

Analéctica

eISSN 2591-5894 · 2016 · vol. 3 · n.º 19 · nov-dic · e205083
Red de Esfuerzos para el Desarrollo Social Local, A.C. · México

 ARK ark:34892/205083

Licencia: CC BY-NC-SA 4.0



La evaluación instrumental como dispositivo desubjetivador del paradigma educativo moderno desde la teoría crítica

Instrumental evaluation as a desubjectifying device of the modern educational paradigm from critical theory

Christian Omar Bailón Fernández ^{a1}

^a  mtro.christian.b.f@gmail.com  0000-0001-6275-3815

¹ Universidad Antropológica de Guadalajara, México

Recibido: 09-02-2016 · Aceptado: 26-10-2016 · Publicado: 2016

Resumen

El contexto latinoamericano merece un análisis particular, los parámetros desde los cuales la globalización se impone resultan por lo menos entrecomillados, en contextos en donde la significación de desarrollo aún es ambivalente, donde existen grandes márgenes de desigualdad, de pobreza y de analfabetismo el discurso del libre mercado mínimamente aparece como secundario, siendo así que resulta innegable que nos encontramos en una coyuntura histórica de cambios constantes. La exigencia de los tiempos invita, en esta sociedad de la información, al análisis de la realidad en términos complejos (Morin, 2005), frente a la hiperrealidad del flujo avasallante de representaciones sociales construidas informacionalmente que permean el espacio social y que arrasan al individuo, no ahogarse y flotar implica necesariamente el rescate del sujeto, sujeto entendido como aquel individuo que tiene la formación analítica y crítica, que, en el reconocimiento de su subjetividad, pueda hacer un ejercicio constante de reflexión, reconstrucción, deconstrucción, con respecto al ethos que lo constituye.

Palabras clave : evaluación instrumental; desubjetivación; paradigma educativo

Abstract

The Latin American context deserves a particular analysis, the parameters from which globalization is imposed are at least in quotation marks, in contexts where the significance of development is still ambivalent, where there are large margins of inequality, poverty and illiteracy the discourse of the free market minimally appears as secondary, being so it is undeniable that we are in a historical conjuncture of constant changes. The demand of the times invites, in this information society, the analysis of reality in complex terms (Morin, 2005), in the face of the hyper-reality of the overwhelming flow of informationally constructed social representations that permeate the social space and that devastate the individual, not drowning and floating necessarily implies the rescue of the subject, a subject understood as that individual who has analytical and critical training, who, in the recognition of his subjectivity, can make a constant exercise of reflection, reconstruction, deconstruction, with respect to ethos what constitutes it.

Keywords : instrumental evaluation; desubjectivation; educational paradigm

Introducción

*

El contexto latinoamericano merece un análisis particular, los parámetros desde los cuales la globalización se impone resultan por lo menos entrecomillados, en contextos en donde la significación de desarrollo aún es ambivalente, donde existen grandes márgenes de desigualdad, de pobreza y de analfabetismo el discurso del libre mercado mínimamente aparece como secundario, siendo así que resulta innegable que nos encontramos en una coyuntura histórica de cambios constantes.

La exigencia de los tiempos invita, en esta sociedad de la información, al análisis de la realidad en términos complejos (Morin, 2005), frente a la hiperrealidad del flujo avasallante de representaciones sociales construidas informacionalmente que permean el espacio social y que arrasan al individuo, no ahogarse y flotar implica necesariamente el rescate del sujeto, sujeto entendido como aquel individuo que tiene la formación analítica y crítica, que, en el reconocimiento de su subjetividad, pueda hacer un ejercicio constante de reflexión, reconstrucción, deconstrucción, con respecto al ethos que lo constituye.

La evaluación es un aspecto cotidiano del entorno occidental, desde que existe la educación formal desde nuestra perspectiva, se ha buscado a través de diversos mecanismos medir el aprendizaje que se ha obtenido a partir de la formación impartida, y por ser un aspecto fundamental de la cultura occidental, se responde únicamente desde la inmersión histórica, conocer entonces las implicaciones de la evaluación significa aproximarse al objeto de estudio que es nuestra cultura, sus características y sus aspectos epistemológicos desde los cuales deviene la configuración que la justifica.

