



LA EVALUACIÓN CRÍTICA: DISPOSITIVO PARA LA TRANSFORMACIÓN ESCOLAR

Elías Tapiero Vásquez

Profesor Asociado Universidad de la Amazonia

La evaluación crítica aún es un concepto a construir en el ámbito de la investigación evaluativa y posible de plantearlo a partir de la educación crítica y los respectivos desarrollos de la evaluación como investigación, al igual que el currículo crítico, para repensar la figura del maestro y el sentido de la formación escolar.

La educación crítica resulta de la oposición a la tradición empirista, a partir de la postura habermasiana sobre *los intereses del saber* y *la racionalidad comunicativa*.

Los intereses del saber instituyen el origen específico de la ciencia, asumida independiente de los cánones de "neutralidad" y "objetividad", lo que determina una tensión entre el *interés técnico científico* y el *interés emancipatorio*. El primero orientado a ejercer un control sobre el mundo de la naturaleza, constitutivo de las ciencias empírico-analíticas y base del conocimiento explicativo-predictivo. Mientras que el interés emancipatorio busca la des-alienación humana a través de la ciencia social crítica, con el

propósito de ilustrar para producir auto-conocimiento del sujeto crítico para su respectiva emancipación.

De su parte, *la racionalidad comunicativa* se presupone como resultado del consenso racional en el discurso constituido por la fuerza argumentativa, la que implica condiciones básicas, aunque en su totalidad y en estado puro no suele darse –advierte Habermas–; lo que muestra el rigor mismo del consenso racional. Tales condiciones, para efectos

de validez de la fuerza del argumento serían las siguientes: lo que se está diciendo es comprensible; cualesquiera de las afirmaciones objetivas que se hagan serán ciertas; lo que se está diciendo encaja en el contexto y está justificado; el que habla es sincero y no intenta engañar al que escucha, y quienes hablan están insertos en la estructura misma del discurso.

Si la educación se concibe para humanizar al hombre (liberarlo de las ataduras propias de la superstición y el prejuicio, y accederlo a una sociedad llena de incertidumbres), y la ciencia crítica propugna por la búsqueda de la autocomprensión para pensar y obrar de manera racionalmente autónoma (constitutiva del conocimiento como instrumento para la emancipación); la educación crítica se propone, en consecuencia, establecer "un interés educativo en el desarrollo de la autonomía racional y de las formas democráticas de vida social" (Stephen Kemmis, 1990: 159). Aspecto que exige la recreación del *imaginario institucional educativo* y, por tanto, capaz de trasegar del aprendizaje institucional *adaptativo* al **aprendizaje institucional generativo** (Senge, 1996) lo que produce, desde la dinámica de la actual reforma educativa, el desarrollo de un PEI con **identidad** y **diferencia**, gestado desde los parámetros de la participación propositiva del conjunto de la comunidad escolar, para contribuir a desarrollar algunas de las claves de la modernidad, en tanto se requiere formar para una nueva ciudadanía derivada de los principios de la ética pública

y la moral pública, base sustancial del proyecto de nación que demanda la sociedad colombiana, reconocida en la violencia¹.

Desde la educación crítica la investigación propugna para que de su parte el maestro se convierta en artífice de su propio perfeccionamiento docente en tanto asume, desde los procesos de la objetivación de su respectiva práctica, la producción de conocimiento educativo y pedagógico al desvelar sus creencias incuestionadas y los supuestos inexplicados de los términos que sustenta su práctica cotidiana. Aspecto que al instaurarse en una visión holística de la escuela y en la dinámica de asumir el error como fuente de potenciación para el desarrollo de procesos de mejoramiento escolar, la autonomía y la democracia escolar constituyen los imperativos de la reformulación institucional.

La investigación crítica anima a los maestros a tratar su saber práctico derivado del sentido común para la reestructuración de sus respectivas prácticas, en tanto práctica educativa para sí mismos. De manera que el maestro podrá viabilizar el tránsito del utilitarismo con que se asume institucionalmente (egon-

centrismo institucional) al de desempeño de su función institucional (activado en el marco de la misión y la visión institucional), en tanto supera su "tarea" exclusiva del desarrollo de contenidos como un fin de su respectivo desempeño a fin de instaurarse en la relación asignatura-institución-contexto local y regional.

