

HACIA UNA TEORÍA CONTRAHEGEMÓNICA DE LA EVALUACIÓN

Generoso Torres Pacilio
Maria Teresa Sales^(*)

Resumen

Este trabajo tiene como propósito hacer una sistematización teórico-crítica de los fundamentos que conforman la evaluación como significado y como práctica, desde la perspectiva de cómo se fueron construyendo históricamente esos referentes. Basado en un interés emancipatorio, propone una teoría de evaluación contrahegemónica, que contemple el desarrollo del individuo y de todos los individuos. Desde una ruptura epistemológica, intenta la reconceptualización de la evaluación construyendo líneas teóricas sobre las que se puedan fundar formas alternativas de evaluación en educación.

(*) Professores da Universidade da República do Uruguai.

1 Presentacion

Lo que justifica la elección de la evaluación educacional como tema para este análisis obedece a una triple constatación:

* Por una parte, la correspondiente al rol estratégico asignado a la educación y asumido por ella dentro del paradigma funcionalista que sesga a la teoría de la educación desde el siglo pasado, tanto desde la sociología tradicional, de corte durkheimiano, como desde la de sus contestatarios, por ejemplo el reproductivismo ortodoxo. En ambos planteos se mantiene sin discusión el concepto de funcionalidad, que presupone una visión sistémico-mecanicista de la sociedad.

* Por otra parte la constatación del carácter estratégico que la evaluación tiene en el desarrollo del currículo, entendiendo éste como proyecto cultural que cobra realidad en la práctica cotidiana.⁽¹⁾ Carácter estratégico por condicionamiento del aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes, las relaciones interpersonales, el clima de la institución, y sobre todo, por su carácter de gran mediadora entre el currículo formal y la práctica cotidiana.

* Una tercer constatación de partida: el carácter instrumentalista y como tal supuestamente neutro, que domina hoy por hoy en el discurso en materia de evaluación en el campo social y específicamente en el educacional, así como la correlativa insuficiencia de elaboración o por lo menos de explicitación teórica en ese campo. Nos preocupa comprobar cómo el reduccionismo operativo que predomina en el discurso sesga la práctica evaluatoria.

⁽¹⁾ Gimeno Sacristán, José. El currículum, una reflexión sobre la práctica, Morata, Madrid, 1988.

Nuestro propósito es hacer una sistematización teórico-crítica de los fundamentos que conforman la evaluación como significado y como práctica, desde la perspectiva de cómo se fueron construyendo históricamente esos referentes, a los efectos de, desde una ruptura epistemológica que se impone por insuficiencia del paradigma dominante, intentar construir algunas líneas teóricas de alternativa sobre las que se puedan fundar a su vez, formas alternativas de evaluación en educación.

Este trabajo se inscribe en un interés emancipatorio⁽²⁾ aplicado a un campo neurálgico y convocante dentro de lo social como es el espacio evaluatorio en lo educativo.

Como toda práctica social la evaluación no es algo exterior a nosotros, con existencia propia, sino que es más bien un significado intersubjetivo, consecuencia de una construcción histórica y social determinada. La evaluación, como toda categoría social, es lo que creemos que es, y ello es producto de la acumulación cultural del aquí y ahora. Sólo que muchas veces en esa acumulación cultural permeada por el poder que les da origen y las sesga, las prácticas sociales se *cosifican* y pasan a aparentar tener vida propia fuera de los individuos implicados; lo que contribuye a la autosustentación de tal práctica. Es el caso de la noción de sistema educativo, de currículo y de evaluación entre otros.

Ese status de *cosa*, que con el tiempo adquiere fuerza de *cosa dada*, de categoría de sentido común, confiere a la práctica social en cuestión, en este caso a la evaluación, si se la enmarca como veremos dentro de ciertas reglas de juego, el carácter de única forma válida de aprehensión de cierta realidad

⁽²⁾ Utilizamos el término emancipatorio en el sentido que Habermas le da en su teoría de los intereses constitutivos del saber. En ella se retoma la distinción aristotélica entre interés o razón técnica para conocer e interés práctico y se busca superarla mediante la categoría del interés emancipatorio, fundamento o metateoría de la ciencia social crítica que busca liberar a las personas de ideas falsas pero validadas hegemónicamente al nivel del sentido común, de formas de comunicación distorsionadas y de formas de relación social que constriñen la acción individual y social pero que engeneral son percibidas como neutras y fuera de toda cuestión. El significado y la práctica de la evaluación se insertan directamente en estos mecanismos hegemónicos.

por un lado, en la medida en que se la presume isomórfica con lo evaluado, y de validadora de toma de decisiones, es decir, de intervención sobre esa realidad por otro.

En esa percepción de *cosa dada* el riesgo es aún mayor si se considera el efecto de aceleración que lo evaluado ejerce sobre evaluaciones futuras en la medida en que dichas evaluaciones constituyen base de decisiones, en un proceso circular y acumulativo. el hecho de decidir en función de evaluaciones fruto de dicisiones y evaluaciones precedentes multiplica el riesgo por sesgamiento entre lo evaluado y lo real.

Por otra parte, una vez obtenidos los resultados y, sobre todo si son publicados, esos resultados valen por sí mismos en forma independiente de quiénes fueron los evaluadores, cómo se hizo, por qué, en función de qué criterios, por qué esos criterios y no otros, etc. El discurso operativo dominante los valida.

La idea de base implícita en los manuales, en la práctica de los docentes y en los sistemas de evaluación es la de que evaluar es sinónimo de medir, y su correlato: la realidad social, ergo la educativa, es siempre medible.

Los referentes de los docentes pasan también por una carga importante de angustia ya que por lo menos a nivel de aula tienen la sensación de que su práctica evaluatoria no es totalmente *justa*. Invariablemente condicionan que sea justa a que sea válida, con fiable y objetiva e invariablemente también consideran que la única forma de que así sea es que sea científica, para lo cual reclaman formas más perfeccionadas que se alejen lo más posible del juicio de expertos y que den garantía de *neutralidad*.

Con lo cual el discurso en la materia no sale de lo instrumental.

