RELEVANCE OF THE EVALUATION FOR THE ACADEMIC TRAINING PROCESSES. A PERSPECTIVE FROM THE EPISTEME OF PEACE

RELEVANCIA DE LA EVALUACIÓN PARA LOS PROCESOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA. UNA PERSPECTIVA DESDE LA EPISTEME DE PAZ

Rocio Belandria Cerdeira[1], Gladys Asprino[2], Norma Molero[3]

Resumen
Este artículo expone algunas consideraciones sobre la relevancia del constructo evaluación para los procesos de formación educativa y académica; partiendo de una reflexión desde la episteme de la paz. El estudio es una investigación teórico documental, que contrasta las visiones sobre la Educación, la Comunicación y la Educación para la Paz con la Evaluación Respondiente de Stake (1982, 2006). Como conclusión se puede afirmar que cada vez más se valora el discurso por la paz, hecho que se manifiesta en el aumento de investigaciones y esfuerzos en el área. Se debe considerar la evaluación como un elemento curricular, capaz de hacer que desde la solidaridad, la ternura y la convivencia se generen la construcción de espacios significativos de comunicación.
Palabras clave: Educación para la paz, formación en comunicación, evaluación educativa para la paz.

Abstract
This article presents some considerations about the relevance of the construct evaluation for educational and academic training processes; Starting from a reflection from the episteme of peace. The study is a theoretical documentary research, which contrasts the visions on Education, Communication and Education for Peace with the Respondent Assessment of Stake (1982, 2006). In conclusion, it can be affirmed that the discourse for peace is increasingly valued, a fact that is manifested in the increase of research and efforts in the area. Evaluation should be considered as a curricular element, capable of making solidarity, tenderness and coexistence generate the construction of significant communication spaces.
Keywords: Education for Peace, Communication Training, Educational Assessment for Peace.

DOI:http://doi.org/10.5281/zenodo.5535150

Recibido: 01 / 06 / 2017
Aceptado: 21 / 11 / 2017

[1] rociobelandria@fcjp.luz.edu.ve
[2] Gladysasprino11@gmail.com
[3] nomofi25@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los espacios esencialmente dinámicos y contradictorios del ser humano, por lo noble y perverso que este puede ser y significar. Al igual que el hombre y la mujer, la educación es una moneda de dos caras que se define constantemente, se redimensiona, resultando su discusión dual, diversa y compleja.

Sobre el papel de la educación, el educador y el educando han versado la mayor parte de los filósofos, desde los clásicos, Heráclito, Sócrates, Platón y Aristóteles hasta otros más contemporáneos como Jean Piaget y Paulo Freire. A pesar de sus planteamientos particulares y enfoques todos coinciden en haber mostrado preocupación por navegar entre el pensamiento y la razón, para darle sentido al proceso pedagógico, educativo y por qué no comunicacional.

La comunicación no escapa de la dialéctica ontológica que vivifica la educación y las dos, la educación y la comunicación, se han visto como espacios contradictorios; porque sobre ellas recae el peso de ser los espacios ideales de la formación, aprendizaje y convivencia; de las convicciones, los valores, la paz, el diálogo y la mediación. La comunicación y la educación para la paz en este sentido han recibido especial atención como uno de los procesos dimensionadores de las prácticas educativas. Ahora qué papel podrá tener la evaluación en esta dinámica o qué papel se le puede dar a partir de estas convicciones por la búsqueda de una mejor sociedad.

Este artículo es un ensayo, que como reflexión teórica forma parte de una serie de trabajos que agregan aportes a la tesis doctoral titulada “Aproximación a una teoría de la educación y la comunicación para la cultura de paz”, presentada en el programa doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín y que fue tutoreada por el Dr. Luis Rodolfo Rojas.

Adelantando algo de las disertaciones se puede afirmar que la evaluación tiene una poderosa conexión con la formación en cultura de paz, que va desde la formulación de las técnicas y estrategias de evaluación más “humanas”, hasta el seguimiento crítico de los procesos comunicacionales y educativos para que estos sean constructores de cultura de paz. O lo que es igual, la reconstrucción simbólica de la solidaridad, la mediación y la ternura, entre otros valores humanos son posibles después de una revisión intensa, crítica reformadora y dinámica de una nueva evaluación más humana.