La investigación crítica en educación, en tal sentido, requiere ser desarrollada por comunidades académicas de maestros, dedicadas al desarrollo de la práctica mediante la racionalidad argumentativa y crítica, lo que instituye una comunidad democrática que emplea el discurso práctico, éticamente informado para estudiar situaciones particulares a fin de dar expresión práctica a valores e ideas educativas y pedagógicas compartidas. Esta razón es la que determina que la investigación no se asuma en forma "desinteresada" ni "neutra" en la posibilidad del crecimiento de la sociedad democrática y consecuentemente autónoma.

Desde el ámbito de la investigación evaluativa propiamente dicho, los años ochenta facilitaron cuestionar la "incompatibilidad" de los métodos cuantitativos y cualitativos, en tanto los atributos de un paradigma no se hallan inherentemente ligados a un método en particular (Cook y Reichard, 1986: 44), lo que plantea como reto la búsqueda de un equilibrio respecto a la base cotidiana de significados a contextos más amplios. Reto que en los noventa produjo la "evaluación ecléctico-pragmática" (Puerto Zapata:49).

¹ Reconocerse en la violencia, está en consonancia con las sociedades que se caracterizan por su precaria modernidad. Al respecto Blair T. (1998: 87) señala los dos procesos que evidencian la violencia como componente de la sociedad colombiana: la vía de la exclusión a muerte del otro (el que no pertenezca a mi universo simbólico es enemigo y debe desaparecer); y la imbricación permanente entre la guerra y la política.



La interpenetración asumida en el campo de los métodos de la investigación tanto cuantitativa como cualitativa, confronta el radicalismo propuesto por Carr y Kemmis (1988). Niklas Luhmann, por ejemplo, desde la Teoría de la Complejidad (1998), en el campo de *la teoría de los sistemas autorreferentes*, propone potenciar nuevos constructos mentales para producir nuevos sentidos a la praxis social, a través del teorema de *la doble contingencia*; lo que implica trascender la disputa metodológica para instaurarse en complejos niveles de orden epistemológico. En esa dirección, K. O Apel influenciado por N. Borh, plantea *la Tesis de la Complementariedad*, donde la comprensión intersubjetiva se complementa y excluye al mismo tiempo (en: Mardones, 1991: 373). De esta forma, en la perspectiva de superar radicalismos en materia de investigación evaluativa, se torna legítimo partir del método de la explicación causal (*Erklaren*) como insumo para interpretación y comprensión (*Verstehen*), para potenciar la praxis educativa, en tanto "la aplicación cuasi-explicativa se pone al servicio de la emancipación mediante la reflexión" (Apel en: Mardones, 1997: 379). Reflexión productora de sentido, particulariza Castoriadis (1998), generadora de autonomía y constitutiva de hombres que superan la producción de síntesis y, por tanto, se constituyen en sujetos históricos; alternativa al hombre alienado y massmediático.

Así, el ámbito de la educación crítica potencia el desarrollo de la evaluación crítica, la cual po-

dría tener sus orígenes a partir del *Human Project* de Lawrence Stenhouse y fructificado en la actualidad con propuestas de variada intensidad para maestros que propugnan por su emancipación y re-creación de conocimientos, al validar como objeto de investigación sus propias prácticas, saberes y teorías, en correspondencia con los nuevos aprendizajes que debe afrontar para el desarrollo institucional centrado en el trabajo cooperativo y solidario.

Los desarrollos de la evaluación crítica pueden provenir por tanto de los aportes que se derivan del contexto de la sociología crítica expresadas, entre otras, por las siguientes tendencias: *la revisión basada en la escuela* (McMahon; Hopkins); *la escuela pensante, evaluativa y colaborativa* (Holly y Southworth); *la escuela autoevaluativa* (Adelman y Alexander); *los modelos de apoyo profesional entre los docentes en la escuela y en el marco de la colaboración* (Hoffman; Liberman); *el desarrollo del currículo basado en la escuela* (Skilbeck); *la investigación militante, democrática y orientada a la práctica* (Lather) o *investigación participativa* (Realson); *la formación centrada en la escuela* (Elliot), etc.