"En educación la práctica es acuciante... la teoría de la enseñanza no parece imprescindible para cubrir las exigencias sentidas comunmente.

Y ésto nos parece que es motivo del subdesarrollo científico de la ciencia de la enseñanza".⁽³⁾

Aunque cierta, no nos parece que esa sea la causa profunda de la falta de desarrollo teórico en materia de evaluación y su tradicional tratamiento instrumental. Creemos que la falta de desarrollo teórico en materia de evaluación y su correlativo tratamiento instrumental tiene razones más profundas, vinculadas al conjunto de supuestos que subyacen a la teoría y práctica educacional, que conforman el paradigma analítico-experimental que estructura nuestros sistemas educativos, paradigma que responde a una metateoría técnica, epistemológicamente posibilitadora del control que las sociedades industriales, ya sean de los países centros o de los periféricos, han requerido históricamente y requieren tener sobre la educación.

En el hoy: ¿cómo aterriza este andamiaje técnico en el discurso y en la práctica evaluatoria dominante?

¿En la inflexión de cambio actualmente constatable a nivel mundial, qué resultados es dable prospectar de continuarse dentro de este encuadre evaluatorio?

¿Sobre qué bases construir una teoría de la evaluación que rompa con la visión funcionalista/mecanicista vigente, para dar cabida al individuo sujeto y objeto último de lo evaluado?

2 Evaluación: análisis crítico del discurso dominante

Una reflexión teórico crítica de la evaluación educacional debe partir precisamente de la explicitación de los supuestos de tipo ontológico, epistemológico y axiológico interrelacionados que sesgan la evaluación como significado y como práctica social, lo que muestra cómo lo educativo es irreductiblemente ideológico por lo cual la objetividad como es concebida comunmente no puede ser criterio legitimante de la evaluación. El discurso

⁽³⁾ Gimeno Sacristán, José. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo. Ed. Re, Bs. As., 1989.

que presume que ello no es así parte del supuesto de que el conocimiento científico es equivalente a verdad y esta es una categoría diferente a la del valor, campo de lo subjetivo, por lo tanto de lo opinable. Para asegurarse de no caer en este ámbito lo científico reduce su objeto de estudio a lo sensible: esa es la única realidad que puede ser aprehendida por el método científico, reputado como el único conocimiento verdadero. Con lo cual, la teoría del conocimiento clásica pasa a ser teoría de la ciencia enraizada en la tradición racionalista con base en la Ilustración que culmina con el planteo positivista anterior y que deja de lado la rica tradición hermenéutica, por ejemplo.

Es así que se produce una cadena de validaciones con punto de partida en el método. Este valida a lo observable como lo único objetivamente cognoscible (Nietzsche llamó a ésto “el dogma de la inmaculada percepción”), con lo cual se acota necesariamente el campo de lo científico a lo exteriorizable, es decir a lo conductual. Conducta cuantificable de los sistemas o subsistemas educativos, en nuestro caso, visualizada a partir del manejo tradicional de los datos estadísticos que busca la cuantificación de la conducta de los individuos y/o de los sistemas. Sólo que en ninguno de esos dos niveles el producto de observación ni la cuantificación de lo observado pueden ser presumidos como correlato directo de la realidad en la medida en que, por un lado, la propia selección de los indicadores o su eventual elaboración, así como el manejo tradicional posterior (cruzamientos, elaboración de índices y en general los análisis de correlaciones multivariantes) son producto necesariamente de una estructuración teórica previa, explícita o no, pero inserta en una concepción y no otra de la realidad social, de la educación y de la vinculación entre ambas.

Como ejemplo: La selección como indicador del cociente matrícula/población, (más allá de las sofisticaciones varias con que se acote el mismo), definida además la población por la estratificación etaria que se presume corresponde al subsistema, está suponiendo un entramado teórico previo, inserto en lo valorativo, que pasa por lo menos por la siguientes premisas:

- * La educación como bien en sí mismo, por lo que es importante que la matrícula sea alta.

* La educación garantizada por la mera concurrencia al subsistema, con lo cual se valida el principio de igualdad de acceso, sin necesidad de entrar a avalizar que pasa dentro del subsistema con los que ingresaron en él.

Todo lo anterior está vinculado directamente a una concepción de la relación educación-sociedad, con fundamentos de tipo funcionalista a partir de una visión sistémica-organicista de esta última. En aquel indicador de partida está implícito un modelo de enseñanza basado en el rendimiento, de forma tal de lograr que los alumnos rindan (es decir sean funcionales) en un subsistema que necesariamente tiene vocación de ser funcional al todo. No estamos aquí analizando la validez de los supuestos explicitados, aunque sean discutibles en sí mismo. Nuestro planteo apunta a otra cosa:

* Primero, a mostrar lo inevitable del sesgo del resultado del análisis, presumido sin embargo como neutro en el paradigma positivista en que el conocimiento, por el hecho de ser obtenido a través del método científico, es considerado isomórfico con la realidad.

* Segundo, a cómo el método, es decir la propia observación, por lo menos en ciencias sociales, al asentarse también inevitablemente en una teoría previa, explícita o no, consciente o no, pero siempre existente, es en definitiva también ella hermenéutica en la medida en que es interpretación mediada por un conjunto de significados culturales. Quien interpreta es un individuo social y no puede evadirse de esa perspectiva para analizar el hecho educativo. Ese hecho educativo no tiene ontológicamente el mismo estatuto de los hechos naturales, considerados exteriorizables, sujetos a leyes fuera de tiempo y espacio, por lo tanto previsibles y correlativamente controlables. Por el contrario es significativo en sí mismo, es decir es campo de la acción humana mediada por lo simbólico, por lo tanto decisonal y axiológico, con márgenes de autonomía relativa

y no necesariamente funcional al todo⁽⁴⁾ aunque en interrelación dialéctica con él.

El manejo funcionalista de la educación que de alguna manera todos tenemos internalizado, ha derivado en un modelo de enseñanza basado en el rendimiento con consecuencias directas en la teoría curricular y, dentro de ella, en el discurso evaluatorio.