Como bien ya se ha argumentado en publicaciones anteriores –Belandria (2011), Barboza y Belandria (2012)- sobre el tema de la triada educación, comunicación y cultura de paz, se puede afirmar que resulta cada vez más urgente e inagotable. El tema de la paz es una poderosa agenda teórica que motiva a varios investigadores. Solo en nuestra región podemos encontrar varios investigadores. Mención especial requiere el ya fallecido Dr. Luís

Rodolfo Rojas quien con empeño orientó los esfuerzos y el trabajo de investigadores como Bladimir Díaz y Elizabet Arapé, por nombrar solo a algunos con los que hemos compartido disertaciones.

PARADOJAS DEL CONSTRUCTO EVALUACIÓN

La evaluación y en especial la educativa, como constructo teórico, tiene escena bien relevante en el temario educacional. Los teóricos se ocupan de la evaluación, mientras los maestros y alumnos se preocupan, por lo que a veces se sugiere incómodo como todo mal necesario.

Se puede afirmar que la evaluación es una ineludible e intencional actividad y proceso humano, siendo su objetivo establecer el valor de algo (Popham, 1990). La evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, que implica recoger o tratar los datos educativos, con el objetivo de valorarlos (calificar) y, sobre dicha valoración, tomar acciones educativas (García, 1989). El proceso de evaluación educativa implica además el contraste con referencias previas o patrones, para así hacer posible la emisión de un juicio de valor o valoración (medida), que como ya se dijo permita orientar la acción o la toma de decisiones. Estos aspectos sin duda tienen que ver con la función de la evaluación. Por una parte, la evaluación debe supervisar el logro de los objetivos instruccionales o indicadores de logro por parte de los estudiantes, a fin de determinar qué instrucción correctiva o suplementaria se necesita. Y por otra, localizar aspectos a mejorar en los diseños educativos y las estrategias y ver las razones de esas brechas (Aguilar-Morales, 2011).

Como puede inferirse el concepto de evaluación es significativamente más amplio, que conceptos que le acompañan, como los conceptos de calificación y medida. La evaluación por ser una actividad compleja son varias las formas de aplicarla. Esas formas pueden ser clasificadas en modelos y detrás de ellos están las perspectivas del autor que lo propuso. Por una parte están los llamados modelos clásicos y por otra los modelos alternativos. En los clásicos se pueden encontrar: a) Los basados en la consecución de metas u objetivos, b) los modelos basados en la formulación de sus juicios y c) los modelos de facilitadores para la adopción de decisiones. En cuanto a los alternativos están la siguiente clasificación: a) evaluación como crítica artística, b) evaluación libre de metas, c) método del modo operandi, d) evaluación comunicativa, e) evaluación iluminativa y f) evaluación respondiente. (Popham, 1980, García, 1989)

De todos los modelos el que sin duda está más en sintonía con las proposiciones de la cultura de paz es el modelo respondiente de Stake (2006). Este modelo respondiente o también denominado de evaluación comprensiva o de evaluación receptiva de Stake responde esencialmente a la dinámica que se conforma en el aula, describiendo y ofreciendo un retrato completo y holístico del proceso de enseñanza–aprendizaje. Stake, en comparación con otros autores, propuso un modelo más amigable y comprensivo de evaluación, que toma en cuenta a todos los agentes implicados en el programa que se

estuviera evaluando.

Esta evaluación se llama respondiente, comprensiva o receptiva por que debe precisamente responder a los problemas reales que se plantean los actores de los procesos educativos (maestros y educandos). Asimismo este abordaje significó un claro giro desde posiciones positivistas a otras de corte humanístico enfocadas a la mera medición.

Stake rompe con la tradición "tyleriana" basada en la medición, la valoración y los resultados. Stake incide en la forma que los evaluadores realizan dos tareas que son básicas en el proceso de la evaluación; por una parte las tareas descriptivas y las que significan juicios. Según Fonseca (2007) para Stake son importantes los datos para los juicios valorativos, el informe holístico y acompañamiento (asesoramiento) a los educadores.

> La evaluación educativa es evaluación eficaz (responsiva) si se orienta más directamente a las actividades del programa que a las intenciones del mismo y si las diferentes perspectivas de valor que se encuentran presentes son tenidas en consideración al informar sobre los éxitos y fracasos del programa. (Stake, 2006: 100)

En palabras de Fonseca (2007:4): "El principal aporte de Stake (2006), consiste en articular una concepción de la evaluación que refleje la complejidad y particularidad de los programas educativos", de modo que la evaluación sirva realmente a los problemas e interrogantes que se planteen los profesores y los educandos.

Stake (2006) al proponer una perspectiva humanizadora, solidaria y reconciliadora de un proceso que se vislumbraba frío y estandarizado se acerca significativamente a los principios y valores de la cultura de paz. Este autor introduce una práctica solidaria y dialógica al romper con la tradición mecanicista del proceso de evaluación.