La apuesta del paradigma educativo moderno promueve, como conocimiento fiable, aquello que se desgaja hasta sus últimas consecuencias con respecto al reconocimiento de su función que finaliza en un saber segregado, fragmentario, condicionado a su aplicación empírica que se supone que hace del conocimiento algo verdadero y lo cual también se supone suficiente, lo cual, frente a la totalidad parece quedar limitado. Desde el momento en que continúa el discurso positivista permeando la corriente principal de la investigación y las políticas educativas, el centro de la importancia pedagógica es la transmisión del conocimiento que pueden ser instrumentalizados por la sociedad con el dominio de técnicas pedagógicas (Giroux, 1997).

*. Esta versión del marcado fue hecha por Realidad e Historia (Concepción, Chile) en 2026 sobre la base del XML original de la revista. Se normalizó el uso del identificador persistente ARK, el elocation ID y nuevas galeradas XML-JATS, EPUB, HTML y PDF. A excepción de lo antes explícitamente mencionado, no se realizaron cambios en el artículo. Las versiones anteriores se encuentran en Zenodo 10.5281/zenodo.4016474 y AmeliCA 2511372006.

La evaluación y su legitimación ideológica

Lo que la modernidad supuso como proyecto histórico prevalece, es decir, la dominación absoluta e inatacable de la racionalidad orientada a los fines de objetualización y control, universalización de las normas de acción, generalización de los valores y patrones de socialización que conducen a individuarse (Habermas, 1990).

A diferencia de lo que significaría una perspectiva de totalidad que más allá de centrarse en objetivos que puedan cuantificarse, se centraría en el desarrollo de cualidades del pensamiento que a través de la reflexividad, la praxis y el diálogo continuo fuera formadora de subjetividades que comulguen con la transversalidad, complejidad y contextualidad que la realidad humana supone, como dijera Braudel citado en Wallerstein (2006) “pensar la vida como un problema inmenso, una ecuación o más bien una familia de ecuaciones parcialmente dependientes, parcialmente independientes, unas de otras” (p. 3).

Como el filósofo español Salvador Pániker (2001) propusiera: Tendemos a confundir incluso los conceptos de realidad y de control. Algo se nos antoja real sólo en la medida en que está bajo control, en la medida en que es apresado por nuestras redes conceptuales. Hay latente un terror a lo incontrolable, y censuramos este terror con la figura filosófica de “verdad” (p. 259).

Parece haber un problema epistémico con raíces históricas que ejerce una metonimia al asemejar control con verdad, aprisionando la realidad a los marcos de nuestra comprensión objetualista a través de nuestra tendencia estructuradora como propone Morin (2005):

Solamente una visión deficitaria e irreflexiva puede reducir la dimensión múltiple del método a una actividad programática y a una técnica de producción de conocimiento. La elucidación de las circunstancias, la comprensión de la complejidad humana y del devenir del mundo requieren un pensar que trascienda el orden de los saberes constituidos y la trivialidad del discurso académico. Una escritura y un pensar que incorpore la errancia y el riesgo de la reflexión (p. 24).

Es así entonces que la evaluación sostiene la culminación de tal esquema, precisamente por intentar garantizar la administración eficiente del conocimiento, por medio de esta impostura organizativa que supuestamente debe ser asumida, se antepone la estructura legitimadora de tal paradigma.

Parámetros, características y consecuencias de la evaluación

Existe un marcado énfasis en una política de la eficiencia, la especialización y la especificidad hacia soluciones concretas, tal construcción ideológica ha instaurado las demarcaciones teóricas que influyen en la constitución de nuestros hábitos educativos respecto de los modelos educativos que permanecen, una fundamentación instrumental y pragmatista que, como dijera Horkheimer (2002), “refleja una sociedad que no tiene tiempo de recordar ni de reflexionar” (p. 77).