Si se trata de optimizar la funcionalidad de la educación como subsistema social, se visualiza cómo la idea de control técnico debe informar la teoría curricular a través de un concepto instrumental de currículo asimilable a planes y programas como medios neutros para lograr los fines que otro subsistema, el político, detecte en relación a las necesidades sociales.

Esta noción de control técnico llega recién a comienzos de siglo a la teoría educativa, hasta ese momento de corte filosófico, y llega extrapolada del campo productivo, vía Teoría Científica de la Administración.⁽⁵⁾

Esa metateoría de control técnico plasmado a través del currículo tiene relevantes consecuencias: en primer lugar instaura en educación la dicotomía medios/fines hasta ese momento inconcebible.

El discurso en educación se reduce a las cuestiones técnicas de cómo lograr determinados objetivos operativos. El *qué hacer* de la teoría filosófica de la educación, pasó a ser el *cómo hacer*, de lo cual se deriva, por un lado otra dicotomía, la de los *técnicos* estatales que diseñan y evalúan el currículo y la de los docentes ejecutores dentro de los sistemas nacionales de educación. Por otro lado, a la par que se instrumentaliza el discurso en materia de currículo, también se operacionaliza el discurso en evaluación. El principio de procedimiento orientado al *cómo hacer* deriva en que los criterios de evaluación

⁽⁴⁾ Gouldner, A. Sociología.

⁽⁵⁾ Charles Bobbitt, uno de los primeros teóricos del currículo en los Estados Unidos, trabaja al mismo tiempo que Taylor en la industria. El paralelo surge solo: Bobbitt integra la Comisión Para la Economía del Tiempo en Educación y publica obra cuyo título es *The Elimination of Waste in Education*.

de sistemas, de currículo, de instituciones, de métodos, se reduzcan a los de eficiencia y eficacia de esos distintos niveles en relación a metas concretas, muchas veces dicotomizada de los fines últimos.

Frente a esa dicotomización observable, ¿No correspondería preguntarse: Eficiencia y eficacia de la educación para ser funcional a qué?

3 Evaluación: sus riesgos prospectivos asociados

La evaluación en su vigencia actual sesgada hegemonicamente, vigencia que en su concepción moderna nace con el siglo y con la educación estatal de masas, supedita el sistema educativo al sistema global: sistema educativo evaluado en función de su eficiencia/eficacia para otorgar correctas *entradas* al sistema social en general y al sistema productivo en particular.

El cuestionamiento actual dentro de dicho marco teórico-empírico acerca de las bondades de *lo educativo* queda así circunscripto a una reformulación del conocimiento que, a la hora de ser evaluado, logre superar las barreras que hoy presenta con respecto a las *necesidades* del resto del sistema con especial énfasis en las necesidades del sistema productivo.

Las *urgencias* que ya enfrenta y enfrentará en forma creciente la educación⁽⁶⁾ autorizan a prospectar a ésta como proveedora de *productos* potencialmente eficientes/eficaces en la construcción de un proceso de mundialización con escaso margen funcional a los objetivos hegemónicos hoy presentes. En definitiva la reformulación de un mundo en que naciones e individuos alcanzarían niveles de desarrollo pasando previamente por el crecimiento de la producción física del mundo como un todo.

Un ejemplo lo brinda en la actual coyuntura regional, la discusión en torno a la modernización del sistema educativo frente a las exigencias científico-tecnológicas regionales y mundiales. El reducir el rol de lo educativo

⁽⁶⁾ El planteamiento de *urgencias crecientes* obedece a la mera constatación a la brecha que lo educativo enfrenta en la actualidad con las exigencias de cambios científico-tecnológicos explosivos que caracteriza a los 90.

a preparar individuos eficientes/eficaces para esa incorporación al cambiante mundo productivo olvida las ventajas adquiridas en el caso de Uruguay por su acumulación cultural. Dicha acumulación cultural, en sus múltiples manifestaciones (concientización social y política, funcionamiento sindical, contrahegemonía educativa presente históricamente en la tradición de autonomía del sistema educativo), ejemplos por demás significativos, es *usada* en forma simultánea en la modernización científico-tecnológica cuando se habla, y más aún se capitaliza, un diferencial positivo en la región cuya manifestación última queda referida a los niveles de seguridad y calidad de vida con que hoy cuenta Uruguay. ¿Qué medidas se están instrumentando frente a la necesidad de nos consumir hoy un *ahorro educativo-cultural* que en su uso indiscriminado conlleva a la desaparición del diferencial positivo hoy existente?

En este planteo, prospectado a partir de las decisiones ya hoy instrumentadas, con roles claramente especificados para cada espacio nacional, así como para sus sistemas componentes se evidencia:

* Por una parte, dificultades crecientes para operar cambios que no sean los planteados e instrumentados por aquellos individuos los que se les asigna el rol de portadores del conocimiento. En esta posición resulta obvia tanto la marginalización de los procesos de cambios con sustento social, como la disminución de las posibilidades de cambio por confrontación/cooperación de conocimientos, más allá de la marginalización de los individuos porque en definitiva la educación termina siendo socialización para la polarización. Uno de los engranajes de este mecanismo es la evaluación como agente seleccionador.

* Segundo, el peligro real emergente de sociedades con polarizaciones crecientes, tanto en términos de ingreso como en términos de conocimiento, donde las actuales búsquedas de equilibramientos pasarían a ser sustituidas por el poder en un proceso de confrontaciones donde valores, actitudes y objetivos no puedan entrar en diálogo. Uno de los

mecanismos presentes en esta involución prospectada es la evaluación como estratificadora y distribuidora de roles sociales, en definitiva como distribuidora desigual del poder.

Si de acuerdo a lo anterior el resultado global que se derivaría de continuar con el actual andamiaje evaluatorio ya no será funcional ni siquiera a la hegemonía en el largo plazo por lo desestructurador de individuos y de sus marcos referenciales (las naciones), es claro que con más razón una postura contrahegemónica debe necesariamente plantearse una reflexión teórica que sienta las bases para la reformulación de la evaluación como significado y como práctica que sea funcional al hombre, centro de nuestra preocupación. He ahí el sesgo ideológico, la razón emancipatoria de nuestro trabajo a que aludíamos al comienzo del mismo.