DESENTRAÑANDO LA EVALUACIÓN EN EL PODER DIRECCIONADOR DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ.

La comunicación es un proceso multisocial y humano que ha removido a los investigadores desde la antigüedad. Según Beltrán (2007) Aristóteles afirmó que la comunicación es "la búsqueda de todos los medios posibles de persuasión"; sentó los que muchos denominan el primer concepto de comunicación; pero Beltrán (2007) propone con el modelo horizontal romper la unidireccionalidad sugerida por el modelo retórico.

Ahora, como bien han argumentado anteriormente otros investigadores, no es hasta principios del siglo XX cuando un equipo de investigadores en Norte América asumen el estudio científico de la comunicación y en específico el de masas, este grupo de autores acuñados como los padres de la comunicación

intentaron darle postura de ciencia, al utilizar los métodos empíricos para la medición de los efectos de los medios de comunicación (Pineda, 2004; Galeano, 1997; O'Sullivan, 1992; Alarico, 1996).

En oposición a la escuela norteamericana o escuela conductista de la comunicación estuvo siempre la escuela europea o también denominada crítica o de Frankfurt, para quienes la comunicación más que ser una ciencia es un objeto de estudio de las ciencias sociales. A partir de estas dos visiones se han planteados otras, que son sus apéndices, validaciones y confrontación de estas, entre ellas tenemos: el estructuralismo y el enfoque semiológico, la escuela latinoamericana y los aportes europeos, la escuela de Francfurt en su segunda época, los nuevos problemas y las reconcepciones necesarias (Pineda; 2004). El nacimiento de estas escuelas ocurre, en buena parte, a partir de las evaluación teórico-científica que en su momento realizaron los investigadores, sobre los aportes y limitantes de cada escuela y las necesidades y urgencias de la comunicación; elemento que sin duda ha permitido la construcción sólida de la dimensión ontológica y epistemológica de la comunicación.

Para cualquiera de los casos, la comunicación se puede definir desde muchas perspectivas; es un vector, un fin, un objetivo, una estrategia, un proceso y un fenómeno complejo de flujo, correspondencia e intercambio de contenidos y significados complejos o meta complejos, entre dos o más entidades (personas, organizaciones), donde el soporte de ese contacto es material, de carácter tangible, o inmaterial de carácter cognitivo. Y el medio va desde la comunicación cara a cara, a la comunicación mediante medios electrónicos o computadora (Belandria, 2006; Belandria, 2011; Belandria, Ramírez y Vargas, 2005).

Ahora la comunicación pensada desde la cultura de paz o la episteme de la paz posee la impronta especial de esa zona de diálogos y solidaridades, que permite el encuentro de lo diverso y lo pluricultural. La zona de la ternura, de la convivencia humana. La zona que hace posible la resolución de conflictos y la prevención de crisis.

Sobre cultura de paz se puede citar a uno de los organismos internacionales que se pronuncia sobre el tema, la Unesco (1974: 2): "La paz no puede consistir tan sólo en la ausencia de un conflicto armado sino que supone principalmente un proceso de progreso, justicia, y respeto mutuo".

Más aún la cultura de paz consiste "en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones". (Naciones Unidas, 1999: 10)

Según Belandria (2011) parafraseando a Carazo, la cultura de paz considera ampliamente los valores universales, el apoyo a la población en situación

crítica (las minorías) y sus derechos a través de estrategias como el Ombusdsman y las redes de apoyo interinstitucional. La paz es dimensionada como constructo teórico, como un derecho en sí mismo, que tiene dimensiones históricas, jurídicas, políticas, económicas y culturales, porque tiene muchos abordajes para su análisis. Educar y formar para la paz, desde ella por ella y para ella parece ser el epicentro de la consolidación de una cultura de paz. Una afirmación muy en sintonía con la trillada frase: "Paz no es ausencia de guerra, ni una situación impuesta".

> "El asunto de la comprensión de la paz pasa por una preocupación de las personas, de las instituciones y de la sociedad, de los líderes, de los comunicadores públicos y de los educadores, una preocupación y una ocupación en torno al vivir en paz" (Rojas, 2006:114).