Tal ideología además de que subordina la subjetividad termina por convertir el conocimiento y reducir el pensamiento a una lógica de orden administrativo, que no niega la calidad sino la pluralidad, el contexto, y su forma fundamental genera prohibiciones e imposibilidades allí donde la realidad exige caminos diversos desde los cuales se abarquen las problemáticas con complejidad y multidisciplinariedad, esta lógica logra eficiencia instrumental en su superespecialidad, pero a costa de reducir el pensamiento a fragmentos de realidad que no abarcan nunca su globalidad, (Zemelman, 2011) el conocimiento científico necesita la apertura y la pluralidad, la imaginación y la creatividad para poder construir innovaciones y transformaciones (Holton, 1998; Popper, 1980), por supuesto esto no es para nada ajeno a la cuestión educativa.

De esta manera, la evaluación se presenta como el mecanismo legitimador de la práctica educativa formal, en la medida en que es propuesta como aquella que da certeza, objetividad y por tanto control del “conocimiento” que se imparte, lo que metonímicamente se asemeja, por encajar en el mismo marco epistémico de lo que valora la cultura occidental, como la forma que tiene lo verdadero, lo cual también termina siendo una forma de legitimar currículums que favorecen políticamente la organización social y el statu quo actual, como dijera Freire (1997a):

Poner objetivos cuantificables, evaluar su consecución mediante pruebas estandarizadas, hacer clasificaciones elementales, realizar procesos atributivos interesados, distribuir los recursos mediante criterios coherentes con los resultados...He aquí una forma de hacer triunfar una rigurosa racionalidad. La ciencia es neutra, los números cantan. La calidad total, el control de calidad, los círculos de calidad: expresiones que dan vuelta en la órbita de la sociedad neoliberal y que se convierten en trampas mortales para los desheredados de la tierra (p. 79).

Entonces, se puede pensar como dijera Naranjo (2004), al hablar del malestar de la sociedad en clave de un pensar fragmentario y basado en el control, la manera en que está hibris de la cultura contagia del mismo malestar a la educación en clave reproductiva (Bourdieu & Passeron, 1996) entonces, se puede pensar que tal tipo de educación tiene el diseño mismo de nuestra mentalidad, lo cual supone que esta mentalidad actual es la que queremos para un futuro, es decir, nuestras prospectivas están basadas en el supuesto de que nuestro sistema social está correcto en cuanto a la mentalidad que tenemos y con la cual hemos organizado nuestra estructura, no así en un diagnóstico autocrítico.

En este sentido tal propuesta educativa nos coloca en una paradoja muy compleja, los sistemas actuales presumen de estar abiertos a la novedad, pero la única novedad posible es aquella que comulga con nuestros supuestos actuales (Mèlich, 2005).

Argumentación crítica del paradigma evaluador

Siendo así, la educación formal con sus criterios y características evaluadoras, al fungir un rol estandarizador, cumple con una función que desde la teoría crítica se denomina falsa consciencia, consciencia ingenua que superpone una realidad ajena a los individuos a la que se desarrollaría a partir de su propia activación introspectiva, la fragmentación del conocimiento, conocimientos inertes, superficiales y mecánicos la memorización constante, la desvinculación contextual y su bancarismo (Freire, 1997b) coadyuvan a producir la desubjetivación/alienación no

sólo del alumno sino incluso del docente, pues “la Escuela se encuentra altamente regulada desde una exterioridad que deja fuera la potencialidad creativa de la subjetividad docente” (Rosbaco, 2007, p. 16), gran parte de ello debido a la imposición reglamentadora de modos evaluativo inherentes al sistema dirigidos hacia el docente y el alumno desde el sistema exterior a ellos que los dirige a ambos:

(...) el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escolares, y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento, es una selección, regida por el valor, de un universo mucho más amplio de conocimientos y principios de selección posibles. De ahí que no deban aceptarse como algo dado, sino que deben problematizarse (...) (Apple, 2008, p. 66).