Insistimos en la necesidad de la construcción teórica como única garantía contra el perderse en la sofisticación del discurso instrumental, o lo que es aún más grave, el quedar atados al mero plano de la denuncia.

El desplazar el ¿cómo? (discurso instrumental) al ¿qué? (discurso teórico) nuevamente, y sobre todo al ¿para qué? en evaluación, se inserta en el paradigma de ciencia social crítica desde cuyo supuesto creemos es posible hacer la ruptura epistemológica necesaria para una evaluación que contribuya a la emancipación del individuo, al decir de François Perroux, con dicha emancipación, al desarrollo del individuo y de todos los individuos.

Nuestra propuesta teórica de alternativa asume la imposibilidad de neutralidad con base en:

Primeramente el carácter social de lo evaluado, con lógica interna diferente a la de los hechos naturales, y concebido en cambio como hecho político e ideológico.

Segundo, la no neutralidad derivada del carácter de práctica social de la propia evaluación, en la que el evaluador sesga necesariamente el análisis y desde el entramado de sus significados, producto de sus interrelaciones previas, todo ello mediado a su vez por lo social.

En una palabra, nuestra propuesta de ahora en adelante arranca de la premisa de considerar la realidad social como construida por el conjunto de significados simbólicos que permean al individuo, único hacedor de esa realidad y como tal, potencial agente de su cambio, en última instancia.

Se impone entonces intentar redefinir el rol social que le cabe a la Educación, y es en esa redefinición que la evaluación cobra un nuevo significado; tampoco neutro - que guía el planteo contrahegemónico sustentado en este trabajo.

4 Bases conceptuales para una evaluación contrahegemónica: premisas de partida

El camino hacia una teoría de la evaluación que contemple el desarrollo del individuo y de todos los individuos⁽⁷⁾, implica un triple cuestionamiento a la vez que una triple premisa alternativa.

En términos de cuestionamiento, entra en discusión, por una parte, el rol inter e intrasistémico asignado y asumido por el sistema educativo, sistema evaluado funcionalmente atendiendo a la eficiencia/eficacia de sus resultados (salidas) en función del funcionamiento/organización dominante en el sistema social global. Lo dicho es válido tanto a nivel mundial como nacional.

Por otra parte el concepto de *conducta molecular* tanto a nivel sistémico como individual del que se deriva la evaluación/medida de lo observable.

En tercer lugar, se cuestiona la cosificación que se hace en el discurso dominante de las nociones de sistemas, naciones, y mundo, cosificación hegemónica en tanto sirve para distorsionar la percepción que los individuos tienen de ellas como entidades supraindividuales ajenas a la voluntad decisional y al juego de acciones entre los agentes.

⁽⁷⁾ Perroux, Francois. La Economía del recurso humano. Seis estudios Número 13. CLAEH, Montevideo, 1979.

En cuanto a la triple premisa alternativa, esta apela en primer lugar a sustituir la noción de *conducta molecular* por la de *conducta molar* dado la insuficiencia de la primera⁽⁸⁾. Esta conducta queda definida por Bleger como "... la manifestación total del ser humano como acción socialmente significativa...". En este sentido y compartiendo la opción epistemológica de Bleger, la conducta molar es caracterizada como la unidad básica de análisis, unidad que por otra parte es motivacional, es decir responde a causas; es teleológica: se dirige a fines; es objetual, lo que equivale a establecer un vínculo con el objeto y es sobre todo significativa para el individuo.

A partir de los referentes explicitados se hace imposible seguir sosteniendo la evaluación como sinónimo de medición. Surge como inevitable la evaluación como comprensión.

Corre por nuestra cuenta la extrapolación de esta opción conceptual al campo del funcionamiento/organización sistémica. En esta caso, al igual que en los conceptos que de aquí en más manejaremos en términos de naciones intra e interconectadas, nuestras raíces conceptuales siempre van al individuo fin y objetivo último de nuestro análisis. Sin el individuo en su doble dimensión individual y social, los sistemas, las naciones y la propia organización del todo mundial caen por falta de sustento.

En segundo lugar, nuestra premisa de partida apunta a una conceptualización sistémica donde entra a jugar la posibilidad de *autonomía funcional* lo cual implica aceptar que la reciprocidad funcional puede no ser simétrica. Por ende el análisis pasa necesariamente a integrar las relaciones generadoras de tensiones. Siguiendo a Gouldner en esta propuesta⁽⁹⁾, propuesta que compartimos, ésta pone de relieve la importancia de la *autonomía funcional* para el análisis de las tensiones dentro de los sistemas sociales y por consiguiente para el análisis del cambio social.

⁽⁸⁾ Bleger, José. *Sicología de la Conducta*, Ed. Paidós, Bs. As., 1986.

⁽⁹⁾ Gouldner, A. *Sociología*.

Finalmente es la noción de individuo-agente la que se opone a la reificación de colectivos que sólo existen en la medida que sólo existen los individuos que los conforman. Con ello estamos explicitando la tercer dimensión de nuestra premisa de partida.

Intentamos de ahora en adelante abordar la reconceptualización de la evaluación en dos niveles estratégicos dentro del campo educativo: el sistémico y el del aprendizaje.

5 La evaluación en el campo sistémico

En función de las premisas de partida, en lo que hace a nuestra propuesta de Evaluación contrahegemónica a nivel sistémico, el *medir* la eficiencia/eficacia del sistema educativo (salidas) en relación de dependencia con los objetivos de funcionamiento y organización del resto de subsistemas, básicamente del económico, pierde su funcionalidad. Ya no se trata de *medir* aciertos y desvíos del subsistema educativo atendiendo a su rol *abastecedor* del resto de subsistemas. Lo evaluado adquiere una funcionalidad distinta, funcionalidad que se inicia a partir de un cuestionamiento del rol que cumple la educación - entendida ésa en sentido amplio, actuando desde dentro y desde fuera del subsistema institucionalizado -, en los procesos permanentes de tensiones y equilibramientos como se desenvuelve la acción sistémica tanto en lo mundial como en lo nacional. Procesos de tensiones y equilibramientos que en la resultante neta de una confrontación de fuerzas van conformando los objetivos preeminentes al tiempo que prospectando⁽¹⁰⁾ las sociedades de futuro.