Galtung, (1976, 2003ª 2003b) afirma que la educación para la paz está cimentada por el siguiente trípode: reconstrucción, resolución y reconciliación. Procesos todos que incluyen un examen intenso de los actores involucrados y las organizaciones mediante un examen que si bien es necesario no es sencillo. Mientras que para Jares (1999), no es sino hasta comienzos del siglo XX, al terminar la Primera Guerra Mundial, cuando se comienza a fundamentar la educación para la paz. Este autor plantea la presencia de dos líneas importantes en los antecedentes de la cultura de paz, el legado de la no violencia y la contribución pedagógica. La primera línea destaca testimonios históricos de la no violencia como valor educativo, remontándose al siglo VI a.C. con Mahavir, fundador del jainismo quien "entroniza el principio didáctico de la ahimsa (no violencia) como el primer deber moral y el máximo valor educativo del hombre", (Jares, 1999: 13). Este autor estaca el aporte de Buda quien une los conceptos de ahimsa y piedad hacia todos los seres.

"Estas experiencias, como la de los voceros chinos de la paz, no son propiamente educativas, aunque debido a su vocación filosófica religiosa irradian, sin duda, un tipo de relaciones humanas y por ende educativas" (Jares,1999: 13). Igualmente resalta pasajes de la doctrina de Cristo y la práctica social de los primeros cristianos que incidieron en la educación, la acción educativa del grupo reformista de los cuáqueros, que según Jares (1999) continúa en vigencia; destaca a Tolstoy con su rechazo a la no intervención; a Togore, poeta hindú con su casa de la paz y Mahatma Gandhi con su propuesta de libertad del pueblo hindú, a través de la no violencia. La segunda línea formada básicamente por el pensamiento de Comenio, fundador de la pedagogía como ciencia y J.J. Rousseau, con la filosofía de que la educación debe canalizar el instinto luchador, ya que el hombre es esencialmente bueno y es la sociedad la que lo corrompe.

Según el planteamiento realizado por Jares (1999), posteriormente a las guerras o expresiones de violencia social se produce en las naciones y sus sociedades y organizaciones, una preocupación por solventar el equilibrio, una búsqueda del restablecimiento de la paz y la conciencia humana. Estos

esfuerzos muchas veces se expresan a través de políticas sociales de desarrollo y procesos de educación y/o comunicación; movimientos literarios, filosóficos y finalmente mediante el desarrollo de nuevas figuras públicas anti violencia. Según Jares (1999) los puntos claves en la formación para la paz son: la enseñanza de la historia, el desarrollo social y comunitario, historia y cultura internacional, democracia y participación, y finalmente derechos humanos.

Ahora qué papel puede darse a la evaluación dentro de la dinámica de la triada educación, comunicación y cultura de paz. Los procesos de evaluación educativa tienen que asumir un proceso intenso de revisión, que eleve las técnicas, los métodos y abordajes a expresiones más humanas, comunicativas y solidarias. Se hace necesario en este sentido asumir la posibilidad de la autoevaluación y la metaevaluación. La primera es reflexiva, de carácter personal, la puede realizar el docente, el educando o la institución, permitiendo calibrar el proceso de enseñanza- aprendizaje. La segunda da seguimiento a los procesos más allá de los resultados. La educación es una cosecha de largo plazo, y los frutos son visibles después de décadas de esfuerzo, por lo que no se puede perder de vista. Este comentario tiene conexión con los aportes de Stake (1982, 2006) cuando plantea las fases de la teoría de la evaluación respondiente, sus antecedentes, procesos y resultados o esfuerzos.

En la misma dinámica educativa cada actor-protagonista puede ser y más aún debe ser sensible de evaluación, más no susceptible. Asumiendo la posibilidad de mejora constante de los procesos educativos en cualquiera de sus expresiones. Así pondera el proceso y su producción también es objeto de revisión que permita mejorar constantemente.

En cuanto a lo filosófico, la evaluación debe ser también integral, holística y estar cimentada en valores éticos, para que no pierda esa condición de humanidad. Esos valores según la Unesco (1999) son la libertad, la igualdad, la democracia, la justicia, el desarrollo y la tolerancia. Los sistemas de evaluación, por lo tanto, se deben reflexionar desde las visiones de la cultura de paz, para que propicien la comunicación y la convivencia realmente dialógica. Este compromiso lo deben asumir directivos y gerentes, educadores, representantes y también los estudiantes; se debe caminar hacia la ternura en los procesos de aprender (Bueno, 2003).

Cada uno de estos principios de paz señala necesariamente la filosofía que debe subyacer en la práctica educativa y más aún en la expresión concreta de la evaluación. Será necesaria la congruencia, así una evaluación podrá ser libre, justa, democrática y promover el desarrollo. ¿Esto es viable y posible? Es importante el reto.

