacional de Educación elaboró un Proyecto Educativo Nacional

que fue asumido por el actual gobierno como políticas de Estado.

En recientes debates hemisféricos sobre la pobreza se percibe la importancia de la educación como factor determinante para la erradicación de la pobreza y la mejoría de la distribución del ingreso, al mismo tiempo que se señala el peligro de que la educación pueda ser también un factor de reproducción y ampliación tanto de la pobreza como de la mala distribución del ingreso, por su falta de eficiencia, calidad, equidad y pertinencia para crear un desarrollo equitativo y sostenible. ¿Qué educación? ¿Para qué desarrollo?, es posiblemente la pregunta más profunda e inquietante que vuelve a levantarse con nueva urgencia a comienzos del siglo XXI.

Hacer política educativa, en este sentido sustancial, no se reduce entonces a regular la extensión y calidad de los servicios de enseñanza ni a normar el acceso de los grupos sociales al conocimiento; ni siquiera a elaborar programas de calificación de la fuerza de trabajo de largo alcance para garantizar el desarrollo de la economía. Más allá de esas tareas de desarrollo organizacional o ingeniería social, la política educativa es un necesario ejercicio de filosofía.

El objeto de la política educativa son los aprendizajes futuros, posibles y deseables de una sociedad determinada. Porque los hombres somos capaces de aprender, de ser mejores y de crear posibilidades inéditas; la preocupación por la educación del futuro lleva a indagar sobre las maneras cómo aprendemos conocimientos y asimilamos valores, cómo inventamos comportamientos diferentes y construimos nuevos proyectos colectivos. Por esto, el objeto de la política educativa se extiende hacia las potencialidades de la inteligencia, no menos que hacia los mundos misteriosos de la intuición y los sentimientos, del arte, de los sistemas de convivencia o las éticas sociales; con todo se relaciona y de todo se nutre.

En un país como Perú, la política educativa tiene que moverse además en otras dimensiones y alimentarse de otros debates. La educación futura de esta sociedad supone concepciones y consensos sobre nuestra identidad cultural, la valoración de nuestros componentes indígenas y la previsión de los procesos interculturales a los que estamos y estaremos expuestos; supone también, opciones fundamentadas acerca de nuestra inserción en un mundo cada vez más globalizado.

Hacer política educativa requiere, en consecuencia,

una capacidad extraordinaria de análisis crítico y de síntesis: contar con conocimientos actualizados en muchas ciencias naturales y humanas y saber derivar de ellos decisiones acerca de los factores que pueden favorecer determinados aprendizajes y, por tanto, mejorar la educación.

Esto no significa que el Ministerio de Educación tenga que convertirse en una universidad de las ciencias de la educación (eso debiera ser, por cierto, una verdadera universidad pedagógica nacional); pero sí que en este muy particular Ministerio se consoliden núcleos de talento calificado, capaces de estar en contacto con todas las áreas científicas que iluminan los aprendizajes humanos, y en particular con la investigación educativa que los evalúa y que explora y experimenta nuevas formas de aprender. De paso, esto sugiere cuán esencial sería la vinculación del Ministerio de Educación con el CONCYTEC para pensar el futuro de la educación con toda la comunidad científica del país.

Concebido como órgano que formula la política educativa, el MED sería, por una parte, instancia de pensamiento, alerta al saber científico actualizado; y por otra, foro que convocara a la sociedad a explorar su futuro y discutir proyectos nacionales alternativos. Se convertiría en el lugar geométrico de la reflexión sobre la conciencia nacional, por arriba de intereses inmediatos, grupos o partidos. Abierto al mundo de las ciencias, estaría también abierto en los pensadores, críticos de la cultura, poetas y artistas que crean y recrean los valores y representaciones de lo que somos y podemos ser como peruanos. De esta manera, la política educativa sería esfuerzo conjunto de gobierno y sociedad, fruto de un diálogo orgánico, siempre inconcluso, de las mentes más lúcidas del país.