De modo que la forma de pensamiento es sustituida por ideas estereotipadas o por parámetros establecidos a priori sin la discusión pertinente por parte de todos los que se encuentran inmersos en ese espacio, de manera tal que el resultado es una deficiencia en la capacidad para el desarrollo de la subjetividad y pensamiento que permitirían la creación de una historia personal de sentido, cultivadora de la interrogación reflexiva, la independencia intelectual y el disenso razonado orientando hacia prácticas transformadoras desde el buen juicio, con prudencia y responsabilidad (Horkheimer, 2002; Lipman, 1998; Freire, 1997)

Esto supone la construcción de un espacio para una arqueología de la subjetividad que contenga en sí los elementos dialógicos emergentes para una deconstrucción y reconstrucción prudente de ángulos de reflexión y de praxis que se fundamenta en el empoderamiento del pensar y la palabra crítica respecto de todos los elementos que convergen en el espacio educativo, y estos esfuerzos dirigidos al re-empoderamiento ético del sujeto, pues como plantea Zemelman (2002):

El sujeto es la negación de pertenecer al mundo de lo dado, pues de serlo es mínimo; porque asumirnos como sujetos es convertirnos en ángulo de lectura, como ser "agónico", traspasando las condiciones estructurales propias de lo objetivo-dado para hacer de ellas un mundo de horizontes; exigencia que se corresponde con la recuperación de la pasión por conocer y pensar ese conocer. (p.31)

Ante el reconocimiento de esto cabe hacer crítica a las posturas científicas que abordan el conocimiento científico en el ámbito educativo como ajeno de toda metafísica, epistemología y sujeto, aquellas que se consideran asépticas, desideologizadamente neutras que se justifican por sí mismas [tautológicamente] en el objeto, y que por tanto pretenden no tener que rendir explicaciones ontológicas desde donde parten sus análisis y supuestos (Habermas, 1990). Pensar así parece significar una falacia abstractiva (Apel, 1985) en el sentido de que al pretender cualquier supuesta mera objetividad se está prescindiendo de la dimensión pragmática de los signos al extraer al sujeto que le da lugar.

Si esto fuera así significaría que los resultados científicos quedan por una razón ajena a nuestro entendimiento, irrefutablemente exentos de sus implicaciones sociales, de las exigencias valóricas de nuestros contextos humanos y por ende de su implicación ética:

Los métodos de la ciencia natural no captan todo lo que vale la pena saber, ni siquiera lo que más vale la pena: los últimos fines, que deben orientar todo dominio de los recursos de la naturaleza y del hombre. (Gadamer, 1998, p. 43)

Argüir entonces que basta con los métodos de análisis y de estructuración heredados de la ciencia natural para dar sustento y fundamento a través de estos a los fines del hombre aparece erróneo, pues como propusiera Martín-Baró (1998) la realidad no es aséptica y la ciencia que pretende abstraerse de su situacionalidad o de su subjetividad podrá ganar en eficiencia instrumental, pero a costa de perder la consciencia electiva que supone el compromiso implicado en la realidad política y social:

La ciencia se encuentra a medio camino entre la sensación privada y la visión universal...una especie de hilo telegráfico a través del cual nos llega un tenue informe de las cosas que quisiéramos observar y vivir en su completa realidad. Este informe puede bastar para una acción aproximadamente apropiada; no basta para el conocimiento ideal de la verdad, ni para una simpatía adecuada con la realidad. (Santayana, citado en Holton, 1998, p. 182).

Por ende, la configuración preexistente de contenidos que se suponen formativos, impuesta desde un currículum que subyace en un sistema específico de evaluación se reitera como desubjetivador y en este sentido, obedece muy bien a un esquema de violencia simbólica:

Todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 44).