La evaluación en cuanto a la práctica educativa y pedagógica tiene que tomar en cuenta las investigaciones y hallazgos que sobre el cerebro, se han realizado en las últimas tres décadas, las potencialidades de la inteligencia emocional y las exteligencia o inteligencia social. Entonces entre los abordajes

y teorías a considerar tenemos las habilidades del pensamiento, las lateralidades, el cerebro triuno, inteligencias múltiples y la programación neurolingüística, entre otros. Por tanto, los instrumentos específicos de evaluación y su aplicación deben ir en sintonía con estas concepciones.

La gerencia educativa deben considerar en los procesos de evaluación la visión de la quinta disciplina (Senge; 1990) para asumir que la organización es un organismo que aprende y tiene que asumir los procesos de gerencia como momentos de crecimiento. Esta visión de Senge aplicada a la gerencia educativa y atendiendo el sistema de evaluación, incorporaría una visión estratégica y sistémica, que le daría al sistema de evaluación la utilidad y practicidad de los procesos de las organizaciones inteligentes. Esto no es más que asumir en la organización algunos principios educativos como los siete saberes de Morin (2004), y las recomendaciones de Jacques Delors en el texto de la Unesco, “La educación encierra un tesoro” (1996).

Estas reflexiones se puede exponen en este esquema. El mismo plantea que la trascendencia solo es posible cuando la evaluación se cimenta en valores humanos, toma en cuenta el componente emocional a la hora de diseñar los métodos y las técnicas, garantizando así las acciones solidarias y dialógicas en el proceso educativo.

CULTURA DE PAZ. LECTURAS DESDE LA EVALUACIÓN Y VICEVERSA.

Pensar una cultura para la paz ¿es posible? y ¿ésta no debe ser una lectura desde la complejidad?, ¿desde la incertidumbre?, ¿cómo, dónde y cuándo evaluar? Algunos de estos cuestionamientos ya han sido planteados y disertados (Belandria, 2011). Por más que se dé respuesta a estos cuestionamientos, las brechas se abren, la incertidumbre escribe las notas sobre los temas vitales y urgentes.

Ya se afirmó en la investigación intitulada: “Aproximación a una teoría de la educación y la comunicación para la cultura de paz” (Belandria; 2011) que la esencia del sistema humano puede verse como un triángulo: ser, hacer, saber; con aristas complejas como convivir y comunicar. El ser es el todo y las partes, poseedoras de estructura psicológica, cultural y genética compleja. El hombre es un hacedor, crea realidades concretas y virtuales, pero a su vez es capaz de destruirlas con una voracidad enorme. También es capaz de procesos complejos de cognición y metacognición, que le permiten abstraerse y hacer ciencia. Puede además convivir **-**agenda de urgencia de la Unesco- para la lucha por los espacios para la cultura de paz. Finalmente, se anotó en esa investigación que comunicar es lo que nos hace ser capaces de crear y reconocer signos, pero sobre todo hacerlos común para hacer cultura. Estos planteamientos pueden mostrarse así:

CONVIVIR, EVALUAR Y COMUNICAR.

¿Cómo vivir y hacer la paz?, ¿Cómo vivir y hacer la comunicación? Y más ¿Cómo hacerlo desde en el momento de evaluar? Son estas algunas de las preguntas que en repetidas ocasiones como inquietudes nos planteamos los investigadores y educadores. La salida o por lo menos una respuesta: la convivencia, la formación, la educación; porque la convivencia puede ser una oferta de salida para la crisis de la posmodernidad que sufre la educación (Colom y Mélich; 1995). Esta crisis se traduce en una ruptura forzada de paradigmas, ante lo lerdo que han sido los cambios en el sistema educativo, pero sobre todo en sus modelos.

En este sentido la evaluación es un proceso, un elemento y un componente vital del currículum y como tal no debe ser descuidado. Además es una de las fases más importantes de la gerencia educativa. La evaluación es entonces un sistema de ponderación de los aprendizajes, el alumno, el docente, el proceso de aprendizaje y el currículo.