Esta concepción lleva muy lejos. Obliga no sólo a dar un lugar prominente a la formulación de la política educativa, sino a recomponer profundamente la

estructura del MED, redefiniendo sus funciones normativo y evaluativo de otra manera y modernizándolo a fondo.

Modernizar el MED no consiste en llenarlo de computadores ni en agilizar su operación con esquemas de eficiencia y calidad de corte tecnocrático; ni siquiera en romper el entramado de rutinas que se resisten a los cambios; modernizarlo consistiría en capacitarlo para pensar. A comienzos del siglo XXI un Ministerio de Educación tiene que ser ante todo una plataforma de pensamiento que elabora las concepciones fundamentales de la educación del futuro y que, además, disponga de equipos técnicos altamente calificados para cumplir sus funciones: de diseño y planeación, de experimentación y evaluación, de prospectiva, de difusión y comunicación, de producción de materiales, todo en apoyo a los educadores del país.

Entendida así, la política educativa es un acto mayor de gobierno, en el que Estado y sociedad plasman sus consensos sobre el futuro deseable. Por ello, se convierte en el núcleo articulador de las demás políticas públicas, a las cuales imprime rumbo y sentido.

Considero que este tema, que supera estas breves palabras, podría ayudar al menos a levantar en nuestro país esta temática que cobra creciente importancia internacional. Teóricamente se está recuperando un espacio que se perdió por la supremacía del simplismo y cortoplacismo neoliberal. Es necesario, en suma, relevar la importancia de la educación en el desarrollo, levantar el fuerte cuestionamiento en el debate internacional sobre el carácter del desarrollo y enfatizar que la educación debe convertirse en el centro de la agenda del desarrollo peruano en los próximos años para un crecimiento con equidad y la consolidación de la democracia.

P. Ricardo Morales Basadre, sj.

Licenciado en filosofía con maestría en educación. Ha dirigido el Colegio La Inmaculada, Foro Educativo y el Consejo Nacional de Educación. Ha sido Presidente del Consejo Superior de Educación. Presidió la Comisión de Consulta Puertas Abiertas que dio origen al Consejo Nacional de Educación. Es Presidente del Fondo Nacional de la Educación Peruana (FONDEP). Ha recibido las Palmas Magisteriales en el Grado de Amauta, es Profesor Honorario por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

EL PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE: Consideraciones para su desarrollo

Mg. María Peralta Lino

RESUMEN

La formación docente revisada y valorada en su naturaleza y proyección exige a las instituciones interés y compromiso para lograr una posición intelectual mucho más nítida frente a la aspiración que representa la calidad de la intervención.

Lograda esta posición, sería posible diseñar con mayor aproximación y acierto un proceso más pertinente para los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y los escenarios que se prevén para el futuro en el corto, mediano y largo plazo.

El contenido refiere y describe tres etapas en la formación y su correspondiente complementación a partir de un enfoque centrado en el desarrollo de las capacidades.

ABSTRACT

The teacher training process which is reviewed and valued in its nature and projection demands interest and engagement to the institutions in order to achieve an intellectual high position considering the aspiration which represents the intervention quality.

Having achieved this position, it will be possible to design a better approach and a more adequate process for the new knowledge society requirements and the forecasted scenary for a long, medium and short term future.

The contents mention and describe three stages in the training as well as its correspondent complement since a centered approach in the development of abilities.

PALABRASCLAVE

Formación docente, proceso formativo, prospectiva formativa, sistematización y pertenencia curricular.

KEYWORDS

Teacher training, training process, training prospective, systematization and curricular period.

Es muy posible que la calidad de la experiencia profesional vivida durante cuatro décadas en el escenario de la Educación me permita expresar algunas de las reflexiones que hasta hoy, acompañan mi tarea y compromiso.