En los inicios de la actual reforma educativa, la Ley 115 de 1994 asumió la investigación en la escuela como simple "posibilidad"², mientras que el decreto

² Ver los artículos 5 (numeral 13), 20 (literal e), 30 (literal c), 56, 57, 109, 110 y 114.



reglamentario 1742 de 1994 desestimuló el desarrollo de la figura del maestro-investigador. Aspecto que será corregido a propósito del decreto reglamentario 0709 de 1996 al reconocerse la investigación pedagógica y educativa elemento nodal para la formación, la actualización y el perfeccionamiento docente.

En esta dirección es previsible que las posibilidades del desarrollo de la evaluación crítica se encuentren también estimuladas desde el currículo crítico y las tendencias que replantean la formación en ciudadanía.

A diferencia de asumir el currículo como algo que los maestros deben enseñar (currículo "a prueba de maestros"), se concibe en el ámbito de la realización de un proyecto educativo pensado y re-creado para los estudiantes y su comunidad en general. Aspecto que se distancia del currículo como un estéril ejercicio académico sobre qué debe con-

tener, separado del desarrollo de su función, entendida ésta en el marco de la educación como terreno práctico, socialmente construido e históricamente formulado, con problemas que no son reducibles a la exclusiva explicación de saberes especializados. En consecuencia, el currículo crítico establece el diseño centrado en las funciones sociales y corresponde a la concepción de construcción social; perspectiva que apunta a la controversia fundamental acerca de la naturaleza del control de la escuela por el Estado (vista como inevitable, infalible e incontrovertible) y considera como alternativa que el propósito del colectivo, como comunidad educativa, es asumir el control de los procesos de creación y dirección curricular.

La perspectiva de construcción teórica del currículo crítico se basa, en consecuencia, en la práctica. Lo que supone un mundo en el que los maestros deben participar activamente en la toma de las decisiones educativas y aceptar la responsabilidad derivada de hacerlo, en tanto los maestros se conciben actores fundamentales (no solo operarios) en el proceso educativo, tanto por la imposibilidad de conseguir especificaciones curriculares que abarquen las circunstancias concretas de cada clase o escuela en el ámbito real, como por ser conscientes que la educación es una tarea práctica que expresa valores y una visión de la relación entre educación y sociedad. Aspectos que se circunscriben en el ámbito de la ética pública y la moral pública, en tanto el maestro debe responderle a su profesión y a su institución.

El currículo crítico sopesa la dependencia abierta y sutil proveniente del sistema burocrático escolar, obstáculo para la auto-crítica institucional y el desarrollo de una práctica crítica, base de la potenciación para la transformación escolar.

La visión crítica del currículo

“propone develar la condición social cambiante en que se desarrolla el currículo...de tal manera que se explorarían los discursos del currículo, las historias y los contextos culturales y sociales subyacentes al currículo, los mecanismos de reproducción social, las representaciones sociales sobre las cuales los docentes construyen sus prácticas, las formas en que el poder legitima el saber curricular, etc. En general el currículo crítico se propone develar la trama profunda de las fuerzas que están presentes en el currículo”

Abraham Magendzo, 1996: 32

Autores como Lundgren, Carr, Kemmis, etc., apoyados en teorías como *la violencia simbólica* (Bourdieu), *la reproducción cultural* (Bernstein), *la teoría de la resitencia* (Giroux), *la teoría de la reproducción social* (Feinberg) y *la teoría del poder y el conocimiento* (Young), han contribuido notablemente a consolidar los parámetros del currículo en mención que apunta, entre otras, a la potenciación del maestro como investigador en el marco de la reflexión y la acción, constitutivo de liderazgo frente a los problemas dentro y fuera del aula.

El otro aspecto enunciado que estimularía el desarrollo de la

evaluación crítica, está constituido por las tendencias actuales –a la luz del debate globalizado– sobre la formación ciudadana, y configurado por las siguientes tendencias (Castillo y Osorio, 1997: 89-104):