⁽¹⁰⁾ Concepto de prospectiva tomando de Torres, Generoso - *Análisis del tiempo en la prospectiva*. Buenos Aires, 1988.

La presencia de unidades activas ⁽¹¹⁾ en los procesos de tensiones y equilibramientos sistémicos, da cabida a la viabilidad de *ganar espacios* contrahegemónicos en las construcciones sociales nacionales, y de allí, por tensiones y equilibramientos, en la construcción mundial.

Si se acepta que en ese proceso de *ganar espacios* se requiere contar con individuos y sociedades con capacidad para visualizar e instrumentar las vías de solución frente a las mismas, evaluar lo educativo resultará difícilmente reducible, por una parte, a medir eficiencia/eficacia positivista, y por otra, a su rol vehiculizador de cambios externos (provenientes de otros subsistemas nacionales, regionales o mundiales).

El proceso de evaluación sistémica adquiere una dimensión acabada en la comprensión y conformación permanente de un individuo crítico, criticidad válida tanto frente a la postura de los *automatismos dadivosos* del progreso (escuela neoclásica), como frente al fatalismo mesiánico en la espera de un cambio exógeno.

La variable de cierre en este planteo de evaluación sistémica contrahegemónica queda referido a la *irreversibilidad* del o de los cambios alcanzados, única forma de llegar a un progreso sostenido y retroalimentado.

¿Por qué vía o vías operan u operarán los cambios irreversibles tendientes al progreso del individuo y de todos los individuos?

La cadena de razonamiento que sigue pone en evidencia los centros vitales que exige una respuesta de la magnitud de la planteada.

Si se parte por aceptar la alternativa de cambios endógenos, sea cual sea el poder relativo y el acervo acumulado por cada espacio nacional

⁽¹¹⁾ La conceptualización de *unidades activas* es introducida en el campo de las ciencias sociales por François PERROUX el que la expresa como sigue: "...el agente, el individuo y el grupo capaces de transformar localmente el medio... Agente portador de energías multiformes de organizan la unidad activa y, por ella, transforman el entorno y hacen de él un espacio de expansión...", PERROUX, François: *L'agent économique, mathématisation et réalité*, Castermann, 1974.

específico, ese cambio no podrá tener otro artífice que los propios individuos componentes del espacio nacional en cuestión. Así, el espacio nacional activo requerirá de individuo(s) nacional(es) activo(s) para diagnosticar los cambios requeridos, estudiar sus viabilidades relativas dentro de las reglas de juego que hacen al funcionamiento del todo mundial, operar el principio de ventajas adquiridas⁽¹²⁾, y por último, como hacedores y beneficiarios de los cambios, otorgarles a éstos el carácter irreversible en el contexto de una sociedad progresiva.

El individuo, *entrada* privilegiada del subsistema educativo, privilegio que le confiere su rol hacedor activo de cambios, debe dejar de ser *tomado* por un sistema global que con una paciencia penelopiana lo va poco a poco despojando de su *carga activa* negándole toda posibilidad de progreso para él y para el resto de los individuos. No resulta posible, desde un discurso contrahegemónico, seguir transfiriendo consciente o inconscientemente la responsabilidad de transformar la única *entrada* potenciadora del cambio en su sujeto pasivo, optimista o pesimista, feliz o infeliz, según su postura frente a una realidad que otros le fabrican.

6 La evaluación en el campo del aprendizaje

El desarrollo del concepto de evaluación como de medida de lo aprendido en relación a objetivos prefijados deriva de nuevas necesidades sociales, producto de la revolución industrial que determina una nueva relación educación-sociedad y una transformación sustancial de la institución educativa que pasa a ser de educación de masas bajo el control de los Estados nacientes. La evaluación-medición aparece ligada en el tiempo a los sistemas nacionales de educación y a su lógica interna de preparación para los requerimientos del nuevo sistema productivo y la selección de los más aptos para cumplir con los roles sociales derivado de las nuevas necesidades sociales.

⁽¹²⁾ El concepto de "ventajas adquiridas" que aquí se retoma es el explicitado en el trabajo titulado "¿Qué educación para qué competitividad?", Generoso TORRES, II Seminário Técnico de Integração do Cone Sul, 23/25/Setiembre de 1991. Porto Alegre, Brasil.

Si su surgimiento aparece ligado a la necesidad de control estatal de la educación y es extrapolado de otro campo en el que el control técnico se había mostrado deficiente: el de la industria, su desarrollo como conjunto de técnicas de medidas del aprendizaje se vincula al desarrollo de la psicología experimental⁽¹³⁾ y especialmente al diseño de tests, básicamente perfeccionado a partir de las necesidades de selección de otro campo que al igual que la industria requiere eficiencia: el de la guerra. Junto a la sofisticación de la medida se va modificando también el campo de aplicación de los tests; de evaluar el aprendizaje se pasa a medir aspectos previos al proceso educativo: inteligencia, aptitudes e incluso intereses con la presunción de verdad que lo científico aporta a través del gran validador de neutralidad que es el número. La gran agencia de selección está montada y goza de consenso social que la mentalidad convoca, neutralidad basada en instrumentos de medida. La evaluación permite la selección en el ingreso (exámenes en función de números clausus), permite la selección dentro de un sistema (determinación de aptitudes, base de los aparatos de *orientación*) finalmente permite la selección en la salida mediante la certificación que habilita o no a seguir estudiando, que otorga el título habilitante para tal o cual profesión, es decir, que valida la potencial inserción en tal o cual rol social posterior.

El concepto proveniente de la psicología experimental sobre el que reposa este andamiaje de la educación/medición es el de conducta, permeado por las distintas teorías del aprendizaje que han conceptualizado el resultado de éste como conducta exteriorizable, ergo, observable.