Comparto, por ello, con otros colegas que, la formación de profesionales de la educación tiene que ser prevista desde una perspectiva a largo plazo. Debe estar enunciada en una *visión o imagen objetivo*, construida sobre la base de un conocimiento situacional y de un compromiso auténtico con la propuesta estratégica para lograrla. La dinámica de cambio de los momentos actuales exige una revisión y un reanálisis de los procesos formativos que se realizan, de tal manera que pueda responderse adecuadamente a las demandas de la sociedad. Indudablemente, serán demandas provenientes de un mundo complejo y cambiante que representa siempre un reto y una posibilidad interesante y única de acción para formarse en y para educar en la diversidad.

En este sentido, me reafirmo en que el trayecto de la formación docente da lugar a espacios de permanente diálogo, donde las coincidencias y las discrepancias reiteran constantemente, la necesidad de contar con una estrategia educativa de naturaleza PROSPECTIVA que permita pensar en el futuro construyendo imágenes deseables y orientadoras para actuar en el presente.

Pensar en esta posibilidad indica una direccionalidad que exige respuestas a las siguientes interrogantes básicas y fundamentales: cómo debería ser la sociedad; cómo podría orientarse el desarrollo de la persona humana; cómo tendrían que ser las relaciones existentes en el futuro; cómo tendría que formarse al profesorado; cómo saber si los cambios e innovaciones que hoy se hacen servirían en el mañana; cómo construir una visión que refleje este nuevo énfasis profesional, cuál sería la misión para lograr los propósitos formativos, entre otras.

Precisamente, el buscar respuestas basadas en la reflexión sobre propuestas y alternativas, representa para los formadores el punto de inicio y el lugar estratégico donde es posible el encuentro del pasado y del presente con el futuro deseable. Ante este desafío, encontrar alternativas de nuevos trayectos formativos dependerá de la lectura e interpretación de la realidad y, aún cuando podría resultar difícil, sortear la incertidumbre que caracteriza a la sociedad actual, será imprescindible concebir el pronóstico de ese porvenir posible al que toda institución formadora aspira.

Entonces, si el reto incide en la necesidad y utilidad de hacer previsiones y de pronosticar, con todas las limitaciones que significa para la prospectiva y los proyectos de futuro, es preciso tener un horizonte, una utopía, un destino hacia el cual dirigirse y un camino por donde transitar.

Consciente de que toda propuesta es un proyecto colectivo, susceptible de ser modificado y reelaborado indefinidamente, es importante también insistir en la concepción de que la formación es la dinámica personal mediante la cual el sujeto se forma a sí mismo pero por la acción mediadora de otros agentes y elementos estratégicamente ubicados en un modelo formativo. Este modelo formativo es un camino interactivo y participativo; planificado en la

acción desde los medios más eficaces, indispensables para alcanzar el logro, considerado como el valor del cambio. Al respecto, Martha Allens (2010), talentosa investigadora argentina, define modelo de formación como un conjunto de pasos y actividades estructurados para asegurar la relación entre las actividades formativas y los planes estratégicos de la organización, *en este caso de la institución formadora que es la universidad*. Por esta razón, afirma Allens, en contextos donde se asume la misión, resulta de interés compartir con los profesionales implicados en la formación docente un contenido formativo orientado a la implementación de este proceso. Vale decir, al “andar el camino” hacia la meta.

A partir de las referencias conceptuales sobre este tema, la formación docente podría estar constituida por tres etapas formativas que configuran el trayecto del currículo. En esta ocasión se hace referencia a las etapas denominadas: acercamiento a la realidad e inicio de la sistematización de las experiencias; profundización del conocimiento y, ejecución intensiva en la práctica y en la investigación. Estas etapas estarían relacionadas con el currículo, sus asignaturas y propósitos de logro.

