

Debray (1994): “Cada nuevo material o soporte ha generado una innovación artística, la pintura al óleo ha sido siempre distinta de la realizada al temple, la que utiliza la tela distinta a la hecha sobre papel y está distinta del modelado en yeso. No es, pues absurdo esperar de la pantalla del ordenador un estilo y un género propios.”

Notas

¹ Este concepto corresponde al desarrollo que hace Debray al referirse a las tres edades de la mirada, que según el autor dominaron la mirada occidental: logósfera, grafósfera y videósfera.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt (1999). *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires-México: FCE.
- Burbules, N., Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Granica.
- Debray, Régis (1994). *Vida y muerte de la imagen*. Buenos Aires: Paidós.
- Gubern, Roman (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona: Anagrama.
- Landow, George (1995). *Hipertexto*. Barcelona: Paidós.
- Levy, Pierre (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- Rosnay, Joel (1996). *El hombre simbiótico*. Madrid: Cátedra.
- VV. AA. (s. f.). *Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet*. Ficha de lectura N° 3 de Introducción a las tecnologías educativas.

El final: esa serie de eventos desafortunados

María Noelia Cardoso

El contexto

La instancia de evaluación es la culminación del proceso de aprendizaje, el punto de inflexión donde el alumno demuestra a un otro evaluador y a sí mismo, los conocimientos alcanzados durante la cursada. Es común escuchar a los estudiantes y recordar también nosotros, anécdotas donde este momento de la carrera se vio truncado por algún factor inesperado. A los fines analíticos, estas determinaciones que influyen al momento de rendir, pueden ser agrupadas bajo tres categorías: la “situacional”, que incluye problemas administrativos, horarios y espacio en el que se rinde, condiciones climáticas y físicas como cansancio, nervios, malestar, etc; “relacional”: problemas de empatía o temor al profesor, problemas con los compañeros -si es que se rinde en grupo- y con la propia capacidad de expresar los conocimientos o algún suceso personal que influya en el estado de ánimo y la concentración; de “contenido”: falencias por desconocimiento de metodologías de estudio, comprensión durante la cursada, al momento de preparar el examen o simple desinterés. Cada una de estas variables mencionadas, construyen el escenario general y particular de la situación concreta de examen

e influyen su desenlace. En el presente escrito, serán utilizados como indicadores de un problema que subyace a todo este proceso evaluatorio -que entiendo es la verdadera causa- cuestionando así, la importancia en demasía que se les atribuye al momento de explicar la falla del alumno. La intención no es nada más ni nada menos que poder reflexionar y pensar posibles mejoras en el desempeño académico, no sólo de los estudiantes sino también de los docentes, frente al aumento del abandono escolar por temor a enfrentar un final.

Los orígenes

Los estudiantes por cada materia, cursan durante una cierta cantidad de horas que les posibilita establecer una relación con el profesor y con el conocimiento; en todos esos días de asistencia, de compartir experiencias, aciertos y errores. Son varios los factores que determinan su aprendizaje y que tranquilamente podrían emularse a los mencionados en el párrafo anterior, por lo cual cabe preguntarnos: ¿En qué difiere la cursada del examen? ¿Por qué se produce un hiato en la percepción afectiva del alumno que parece desconectar todo lo construido en el aula? Según las modernas corrientes pedagógicas, todo el tiempo se evalúa el aprendizaje, en cada tarea del devenir cotidiano de la clase, en la participación, escucha, etc. Sin embargo, el final sigue siendo por excelencia el momento de mayor carga emotiva: reducido a un sólo objetivo, evaluar. Reducida también la distancia física profesor-alumno, el aula se vacía de estudiantes y queda sólo aquel que va a ser examinado, produciéndose una situación de cierto modo confesional: el maestro escucha, asiente, disiente, el alumno argumenta.

Resulta interesante consultar la definición que da la Real Academia Española y recuperar el significado etimológico, en tanto que “evaluación”, refiere a la condición de “estimar el valor de algo”. Si reconstruimos el trayecto de la acción de “tomar examen”, tenemos dos partes de la relación: por un lado, hay un otro que aprecia, que juzga de acuerdo a un patrón propio, dado por su profesión y dado también por la institución a la que representa y quien lo reviste de la autoridad máxima; esto implica que no existe negociación de los contenidos ni derecho a réplica o explicación posible, ya que esos momentos fueron propios de una instancia anterior, áulica; por otro lado, la segunda parte del significado, donde por valor se entiende lo que está en juego, el objeto en disputa, y por tanto se debe probar que se es acreedor y poseedor de ese valor. Por último, el círculo se cierra con la aceptación o no de la demostración de valor por parte de quien evalúa.

El eje del conflicto

A partir de esta reconstrucción llegamos a lo que interesa en el presente análisis: las relaciones de poder que se establecen en el proceso examinador.

Tal como se dijo anteriormente, quien evalúa certifica el acceso o no al objeto de deseo, conocimiento, y la posibilidad de dar continuidad a su crecimiento, al paso de una etapa superior; de ahí deviene una parte de su dominio, decisional, que el docente posee y mantiene desde el primer día de clases, en tanto guardián del capital a alcanzar. La otra parte de la potestad, es negociada

constantemente en la práctica cotidiana educativa, hasta el momento de examen, donde el alumno le confiere la totalidad del poder al profesor. Esta es la diferencia que marca la especificidad de la situación y produce el abismo relacional entre cursar y rendir: cualquier tipo de redistribución en la relación de fuerzas que pudo darse dentro del aula es modificada radicalmente, y si no la hubo, si se implementó una pedagogía autoritaria y jerárquica, al menos parte del dominio quedaba diluido por la pertenencia del estudiante al colectivo “alumnos”, sintiéndose al resguardo del anonimato.