Si se analizara cada indicador o valor a la cultura de paz, según la Unesco (1999): la libertad, la igualdad, la democracia, la justicia, el desarrollo y la tolerancia, tendríamos que:

Cuadro N° 1. Análisis de cada indicador de la cultura de paz según la Unesco (1999) y sus implicaciones en el sistema evaluativo

Indicador de la paz / su descripción	**Implicaciones en el sistema evaluativo**
Libertad: principio del libre albedrío y autodeterminación. Libertad de prensa y derecho a la información justa y equilibrada	Posibilidad de expresar abierta y asertivamente las opiniones personales. Cultivo de la evaluación 360º.
Igualdad: Principio de la garantía de la equidad social. Consideración de la posibilidad de los Derechos Humanos a todos por igual	Desarrollo de atención y seguimientos a los procesos de evaluación. Tratamiento igualitario a todos los actores involucrados en el proceso de evaluación.
Democracia: Principio de la búsqueda de un sistema y/o condición de pluralidad. que promueva la participación de todos en la toma de decisiones y en la promoción de los derechos humanos	Posibilidad de todos los actores de participar activamente en la toma de decisiones sustanciales de su proceso formativo. Proceso de promoción continúa de los derechos humanos.
Justicia: principio de la aplicación de las leyes para la búsqueda del beneficio común y la calidad de vida	Cumplimientos de principios y normas propias del sistema de evaluación. Cultura que promueve el sano ejercicio del conocimiento de los derechos y deberes de todos los actores

Indicador de la paz / su descripción	**Implicaciones en el sistema evaluativo**
Desarrollo: principio de la búsqueda de la calidad de vida lo que implica la búsqueda de unas condiciones básicas materiales, culturales y educativas	Evaluación enfocada a la formación por competencias. Evaluación enfoca a salvar las brechas, evaluación enfocada al análisis de problemas y toma de decisiones
Tolerancia: principio de la comprensión ante diferencias sociales culturales e ideológicas. Solidaridad ante la minusvalía. Práctica de la democracia	Evaluación enfoca en reconocer las inteligencias múltiples de los estudiantes, entre otros conocimientos neurológicos y del proceso de aprender,

Fuente: Belandria, Rocio; Asprino, Gladys y Molero, Norma; 2017

La convivencia debe estar manifiesta en todas las instancias curriculares y en especial aquellas en donde se aboga por el dinamismo. Asumiendo el currículo como un sistema dinámico y un proceso, se puede afirmar que él requiere de dos etapas, el diseño y la evaluación. Ambos están íntimamente relacionados y dependientes. El diseño es todo el engranaje que hará posible toda la formación en el sentido académico e investigativo. Y la evaluación está orientada básicamente a la valoración cuantitativa y cualitativa. (Vílchez; 1991).

Sobre esas nuevas contingencias de la educación Colom y Mèlich (1995:68) afirman parafraseando a Finkielkraut: "La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos. Los currículos escolares, los proyectos educativos de cada centro, las leyes de educación… necesitan para sobrevivir puntos de referencia, y en cualquiera de ellos hace su aparición la razón moderna". Analizando a Colom y Mèlich (1995) vale la pena reflexionar: ¿Cuáles serán esos puntos de referencia? y ¿cuáles serán los puntos necesarios para la evaluación?, parafraseando a Edgar Morin, ¿Cuáles serán las certezas en el mar de incertidumbres? Parte de las respuestas están en la comunicación, están en el diálogo, está en la convivencia.

En este sentido unas de las vías más radicales y revolucionarias las ofrece el pacifismo de Krishnamurti. Quien en la misma secuencia de la mayéutica de Sócrates (Platón, 1992) considera que cada hombre es su propio maestro y la libertad es más grande de los aprendizajes. En palabras de Colom y Mèlich:

> "Su instrumento de cambio debe ser el pensamiento, el logro de una nueva forma de pensar que sólo se conseguirá a través de la integración de nuevas estructuras mentales mediante un tipo de educación cuyo objetivo primordial sea la concordia y la paz en y entre los hombres. Busca entonces la paz como finalidad y como método; busca, en definitiva, una nueva sensibilidad, un cambio en el sentir y en el pensar a través de la educación y la escuela, instrumentos primigenios elegidos para tal logro" (Colom y Mèlich; 1995: 141).

Krishnamurti invita a desarrollar las capacidades creadoras, la libertad y la búsqueda del hombre mismo, búsqueda que comienza por el propio maestro. Sobre ésta señala hay que romper su formación rígida y buscar espacios de libertad, paz y amor o como él lo llama, el ocio, para que el hombre pueda observar y observarse. En este sentido sobre cómo educar fundamenta dos principios: debe educarse sin comparar, debe desarrollarse la mente (Colom y Mèlich; 1995).

Sin duda, entonces, se hace necesario revisar críticamente los abordajes en el proceso de evaluación y más importante hay que escuchar los actores centrales de los procesos, los educandos. Estas argumentaciones se pueden graficar en este esquema.