Se sesga necesariamente la práctica evaluatoria, pero también el proceso didáctico previo que pasa a ser ejercitación consciente o inconsciente de las conductas que pasan a ser objeto de medida. Con ello no estamos aludiendo sólo al período típicamente conductista que caracterizó a la enseñanza y a la pedagogía tecnicista que le dió el instrumental, sino que es una observación sobre la práctica cotidiana, tal cual aún hoy se estructura, aún bajo el aspecto, a veces, de práctica innovadora. Aprender es sinónimo

⁽¹³⁾ Ello se inserta en la concepción positivista de la educación como aplicación de otras ciencias preexistentes con status de tales, lo que da validez a los fundamentos de la práctica educativa.

de mostrar que se aprendió, lo que equivale a hacer cosas permanentemente. Si no es así, en nuestras clases, presumimos que no se está aprendiendo. Ello nos signa el uso del tiempo, nos condiciona a vivir con angustia el silencio en el aula como tiempo vacío, está en la base de nuestra actitud de permanentes interrogadores y del rol asignado y asumido por los alumnos: el de responder. Responder no pasa necesariamente por la reflexión, la actitud crítica, la creación, es decir no está necesariamente ligado a un aprendizaje autónomo.

Reivindicar a este último como único aprendizaje verdadero a la par que emancipatorio, no es una declaración voluntarista de principios sino que implica partir de referentes teóricos que han pasado por una ruptura epistemológica en relación al paradigma dominante.

Ubicarse en un paradigma contrahegemónico implica partir de premisas diferentes. En nuestra propuesta nos ubicamos en considerar a la realidad como una construcción social y no como algo meramente objetivo en sí mismo y externo al individuo. Ello modifica sustancialmente la perspectiva de la relación sujeto-objeto, a la vez que fundamenta la elección de una teoría de base en lo social primero, dentro de ello en lo educativo, y para el tema que nos ocupa en lo referido especialmente al aprendizaje que contemple la premisa de partida, a saber, la realidad como construcción social.

Volvemos a lo del principio: las cosas, y específicamente las realidades sociales, son lo que creemos que son, es decir están mediadas por el entramado de significados que constituyen nuestros referentes elaborados a partir de nuestras interrelaciones anteriores, entramado que a la vez que nos permite relacionarnos con la realidad y operar sobre ella, es el que da sentido a esa realidad que pasa a ser específicamente la nuestra.⁽¹⁴⁾

⁽¹⁴⁾ Adherimos en este campo a la concepción de la escuela psicoanalítica de Enrique Pichon-Riviére dado que por su inserción en nuestra premisa de partida es integradora de la dimensión social del conocimiento y a partir de ello brinda una razonable explicación del aprendizaje no simplificador por afán metodológico sino comprensiva de la complejidad intrínseca del mismo.

Por supuesto que tanto cuando aprendemos como cuando obramos, evidenciamos conducta. Solo que lo exterior de nuestra conducta es sólo la punta de un iceberg. Por un lado la conducta no es reducible sólo a su manifestación observable y por lo mismo tampoco ese aspecto observable es fraccionable aunque sea para el análisis y/o medición en campos (lo cognocitivo, lo motriz, lo actitudinal, por tomar algunas de las categorías más frecuentes).

La conceptualización de aprendizaje como la modificación estable de conducta sigue siendo válida, sólo que se la redefine y redimensiona a partir de la noción de conducta molar basada en el esquema conceptual referencial y operativo que el sujeto elabora en su interacción previa acumulada con lo social.⁽¹⁵⁾

Aprender es así sinónimo de modificación del esquema referencial, lo que en el sujeto sano mentalmente es un proceso que dura toda la vida, que no es lineal sino que implica avances y retrocesos, y que se va ensanchando como una espiral pero no por adición, sino por cambio cualitativo en el esquema referencial, que permite así integrar otros aprendizajes que modifican el ECRO al mismo tiempo que éste los modifica a ellos en un proceso dialéctico.

Aprender es así sinónimo de aprender a pensar.

Las implicancias didácticas de este planteo son claras: por lo pronto la necesidad de una didáctica cíclica, relacional, flexible, favorecedora y no bloqueadora de la espiral referencial, que como tal asuma y trate de resolver los miedos que el conocimiento provoca (miedo a la pérdida del esquema referencial anterior, miedo paranoide a lo nuevo por añadidura), a la vez que busque provocar la dosis justa de angustia que se requiere para aprender. Por otra parte se aprende en el interjuego dialéctico con otros sistemas referenciales, aunque sea con el del autor del libro que estamos leyendo. De

⁽¹⁵⁾ El desarrollo de la noción de ECRO (esquema conceptual de referencia operativo) se encuentra desarrollada en: Pichon-Rivière, Enrique. *El Proceso grupal*. Ed. Nuevavisión Bs.As., 1979.)

allí la necesidad de una didáctica basada en lo grupal pero no estructurada en función de la eficiencia del producto como se da en los grupos eficientistas (Philips 6.6, Brainstorming, etc.) sino en la reformulación del ECRO individual y colectivo y en la potenciación de la capacidad de seguir aprendiendo, es decir, en la capacidad de aprendizaje autónomo.

Por otra parte el carácter no lineal del aprendizaje implica necesariamente una pedagogía del error, que es parte normal del proceso, en lugar de la penalización de la *falta* como disfunción del proceso de aprender.

Pichon-Riviére no es el único autor en reivindicar el rol del error. También Feyrerabend, desde referentes muy distintos, lo reivindica haciendo entrar en el campo del análisis lo que desde una racionalidad de control técnico puede ser visto como el no conocimiento, lo no previsto, el no objetivo predeterminado, sino por el contrario precisamente la integración de lo no buscado.⁽¹⁶⁾

¿Cómo funciona la evaluación tradicional en el marco de esta conceptualización alternativa de aprendizaje y consecuentemente de didáctica?