Ese otorgamiento de poder que se le da a una de las partes -el evaluador- hace fácil preguntarse por el evaluado, ¿Cómo no va a tener miedo? ¿Cómo no va a ser influenciado por cualquier determinación posible por mínima que sea, cuando se está sometiendo por propia voluntad? Y finalmente entonces, ¿Lo que circula, lo que verdaderamente está en juego en este proceso de enseñar y aprender, es el poder o el conocimiento?

El psicólogo y pedagogo Hans Aebli¹, hecha luz sobre esta última disyuntiva, describiendo dos elecciones posibles que alumno y docente realizan, muchas veces de forma inconsciente, al querer enseñar y aprender: la orientación hacia el maestro y la orientación hacia la tarea. En la primera, Aebli nos muestra un estudiante preocupado por las actitudes de aceptación o rechazo del profesor, que está pendiente de lograr aprobación, analizando sus reacciones frente a lo que dice o hace: de esta manera, es probable que tienda a decir lo esperado, lo entienda o no, sin posibilidad de construir un juicio propio, creativo y original; la celebración por parte del profesor, de la repetición de lo dado, en una actitud paternalista y de autoregocijo, no hace sino propiciar el aumento de la dependencia. En la segunda orientación, al hacer foco en el conocimiento mismo, se rompe la sujeción del alumno en la necesidad de agrandar al otro, consiguiendo descubrir y establecer las relaciones del problema-tarea a resolver, fortaleciendo su autonomía, dando la posibilidad de disentir y discutir posibles soluciones, democráticamente.

Un ejercicio posible

En la formación de profesionales y ciudadanos, es fundamental el desarrollo del pensamiento independiente y la seguridad para poder expresarlo y sostenerlo. Centrar la educación y las relaciones del aula en la resolución de la tarea, es uno de los pasos fundamentales para que el alumno pueda aprender por sí mismo y enfrente de otra manera el examen final. Para lograr esto, uno de los ejercicios que implementé durante la cursada, fue la autoevaluación en cada trabajo práctico a entregar.

La modalidad se desarrolló de la siguiente manera: al final de cada trabajo, los estudiantes debían calificarse y justificar esa calificación en un pequeño párrafo; si el ejercicio estaba hecho a conciencia y con criterio, la nota debía coincidir con la apuntada por el profesor, pudiendo diferir en un punto +/-.

Con este simple ejercicio se trató de lograr:

- La concientización de qué es lo que se está haciendo, obligando al alumno a reflexionar y tomar conciencia sobre la propia producción.
- El fortalecimiento del criterio personal, defendiendo

su trabajo o descubriéndose así mismo aceptando su bajo desempeño y los motivos que lo llevaron a eso (fue muy común encontrar comentarios tales como “no le dediqué el tiempo suficiente” o “sé que podría haberlo hecho mejor”).

- La distribución de poder: si la nota puesta por el alumno, distaba mucho de la de la mía, como profesora, se reveía la calificación y los juicios de uno u otro, fomentando la capacidad de argumentación del estudiante y el fortalecimiento de su autoestima.

La ejercitación de la propia evaluación, ayuda a establecer parámetros sobre cuánto vale el trabajo propio, conociendo virtudes y limitaciones y al momento del examen, el estudiante se predispone de otra manera, ya que conoce qué sabe en tanto tiene la capacidad de apreciarlo. Esta simple tarea fortalece la maduración y la autonomía individual a la vez que ayuda a prever el escenario posible de la situación de evaluación dando mayor seguridad.

Notas

¹Aebli, Hans (1991) *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.

Marx, Karl Heinrich

Claudia Contigli y Fabián Contigli

Comenzaremos explicando en forma global su filosofía, para luego, poder comprender mejor su concepto de libertad.

Marx, al igual que gran parte de los hegelianos de su tiempo, estaba firmemente convencido de que la filosofía de Hegel, era la expresión más acabada de su época, o sea que era la filosofía perfecta. Sin duda, Marx difiere de Hegel en varios aspectos. Ahora bien, en un primer momento, sintió una gran afinidad por el pensamiento hegeliano (recordemos que Marx pertenecía a los denominados “pensadores hegelianos de izquierda”), más luego, a ello le siguió una hostilidad al pensamiento puramente especulativo y abstracto. Esto se debe a que Marx tenía una especial inclinación al estudio de lo “concreto” (de los datos históricos, de las condiciones políticas y económicas, etc.). Por ello se ha dicho que su hegelianismo era “positivista”. Esto lo vemos en los primeros escritos del llamado “joven Marx”, donde reflexionará acerca de lo que luego se llamarán “temas existenciales”, tales como la enajenación (de lo que Hegel ya había hablado), visto desde un punto de vista hegeliano, pero marcando una diferencia, ya que Marx colocará a estos temas en una posición más central, y les dará una significación más concreta. Aquí se advierte una tendencia más marcada y sistemáticamente desarrollada, a rechazar el contenido idealista del pensamiento hegeliano, y hacer uso de este método.

Este método, se aplicará a la realidad, según las tres leyes dialécticas de Hegel:

- La ley de la transformación de la cantidad en calidad.
- La ley de la unidad y conflicto de los opuestos.