La primera la etapa referida al acercamiento a realidad e inicio de la sistematización. Podría ubicarse en los primeros cuatro ciclos académicos en donde el nivel de complejidad del contenido es el más abstracto y estaría orientado a fortalecer y reinstalar las bases del desarrollo humano que requiere la formación como proceso personal. El punto de partida de la acción formadora tendría que ser la propia historia vital de la estudiante como persona valiosa en su actitud de ser desde su fe, su identidad y su relación con los demás. Esta etapa y las actividades de proyección social, debidamente sistematizadas, se constituyen en la acción de la reflexión y del contenido del currículo, orientado al desarrollo del pensamiento complejo buscando consolidar y representar el saber adquirido en la escolaridad para construir sobre aquel el nuevo conocimiento. En esta etapa, se estima que la transferencia, como influencia y funcionalidad del aprendizaje ya existente, permitiría a las estudiantes desarrollar un entendimiento más profundo de la tarea y a los formadores la apreciación del desempeño en cuanto a dominio de operaciones de pensamiento y técnicas de trabajo intelectual.

Por consiguiente, para producir el traslado positivo del aprendizaje, será necesario que las estudiantes puedan practicar bajo una variedad de condiciones que posibiliten el encuentro con las primeras experiencias, como medio y motivo, de reflexión y demandas de la nueva situación para llegar así a la construcción de un saber profesional que trascienda el tiempo y sus circunstancias. Es el momento en que este saber adquirido, debidamente organizado en el portafolio y descrito en el diario, se constituye en el inicio de la sistematización.

El término sistematización ha sido definido como el proceso mediante el cual cada educador y su institución recuperan, analizan e interpretan lo que saben de su práctica y experiencia formativa con el fin de ordenarla y ponerla en común. De este modo, será posible la utilización de sus resultados en el mejoramiento de los aprendizajes, considerando que la sistematización de la propia práctica genera nuevos conocimientos. En esta medida resulta ser un buen instrumento para mejorar la intervención.

Así, la evaluación al igual que la sistematización, representa un primer nivel de elaboración conceptual y también tiene como objeto de conocimiento la práctica directa de los sujetos que la realizan. Ambos procesos suponen realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica. Sin embargo, mientras la sistematización se centra en las dinámicas procesuales, la evaluación pone énfasis en los resultados para llegar a conclusiones prácticas. Indudablemente, esta lógica de mutua realimentación se constituye en una valiosa fuente de aprendizaje y de formación a favor de la propia experiencia.

Reiterando que, en esta etapa de la formación, el contenido de las ciencias, relacionado directamente con el conocimiento formal programado en las asignaturas, busca que las estudiantes orienten la práctica de sus habilidades de observación, comprensión y reflexión en la descripción y explicación de la realidad biopsicosocial de los seres humanos, la sistematización y la evaluación representan la base para un proceso de teorización mucho más amplio y más profundo. Indudablemente, este acontecimiento subraya la idea de que, para pasar a otros niveles, es necesario relacionar el conocimiento producido a partir de las

prácticas particulares, con el conocimiento acumulado, sintetizado y estructurado en las teorías existentes.

En esta misma orientación, también la investigación, en sus modalidades básicas de búsqueda y procesamiento de información relevante, es un ejercicio que genera conocimiento científico. El rol de este conocimiento, basado en un cuerpo teórico, entendido como un conjunto de leyes fundamentales que procuran comprender y explicar los movimientos y contradicciones inherentes de la sociedad, es confrontado y enriquecido con el conocimiento obtenido en forma sistemática. Se puede añadir, que si este conocimiento se adquiere mediante formas metódicas, los resultados logrados se pueden contrastar y refrendar. Así, el conocimiento se incorpora a un sistema que cada vez, se enriquece y perfecciona.