Primeramente como planteábamos al comienzo de este trabajo la evaluación es, hoy por hoy, condicionadora del desarrollo del currículo y del aprendizaje. Primeramente porque impone cortes arbitrarios de medición en la espiral del conocimiento. Esos cortes se autodefinen como hitos en la vida del estudiante y del docente que suponen barreras a franquear, lo que hace que unos y otros *trabajen* en función de pasar esa barrera y no de continuar aprendiendo. Como se trata de sobrevivir se memoriza, se simula o directamente se fragua el conocimiento y una vez que se pasó la instancia evaluatoria queda la sensación de lo ya aprendido, de lo superado, de la angustia resuelta. Todo ello se constituye en distintas formas de bloqueo, en estereotipos, cortes muchas veces insalvables en la espiral del conocimiento verdadero y autónomo que pasa a ser conocimiento utilitario y cortoplacista

⁽¹⁶⁾ Feyrerabend, Paul. Tratado contra el método. Ed. Moratá, Madrid, 1988.

en función de salvar instancias de medición planteadas desde el sistema, es decir, en forma externa al individuo.

Por otra parte, la evaluación tradicional como medida del aprendizaje, se aplica sobre algo que a partir de los referentes alternativos de conducta molar significativa y de aprendizaje como sinónimo de capacidad de pensar no es medible dado que supone modificación cualitativa por un lado y no necesariamente exteriorizable por otro. Por otra parte la medición tradicional con vocación de objetividad metodológica en la que el único culpable en definitiva termina siendo el alumno deja fuera del campo a evaluar todo lo que en alguna forma puede estar potenciando o por el contrario bloqueando la posibilidad de pensar, ésto es: el docente, el programa, el método, el tipo de material, la situación grupal, la institución, el uso del tiempo, el currículo oculto de las prácticas cotidianas, todo ello actuando en forma interrelacionada.

A partir de referentes ontológicos de alternativa se impone derivar referentes epistemológicos alternativos en materia de evaluación.

El carácter por naturaleza cualitativo del aprendizaje en su doble perspectiva indisoluble de construcción social y de proceso individual de transformación de esquemas referenciales, obliga necesariamente a cuestionar el concepto de evaluación como medición neutra de conocimientos, aptitudes y destrezas y a sustituirlos por la idea de comprensión del proceso de aprendizaje (o no) que está haciendo el estudiante, análisis que apunta prioritariamente a las causas que pueden estar potenciando o por el contrario bloqueando la espiral transformadora individual y grupal con un enfoque holístico, relacional y crítico de todo lo implicado.

Dado los requerimientos insoslayables de certificación insertos en parámetros de eficiencia/eficacia que como vimos hoy por hoy están permeando la escolarización institucionalizada, aparece como lúcida estrategia la distinción operativa entre evaluación como comprensión y

acreditación como respuesta al sistema que propone Angel Díaz Barriga⁽¹⁷⁾, que puede incluso constituirse en factor de cambio sistémico en la medida en que como práctica social la evaluación se aplica en espacios no homogéneos, por lo tanto vulnerables de la hegemonía.⁽¹⁸⁾

7 Algunas líneas alternativas para la evaluación del aprendizaje derivadas de la opción teórica hecha

EVALUACIÓN:

¿De qué? De todo lo implicado.

¿Por quiénes? incluso y sobre todo por el involucrado (auto-conciencia del proceso o no que se hace), único capaz en hacerlo porque es el único que conoce la modificación o no de su esquema referencial.

¿Cuándo? a lo largo de todo el curso. Sistemática. Reservando instancias para ello a pesar de constreñimientos programáticos y de tiempo.

¿Cómo? Individual. Subgrupal. Grupal en relación dialéctica. El colectivo actuando como espejo del individuo en interrelación dialéctica con la percepción que éste tiene de sí mismo. ¿Para qué? Para comprensión o no del cambio, de esquemas referenciales (individuales-grupales- de docentes).

Para coparticipar en la responsabilidad del curso (hoy recae en el docente en forma exclusiva) - como manera de potenciar - las formas que a cada individuo convienen más en función del objetivo último de aprendizaje autónomo.

ACREDITACIÓN:

Naturaleza: Proceso que ayuda a comprender la evolución del estudiante y todo ello en relación a los objetivos del curso negociados.

Conjunto de instancias formativas para el proceso del estudiante (lo contrario a una instancia final) a la vez que proceso a lo largo de una misma instancia evaluatoria (ej.: reformulaciones sucesivas de trabajos a partir de comentarios y glosas del docente, acompañados de indicaciones de lecturas, de aclaraciones, de requerimientos de profundización y de reelaboración por parte de éste).

¿Para qué?: para evitar que la certificación sea causa de bloqueos, estereotipos, escapismos, resolución de la dosis necesaria de angustia, condicionamiento de todo el currículo a la instancia del curso.

Para que la propia certificación propicie el desarrollo de la espiral del aprendizaje y sea sinónimo de continuar aprendiendo.

Para coparticipar en la responsabilidad del aprendizaje (hoy el culpable final es el alumno).

⁽¹⁷⁾ Díaz Barriga, Angel. Didáctica y Currículo.

⁽¹⁸⁾ Un lúcido análisis que sin embargo ubica en sus justos términos la potencialidad de cambio institucional a partir de la concientización crítica de los actores es el que hace Jacques Ardoino en *La Intervención: imaginario del cambio o cambio de lo imaginario* (en: la intervención institucional, Editorial Folios, 1979).

Distinguir entre evaluación-certificación no implica dicotomizar evaluación de certificación sino su relación dialéctica; por el contrario implica la posibilidad de autocertificación individual/grupal a partir de un proceso grupal a lo largo del curso que resuelva las inseguridades y angustias que este tipo de evaluación contrahegemónica necesariamente despierta dado los condicionamientos previos que impone el sistema educativo tal cual hoy está conformado.⁽¹⁹⁾

Integrar la evaluación-certificación al curso, lo que equivale a no referirla a etapas terminales o intermedias pero autonomizadas del curso ambas, por estar referidas a productos parciales o finales. La evaluación se transforma así en evaluación del proceso interno del individuo y del grupo.

Asumir la *pérdida de tiempo* que este proceso implica y no vivirlo como culpa sino tal vez como única forma de intentar acercarse a algo que se parezca a la objetividad (a través de la intersubjetividad como condición necesaria).