- a. El postmarxismo. Orientado a recuperar de manera radical las ideas de ciudadanía. Desde la relación pedagogía-educación, se centra en la perspectiva de construir procesos de formación a partir del desarrollo comunicacional para la negociación cultural y de saberes. Valora la acción educativa como una formación de sujetos sociales con capacidad de intervenir en los procesos de intervención cultural que tengan el alcance político, de allí que la escuela se asuma como un sistema de participación significativa que valora la educación como foro público. Lo que demanda del maestro el desarrollo de relaciones horizontales de poder y participación en los movimientos sociales, como condición de ejercer así mismo el concepto de ciudadanía; dinámica que posibilita el aprendizaje de los derechos y el ejercicio de la democracia en función de forjar sujetos que actúan responsablemente en la vida pública.
- b. El debate pos-ilustrado modernidad-posmodernidad. La democracia supera el simple criterio de la socialización para trascender a la formación del ciudadano capaz de pensarse por sí mismo, deliberar, juzgar y escoger sobre la base de sus reflexiones, dado que



la perfección humana se hace posible por la vía de la emancipación mediante el desarrollo de la autonomía racional y el reconocimiento de los valores universales (justicia, libertad e igualdad). De manera que la democracia se entiende como un proyecto humano que surge de las contingencias específicas, sujetas a reinterpretar para satisfacer las nuevas exigencias históricas que suponen valores, tales como, cooperación, solidaridad, derechos humanos y libertad. Así la escuela construye valores que son objeto de justificación argumental y de comunicación entre los actores educativos en un contexto histórico-cultural determinado, no abstracto.

- c. Las pedagogías de la formación del sujeto. Las constituyen las teorías de la acción de sujetos de la influencia en los movimientos sociales y en la educación popular y en consecuencia la educación política del sujeto democrático; estaría configurada por la resistencia a la dominación, el amor por sí mismo, y el reconocimiento de los demás como sujetos en el marco del apoyo a las reglas jurídicas y políticas que dan al mayor número de personas las mayores posibilidades de vivir como sujetos. Desde tal perspectiva, la educación tiende hacia el desarrollo de dos metas: la formación de la razón y el desarrollo de la creatividad personal y del recono-

cimiento del otro como sujeto. Lo que determina que el objetivo central de la educación democrática es el aprendizaje de la libertad, que pasa por el espíritu crítico y por la conciencia de su propia particularidad hecha, tanto de sensualidad como de memoria histórica; de manera que la pedagogía se asume para la formación de sujetos capaces de oponerse, por principio a la dominación de los sistemas.

La evaluación crítica, por tanto, puede conceptualizarse desde los presupuestos teóricos provenientes de la educación crítica, la investigación crítica, el currículo crítico y la formación de la ciudadanía contemporánea. Así, la evaluación crítica desde la perspectiva escolar constituye la posibilidad de enriquecer el dispositivo social emancipatorio de los maestros, de manera que enriquezca la redefinición de la profesión docente, base sustantiva para avanzar en los procesos de desarrollo de la autonomía y la democracia escolar, lo que se evidencia a través de la concepción y desarrollo de un PEI con identidad y diferencia.

BIBLIOGRAFÍA

BLAIR TRUJILLO, Elsa. Memorias e identidades colectivas: desafíos de la violencia. En: Estudios Políticos. Medellín: Universidad de Antioquia, No. 12, ener-jun., 1998: 69-90.

CASTORIADIS, Cornelius. Psiquis y sociedad. Una crítica al racionalis-

mo. Tunja: UPTC, Escuela de Economía – Ensayo y Error, 1998.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASTILLO, Adolfo y OSÓRIO, Jorge. Dimensiones educativas de la construcción de ciudadanía. En: Revista foro. Santafé de Bogotá, No. 23, sep. 1997, p. 89-104.

KEMMIS, Stephen. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Alertes, 1990.

KOOC, T. D. y REICHARDT. Más allá de los métodos cualitativos Vs. Los métodos cualitativos y cuantitativos en investigación. Madrid: Morata, 1986: 40-53.

LUHMANN, Niklas. Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general. Barcelona: Antropos – Universidad Iberoamericana de México – CEJA. 2ª. Edi., 1998.

MAGENZO, Currículo y educación para la democracia en la modernidad. Bogotá: Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán, 1996.

MARDONES, J. M. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica. Santafé de Bogotá: Antropos, 2ª. Reimp., 1997.

PUERTA ZAPATA, Antonio. Evaluación y sistematización de proyectos. Una metodología de investigación. Medellín: Universidad de Antioquia, 1996.

SENGE, Peter. La Quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica, 4ª. Edi., 1996.