Stake (1982, 2006) recoge en su visión mucha de la práctica pacifista en los espacios educativos. Sus principios conviven con los de la cultura de paz. Esto puede representarse en el siguiente esquema.

CONCLUSIONES FINALES

Sin duda resultan los planteamientos de Stake (1982, 2006) congruentes con todo lo que implica los paradigmas o epistemes de la paz (Belandria, 2011). Pero aún falta desarrollar suficientemente un cuerpo teórico que sea el resultado de una práctica evaluativa que logre dar más radicalmente con el sentido y la intención de la búsqueda de la paz. El trabajo apenas comienza.

Desde el nivel axiológico una educación por la paz debería está fundamentada en valores trascendentes o universales, tales como el bien común, la solidaridad, la justicia, la equidad, la comprensión y el respeto por las ideas; asimismo, por valores inminentes como la calidad, la responsabilidad, la integridad, el logro, el aprendizaje y la cooperación. Por lo que los programas de formación deberían tener valores transversales como ejes fundamentales. Entre estos valores fundamentales deberían estar los siguientes:

- **Comunicación:** Como premisa de actuación humana de diálogo permanente, vinculante, que da razón y validez a lo particular, a lo subjetivo; dialéctica constante en el encuentro de la diversidad del otro.
- **Acción – participación:** Como decisión consciente de los actores, el aprendizaje por ser protagonistas de su proceso pedagógico de aula, los estudiantes así se convierten en líderes trascendentes.
- **Investigación y reflexión:** Al desarrollar la observación y el cuestionamiento reflexivo, crítico, relevante, que busca la pertinencia social de un profesional que se debe a sí mismo y al país, en el

ejercicio de la disciplina metodología para el desarrollo de proyectos investigativos.

- **Pertinencia social:** Al hacer que el estudiante se reconozca como un actor social, con dimensión ecológica que reconoce sus derechos y deberes como humano ante la comunidad, el país y el planeta.

Estos valores se interconectan con los propuestos por la Unesco (1999) como los direccionadores de cultura de paz, tales como: libertad, justicia, democracia, derechos humanos, igualdad, solidaridad, tolerancia y desarrollo.

Finalmente, la paz no es un estado absoluto será una paz con conflictos, incluso una construcción de paz que en su proceso genera nuevas formas de conflicto, al fomentar conciencia de poder en los actores sociales; pero se considera que esa es la única paz que merece llamarse tal, pues se le dará un chance a todas las partes de hacer escuchar su voz, ya que la justicia es la única vía que se acerca a la paz posible.

En palabras de Vicent Martínez Guzmán (2004: 55) hay que "educar para la paz desde una filosofía para hacer las paces", asumiendo que es imposible anular los conflictos.

> "la educación para la paz como transformación de conflictos potenciará la reconstrucción de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, en el marco del intercambio y el diálogo en el que nos pedimos responsabilidades por cómo construimos las relaciones humanas".

La evaluación entonces es uno de los elementos curricularmente sustanciales en el proceso de aprendizaje. Sea en el nivel inicial o en el universitario el docente, el maestro o el profesor debe propiciar nuevas prácticas, donde el ser humano esté por encima de todo y la evaluación rescate con ternura, la solidaridad, los valores y la ética; que puedan enriquecernos como sistema social. El trabajo no es fácil. La sociedad civil, los medios de comunicación y el Estado en su función docente tienen mucho trabajo por realizar. Mientras los investigadores trataremos de sumar voluntades.

Sin duda, por lo confrontativo que resulta, las urgencias mayores de la paz estarán en esas zonas de revisión y escrutinio necesario; que surgen de cada una de los procesos generados desde la educación y la comunicación. La invitación es para que directivos, docentes, maestros, profesores y educandos para que trabajen cada día, para la consolidación de las prácticas humanizadoras y pacifistas en los entornos de la formación.

REFERENCIAS

Alarico Gómez, Carlos (1996). **Lenguaje y Comunicación**. Editorial Panapo. Caracas, Venezuela.

Aguilar-Morales, Jorge Everardo. (2011.) **La evaluación educativa**. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología

Barboza, Luisa y Belandria, Rocío (2012). **La cultura de paz en el programa curricular de las escuelas de Comunicación Social del estado Zulia**. En: www.revistaorbis.org.ve / núm 23 (año 9) 79-109.

Belandria, Rocío, Ramírez, Fanny y Vargas, Shirley (2006). **Aproximación a un método de abordaje para auditorías de Identidad Corporativa**. En Anuario de 2005 COVECO. Conferencia Venezolana de Comunicadores. Editado por la Universidad Católica Cecilio Acosta. Maracaibo, Venezuela.