8 Algunas condiciones a llenar por formas de evaluación y certificación derivadas de lo anterior:

Deberían estar vinculadas a los objetivos *generales y formativos* del curso (objetivos no necesariamente cognocitivos únicamente) que impliquen por lo menos:

- * Reflexión *sobre* conocimientos en lugar de pruebas de conocimientos.
- * Aplicación de conocimientos a esquemas operativos del individuo vinculados a los objetivos del curso y/o del nivel (ej.: elaborar un proyecto, análisis crítico de documentos, etc.).

Deberían estar vinculadas a una didáctica coherente con las bases conceptuales de una evaluación de este tipo:

- * Cíclica: que revalorice el tiempo, que reconceptualice el programa a partir de una idea no de control técnico sino de

⁽¹⁹⁾ Díaz Barriga, Angel. Op. cit.

encuadre de la acción a decidir entre el colectivo de estudiantes y el docente, revalorización del error como parte natural del proceso de aprendizaje que se verifica por aproximaciones sucesivas, etc.

Deberían formar parte del contrato didáctico explícito con el grupo desde el comienzo a partir de la negociación de objetivos formativos del mismo.

Deberían integrar disciplinas con temáticas afines y/o con modos de acceso al conocimiento similares y/o con objetivos parecidos (¿por qué necesariamente cada disciplina debe tener su propia evaluación dicotomizada de las demás, lo cual fracciona y atomiza el proceso del conocimiento?).

9 Implicancias

A partir de la toma de conciencia de la función seleccionadora directa o indirecta cumplida por la evaluación tradicional y de la reconceptualización del aprendizaje se impone redefinir la evaluación en función del aprendizaje autónomo a la vez que superar actuales prácticas que tienen el peso de la *cosa dada*, para lo cual aparece como imprescindible:

- * Integrar las instancias evaluatorias como parte del proceso de aprender.

- * Superar actuales condicionantes de espacio y tiempo (el examen, el parcial, el control, la prueba, es en la institución educativa a tal hora y termina a tal otra).

- * Asumir la imposibilidad de objetividad externa y sustituirla por objetividad a través de la intersubjetividad individual y grupal.

- * Superar dicotomías debidas al currículo por disciplinas. Una *prueba* puede evaluar más de una con el seguimiento de cada docente del proceso y una posterior defensa oral conjunta.

- * Superar prácticas asumidas (buscar formas alternativas de acreditación coherentes con una epistemología de alternativa

fundamentalmente entroncada en los objetivos generales formativos del curso).

* Superar estereotipos asumidos (no se puede consultar material ni al docente, una vez entregado el trabajo no se puede reformular, por ejemplo). Por el contrario, si se parte de la evaluación como serie de instancias formativas, tal vez algunas de las prohibiciones actuales sean potenciadoras de la búsqueda del conocimiento autónomo, en espiral y cíclico).

* Asumir la corresponsabilidad en la evaluación por parte de los docentes a la vez que la angustia correlativa derivada, por un lado, de la imposibilidad de transferir la responsabilidad evaluatoria a un instrumento pretendidamente neutro y por el otro de la pérdida del poder o de por lo menos una buena cuota de él dentro del aula.

En el marco de análisis de algunas de las implicancias de la reconceptualización de la teoría en la práctica evaluatoria y a modo de conclusión del trabajo, diríamos que la mayor implicancia pasa precisamente por el cambio mental que desde la contrahegemonía se hace indispensable, cambio que supone:

A nivel sistémico: asumir por parte de los implicados el rol protagónico de la educación como campo tensional y como espacio con relativa autonomía funcional dentro del todo social, por lo tanto en interrelación dialéctica y no en régimen de dependencia funcional con los otros sistemas y con ese todo social. Ese rol dependiente hasta ahora asignado y asumido por la educación ha tomar conciencia y distancia para el cambio.

A partir del quiebre epistemológico-axiológico anterior, se impone reelaborar la noción de evaluación educativa a partir de criterios estructurados *desde el campo educativo* y no extrapolados de otros sistemas insertos en una macrovisión que presupone la vocación hacia el bienestar común.

A nivel individual, nivel que es la base del cambio en lo sistémico, a la vez que objeto último de ese cambio, asumir la condición hegemónica de la práctica evaluatoria actual, como condicionadora de un tipo de aprendizaje funcional a objetivos sesgados por el poder. Asumir lo anterior supone

redefinir la evaluación como teoría y práctica inserta en lo político y estratégico en función de un aprendizaje autónomo como base de un individuo pensante capaz de aprehender el mundo y de intervenir sobre él a partir de objetivos de desarrollo individual y colectivo.

Abstract

The aim of this article is to do a theoretical-critical systematization of the foundations that base evaluation as a meaning and practice, from a perspective of its historical construction. Based on an emancipatory interest, it proposes a theory of counter-hegemonic evaluation which may contemplate the development of an individual and of all individuals. Departing from an epistemic breakthrough, it seeks the reconceptualization of evaluation, building theoretical lines on which one may base alternative forms of evaluation and education.

Referências bibliográficas

- ARDOINO, Jacques. *La intervención institucional*. Folios, 1979.
- BLEGER, José. *Psicología de la conducta*. Bs. As.: Paidós, 1989.
- DÍAZ BARRIGA, Angel. *Didáctica y currículo*. Méjico: Nuevomar, 1985.
- FEYERABEND, Paul. *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos, 1986.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Moratá, 1988.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Bs. As: Rei, 1989.
- GOULDNER, A. *La Sociología Actual: renovación y crítica*. Madrid: Alianza Universidad, 1979.
- HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1989.
- LUNDGREN, Ulf. *Studies in curriculum theory and cultural reproduction*. Suecia: Gleerup, 1977.
- PERROUX, François. *L'agent économique, mathématisation et réalité*. Castermann, 1974.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *El proceso grupal*. Bs. As.: Nueva Visión, 1986.
- TORRES, Generoso. *Análisis del tiempo en la prospectiva*.
- TORRES, Generoso. *¿Qué educación para qué competitividad?* Seminário Técnico de Integração do Cone Sul, Porto Alegre: 1991.