Sin duda, para la estudiante en formación, esta primera etapa de acercamiento a la realidad tiene como base el conocimiento de sí misma y de la magnitud de sus potencialidades en relación a la profesión. Sobre esta conciencia y mediante ejercicios de análisis e interpretación de la información obtenida por la investigación, las futuras profesionales podrían construir un saber más amplio y comprensivo sobre la dimensión y trascendencia de su participación en su formación. Como ya se ha mencionado, este saber adquirido debe ser aplicado en situaciones representativas de la realidad educativa especialmente diseñadas para favorecer la reflexión y la formación como es la práctica preprofesional en su etapa inicial. Coincidiendo con estudiosos de la evaluación, ésta tendría que realizarse mediante la aplicación en situaciones distintas pero equivalentes a la del aprendizaje inicial.

La segunda etapa formativa denominada Profundización del Conocimiento está estrechamente asociada a la reflexión como puente entre el borde del conocimiento formal y práctico, obtenido mediante representaciones de la realidad, y el borde de la acción, diseñada y realizada en situaciones educativas reales y debidamente contextualizadas. Esta etapa tiene como propósito las conceptualizaciones de los principales elementos y procesos del hecho educativo pensado como agente

transformador del presente.

La experiencia reflexionada y sistematizada a partir de la comprensión de sus significados, daría lugar a la construcción de conceptos y generalizaciones enmarcados en la acción de la enseñanza y del aprendizaje. Esta etapa formativa correspondería a los siguientes cuatro ciclos académicos y, a diferencia de la primera, el nivel de complejidad se ubica en la naturaleza del contenido conceptual proveniente de la actividad en situaciones reales ya observadas y comprendidas, analizadas, interpretadas y realizadas, que permiten a las estudiantes hacerse conscientes de sus conocimientos. Asimismo, se estima que el participar directamente en las actividades motiva e implementa el reflexionar sobre lo aprendido, adquiriendo actitudes de apertura, reflexividad, tolerancia, aceptación y respeto a la diversidad. Al respecto, debe tenerse en cuenta que en la evaluación será necesario contemplar que la ruta del aprendizaje es diversa, que hay disparidad de ritmos y de posibilidades y, sobre todo, que el conocimiento se va construyendo de un modo constante y secuencial.

En este sentido, es oportuno subrayar que, durante esta etapa, será vital la formación y práctica en el dominio de las habilidades didácticas que instruyan y habiliten a las estudiantes en el diseño y desarrollo del currículo con énfasis en la dimensión intercultural desde un marco lingüístico adecuado que le permita multiplicidad de textos en multiplicidad de situaciones comunicativas, especialmente en aquellas que incluye la práctica preprofesional.

Asimismo, será de especial importancia mediar en procesos de transferencia de los saberes adquiridos en contextos simulados y previstos a otros reales y desconocidos. En este caso, la transferencia de saberes dependerá de la didáctica especializada, que debería estar incluida en esta etapa y contenida en el área curricular referida al currículo, tecnología y gestión. La práctica preprofesional en todas sus expresiones y modalidades, continuará reforzándose como el medio más efectivo de representar la realidad. Tal como se ha expresado en líneas anteriores, en esta etapa, la idea consiste en crear un espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en el cual las estudiantes representen el saber y el rol que

ejercerán en la profesión. Así, la sistematización de las experiencias se mantiene como medio y motivo de reflexión, construcción y transferencia del saber profesional.

La ejecución intensiva. Como tercera etapa formativa se orienta al entendimiento de las prácticas, como un periodo de indagación (investigación) sobre la enseñanza como práctica reflexiva. Comprende a la práctica profesional final y se constituye en la oportunidad de aprendizaje en relación directa con los otros. En esta etapa, las estudiantes asumen de manifiesto las actitudes y valores adquiridos significativamente que representan la vocación de servicio a los demás.

Así, y en esta misma etapa, las estudiantes aprenden a enseñar integrando el conocimiento general de las asignaturas, el dominio didáctico del contenido formativo, los principios generales de la enseñanza y del aprendizaje y, otros elementos considerados útiles y necesarios para lograr la integración, la pertinencia y la significatividad del conocimiento profesional estimado como logro. Este logro, entendido como el uso funcional del conocimiento en contextos diferentes, estaría referido al conjunto de “macrohabilidades” (Pinto) o saberes en ejecución para resolver situaciones complejas con pertinencia y eficacia. De aquí, se puede deducir que las competencias, como expresión de logro, guardan una estrecha relación con los desempeños o conocimientos en acción y la reflexión sobre los resultados (Perrenoud, 2000).