De esta manera, la necesidad de la activación subjetiva se justifica en la medida en que sólo mediante esta es posible proyectar posibilidades, como dijera Winch, (1990): “La conducta que es producto de la comprensión, y sólo esa conducta, es aquella para la cual existe una alternativa” (p. 64), en este sentido, del desarrollo reflexivo deviene el espacio de la apertura a las posibilidades más allá del orden condicionado. Con el rompimiento de las consecuencias psicosociales que traen como resultado los esquemas alienantes:

La alienación del hombre (...) en cualesquiera de sus formas, expresa la incapacidad de éste para seguir sus necesidades más auténticas, aquellas que conducen a su crecimiento. El hombre enajenado responde irracional y compulsivamente a necesidades que de forma despersonalizada se imponen a su individualidad y que, por la propia pobreza de su personalidad, desarrollada en un medio enajenante, no puede trascender (González, 1994, p. 156).

Conclusiones

En resumidas cuentas, cabe destacar que diversos pensadores sobre la dimensión educativa, particularmente con respecto a los modos de evaluación instrumental, que se ejemplifican por su carácter cuantitativista y objetivista, han denunciado su carácter legitimador de una cosmovisión tecnocrática, clasificatorio, que busca únicamente acaparar el control mecánico que termina por fungir de cosificación de los alumnos, de imposición de una serie de criterios desde los cuales abordar como única posibilidad el espacio político del individuo (Bourdieu, 2003; Giroux, 2001; Ibañez, 1994).

En este recorrido se presentan diversas críticas sobre la manera en que la evaluación termina por suponer una forma de control de los aprendizajes suponiendo una pedagogía basada en objetivos, un currículum, que muchas veces resulta problemático epistémicamente en la medida en que más que la aprehensión de conocimientos objetivos se busca actualmente el desarrollo de competencias que sirvan para la vida en el entorno cotidiano, siendo así que como propusiera Gimeno (1998):

Reconocer que el objeto que se evalúa y el proceso de valoración son contruidos y que, por tanto, ambos son afectados por procesos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionales y sociales, es importante para fomentar a partir de ahí una actitud de autocritica, de explicitación de valores asumidos, relativizar la “autoridad” de las evaluaciones y deshacer el clima de crispación que produce la realización de éstas relaciones pedagógicas. (p. 396)

En este sentido la argumentación promueve la importancia de cuestionar la construcción de instrumentos de evaluación desde un orden meramente objetivo/cuantitativo, donde la relevancia del espacio educativo está en el desarrollo de potenciales más complejos de orden subjetivo/cualitativo y entonces, buscar una medición que únicamente categorice en términos saber/no saber significaría simplificar la enorme complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Referencias

- O. Apel. 1985. Taurus.
M. Apple. 2008. Akal.
P. Bourdieu y J. Passeron. 1996. Fontamara.
P. Bourdieu. 2003. Anagrama.
P. Freire. 1997. El Rure.
P. Freire. 1997. Siglo XXI.
H. Gadamer. 1998. Sígueme.
J. Gimeno. 1998. Morata.
H. Giroux. 1997. Paidós.
H. Giroux. 2001. Graó.
F. González. 1994. Antrophos.
J. Habermas. 1990. Taurus.
G. Holton. 1998. Fondo de Cultura Económica.
M. Horkheimer. 2002. Trotta.
J. Ibañez. 1994. Siglo XXI.
M. Lipman. 1998. “Pensamiento complejo y educación.” La Torre.
I. Martín-Baró. 1998. Trotta.
J. Mèlich. 2005. Antrophos.
E. Morin. 2005. Kairós.
C. Naranjo. 2004. La Llave.

S. Pániker. 2001. Kairós.

K. Popper. 1980. Tecnos.

I. Rosbaco. 2007. "linicadelosocial.weebly.com/uploads/6/6/9/1/6691816/4._marginarizacion.pdf."

I. Wallerstein. 2006. Siglo XXI.

P. Winch. 1990. Amorrortu.

H. Zelman. 2002. Antrophos.

H. Zelman. 2011. Siglo XXI.