Beltrán, Luis (2007). Adiós a Aristóteles: la comunicación "horizontal". En la dirección: http://www.alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/article/view/749. (Consulta: 2017, marzo 28).

Belandria, Rocío (2011). **Aproximación a una teoría de la educación y la comunicación para la cultura de paz**. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín. Decanato de Investigación y postgrado. Tesis doctoral para optar al título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Belandria, Rocío (2005). **La comunicación aplicada al manejo de crisis y conflictos como un componente de los programas de postgrado del área gerencial**. Universidad del Zulia. División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Comunicación, mención Gerencia de la Comunicación.

Bueno, Ana (2003). **La ternura como valor para una Cultura de Paz**. Trabajo fin de máster. Universidad de Granada Instituto de la Paz y los Conflictos Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos Curso 2012/2013. En la dirección: http://www.academia.edu/11529156/La_Ternura_como_valor_para_una_Cultura_de_Paz. (Consulta: 2017, enero 10).

Colom, Antoni y Mélich, Joan-Carles (1995). **Después de la Modernidad. Nuevas filosofías de la Educación**. Papeles de Pedagogía. Paidós. Barcelona, España

Fonseca, José (2007) **Modelos cualitativos de evaluación**. En Educere, vol. 11, núm. 38, julio-septiembre, 2007, pp. 427-432. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela

Jares, Xesús (1999) **Educación para la Paz,** su teoría y práctica. Editorial popular. Segunda Edición Madrid, España.

Galeano, Ernesto Cesar (1997). **Modelos de Comunicación**. Ediciones Macchi. Segunda Edición. Buenos Aires, Argentina.

Galtung, Johan. (2003a). **Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización**. Bilbao, Bakeaz

Galtung, Johan. (2003b) **Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos**. México, Transcend – Quimera

Galtung, Johan. (1976). **Peace Education: problems and conflicts.** En M. Haavelsrud (ed) Education for peace, IPC Science Press, Gilford.

García, Juan Manuel. (1989). **Bases pedagógicas de la evaluación**. Editorial Madrid: Síntesis. Madrid, España.

Martínez Guzmán, Vicent (2004). **Educar para la paz desde una filosofía para hacer las paces**. Revista digital Decisio, CREFAL. Educación para la Paz y Educación de Adultos. No 7. Publicado en Enero - Abril 2004. En la dirección: http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d7/sab10-1.php. (Consulta: 2008, noviembre 28).

Morín, Edgar (2004). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona, España.

O'Sullivan Ryan, Jeremiah (1992). **La Comunicación Humana**. UCAB, Caracas, Venezuela.

Rojas Vera, Luís Rodolfo (2006). **Comunicación y educación para la paz**. Conferencia Invitada al I Congreso Nacional de Investigación y Postgrado de Humanidades y Educación. Jornadas Internas de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia. Noviembre 10 de 2006 / 8:30-10:00 / Sala Dr. Darío Durán / Facultad de Humanidades LUZ. Revista ORBIS / Ciencias Humanas. Año 2 / Nº 5 / Noviembre 2006. Páginas 109 – 132.

Senge, Peter (1990). **La Quinta Disciplina**. Ed. Granica. Barcelona, España.

Stake, Robert, (1982). **La evaluación de programas; en especial la evaluación de réplica, en ''Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa** (Dockrell, W.B., coord), págs. 91-108

Stake, Robert (2006). **Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares**, Albino Santos Mosquera (trad.). Editorial Graó. 1ª ed., 1ª imp. Barcelona, España.

Pineda, Migdalia (2004) Las Ciencias de la Comunicación a la LUZ del siglo XXI. EDILUZ. Maracaibo, Venezuela.

Platón (1992). Diálogos, vol. V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político. A. Vallejo Campos (tr. Teeteto) Madrid, Gredos.

Popham, W. James. (1990). Problemas y técnicas de la evaluación educativa Anaya: Madrid, España.

Unesco (1974). **Actas de la Conferencia General de la Unesco**. 18a reunión. París, 17 de octubre - 23 de noviembre de 1974. En la dirección: http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040S.pdf. Capturada el 28/03/17.

Unesco (1999). **Declaración y Programas de acción sobre una cultura de paz**. Ediciones UNESCO.

Unesco (1996). **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO.

Vílchez, Nerio (1991). **Diseño y evaluación del Currículo**. Fondo Editorial Esther María Osses. Colección Ideas y Pensamiento Nº 2. 173 p.