Al respecto, Edgar Morín en sus textos motiva la necesidad de crear nuevos objetos de saber a partir de los referentes que sea necesario incorporar en cada uno de ellos, buscando mayor convergencia del conocimiento relacional como actitud comprensiva de las complejidades del propio conocimiento humano.

En el proceso de formación, acompañado especialmente por la evaluación formativa, se pretende enriquecer y mejorar las actuaciones futuras de las estudiantes, formándolas en su autonomía y madurez personal. Las dimensiones formativas y formadoras, precisamente ayudarían a cada estudiante a reorientarse y a personalizar su proceso de aprendizaje, y a definir a dónde quiere

llegar, planificando las acciones para conseguirlo. Por ello, es imprescindible considerar la importancia de la revisión y modificación necesaria, en los procesos de observación y seguimiento al desempeño de las estudiantes. De este modo, se puede adecuar permanentemente el diseño de las actividades diarias orientadas a potenciar el avance hacia la formación de profesionales más competentes.

Dentro de una nueva cultura evaluadora, el profesor actúa con un criterio reflexivo a favor de la autoevaluación. Esta dinámica implica una corrección informada y comentada de las actividades puestas en práctica. En tal sentido, resulta fundamental, que la corrección tenga como base e intención la información para la formación de las futuras maestras, que es diferente a una evaluación sobre las estudiantes. Con este enfoque de la evaluación formadora, se estaría revitalizando la evaluación formativa asignándole una función medular en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerándola como una herramienta

esencial para aprender. Por lo tanto, afirma Castillo Arredondo (2010), que lo más relevante de la evaluación en la formación del profesorado, sería su carácter interactivo realizado mediante el acompañamiento, mientras desarrollan la construcción del saber profesional, garantizando la autonomía de las estudiantes ante sus propias realizaciones y probabilidades.

Finalmente y acerca de esta temática, puede decirse que la evaluación, entendida como medición y valoración de naturaleza formativa y pedagógica, tiene también la función de optimizar la formación mediante procesos de reflexión y decisiones necesarias para la mejora de lo que se evalúa. En este propósito, se debe contar con la participación de las personas implicadas en la evaluación, considerando que el valor esencial de este proceso es ser utilizado en sí mismo como instrumento dinamizador de los cambios necesarios para mejorar continuamente la calidad de la formación.

REFERENCIAS

- Braslavsky, Cecilia; Escobar, Nery Luz; Vadevellano, Rosario y otros (2001). *Perspectivas de formación docente. Serie Formación Docente y Modernización de la Educación*. Lima: Ministerio de Educación del Perú - GTZ.
- Castillo Arredondo, Santiago; Cabrerizo Diago, Jesús (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. España: Pearson.
- Day, Christopher (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ferreres Pavia, Vicente; Gonzales Soto, Angel (2006). Editores. *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: Praxis.
- Imbernón, Francisco (1997). *La formación del profesorado*. Madrid: Paidós.
- Paguay, Leopold; Perrenoud, Philippe (Coords) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, Philippe (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen.
- Pinto, Luisa. *Currículo por competencias*. Revista Tarea, N° 8. Perú.

Mg. María Peralta Lino

Magíster en Tecnología Educativa y con estudios concluidos de Doctorado en Educación. Es Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y ha sido Directora del Programa de Educación Inicial de la UNIFÉ, profesora en la Escuela de Post Grado de la Universidad de San Ignacio de Loyola, de la UPCH y de la Universidad del Pacífico; además, es capacitadora de profesores de Educación Superior en las ciudades de Lima, Trujillo, Huacho, Piura, Chimbote, Cerro de Pasco y Puno.