



ISSN: 2448 - 6574

La competencia ético crítica como eje rector en la evaluación permanente del currículo.

Anel González Ontiveros

Salvador López López

Sylvia C. van Dijk Kocherthaler

*Zaratustra ha cambiado,
Zaratustra se ha hecho niño,
Zaratustra está despierto.
¿Qué va a hacer entre los que duermen?*

F. Nietzsche: Zaratustra.

Introducción.

El quehacer educativo entendido como dialéctica entre sociedad e individuo implica un permanente cuestionamiento sobre la pertinencia del mismo. Las dimensiones curriculares: ontológica, epistemológica, metodológica, ética, etc., que impactan la relación entre Teoría curricular-Diseño curricular y realidad socioeducativa, muestran una dinámica de permanente adecuación. Y se impone una perspectiva que dé coherencia interna y externa al currículo en este sentido dialéctico. La reconfiguración de la ciencia, la tecnología, los problemas sociales, etc., implican consideraciones de diagnóstico complejas para el desarrollo curricular. Pero la praxis curricular contemporánea ya no sigue bajo la rectoría única de la epistemología, la filosofía primera no es ni la metafísica ni la epistemología, sino la moral. Las consideraciones de carácter moral han impactado en el corpus, no sólo de la filosofía sino de la ciencia, la tecnología y las diversas prácticas humanas. Por ello en este trabajo se considera fundamental dentro del ámbito del desarrollo curricular, el imprescindible fortalecimiento de la conciencia ético-crítica para el conocimiento, aplicación, evaluación y reconfiguración pertinente de los elementos teórico-metodológicos, como el currículo lo es, que la sociedad del conocimiento aporta al educando no sólo para su formación sino para su práctica profesional.



ISSN: 2448 - 6574

Desarrollo.

Château (2000) nos recuerda que toda colectividad trasmite a las nuevas generaciones, lo que podemos llamar su marco axiológico formado por sus instituciones, creencias morales y religiosas, así como sus saberes y técnicas, etc. Pero dentro de esa *complejidad* (Morín, 2005), cuál emerge como la competencia rectora. Si simplificamos esta complejidad de lo social y lo humano a los tipos de racionalidad a través de las configuraciones curriculares, podríamos pensar con Habermas (1970) en una racionalidad instrumental, una práctica, una crítico-dialéctico-hermenéutica, una racionalidad comunicativa; pero también una racionalidad de la complejidad contemporánea con Morín (2005). Una vez elegida una racionalidad, ¿cuál dimensión – de las mencionadas supra- debe preceder a las otras?

En la filosofía contemporánea la tradición de la modernidad que colocaba por delante a la epistemología ha cedido su lugar a la dimensión ética (Camps, 2004: 18). En especial, como dice McLaren, en un momento precario de la historia con relaciones de sumisión y sufrimiento por la desposesión y el desprecio hacia la dignidad humana, en el que la vida, la supervivencia, está en el centro de la existencia social (1997: 17ss), necesitamos una pedagogía acorde con esta realidad *socioeducativa*.

La problemática moral es rasgo ubicuo de nuestro tiempo. Así, por ejemplo, en el tema de la crisis ambiental el problema está en la realidad natural, teorizando sobre ello, afirma Leff: “La crisis ambiental es el síntoma –la marca en el ser, en el saber, en la Tierra- del límite de la racionalidad fundada en una creencia insustentable: la del entendimiento y construcción del mundo llevado por la idea de totalidad, universalidad y objetividad del conocimiento que condujo a la cosificación y la economización del mundo.” (2004, p. 298).

El ecologismo -que podemos entender como ética ambiental-, se ha ocupado de teorizar, diagnosticar y resolver este problema de la crisis ambiental. Reconoce la necesidad de romper el dogma de la mismidad del conocimiento y su identidad con lo real basado en el “imaginario de la representación, abriéndose al infinito desde un diálogo de saberes en el encuentro del ser con la otredad” (Leff, 2004: 298). En esta situación problemática, tanto la interdisciplinariedad como las teorías de sistemas coadyuvan en la construcción de interpretaciones fraccionarias del mundo, pues no pretenden explicaciones universales sino la configuración unificada de las perspectivas diversas emplazadas por la crisis mundial. De acuerdo con este análisis de Leff, podemos ir más



ISSN: 2448 - 6574

allá de la cosificación del mundo con un discurso de desarrollo sostenible en el que la idea de un futuro sustentable es imprescindible, a través de una ética de solidaridad y transgeneracional. Muy en el sentido de lo marcado por los *Principios de Río*, *La Carta de la Tierra*, *Agenda 21*, *Plan de Implementación de Johannesburgo*, etc. Pero, reconoce Leff, aunque destacan problemas a resolver y mecanismos a establecer, así como fines, y que tienen una programática de acciones, políticas y comportamientos a modificar, no es suficiente para configurar una ética en términos de una racionalidad práctica, en tanto ruta crítica que permita llegar al cumplimiento de esta teleología de la sustentabilidad. Ruta crítica que lleve a resolver lo denunciado por McLaren y muchos otros, edificando una sociedad global equitativa y solícita, consciente de la necesidad de la dignidad humana para todos, con desarrollo económico, social y ambiental, como se sostiene en el Plan de Johannesburgo. Ante esta perspectiva resulta pertinente un tratamiento crítico dialéctico hermenéutico de la complejidad contemporánea, tanto en el desarrollo de la práctica educativa como en la evaluación de sus currículos.

La pedagogía crítica aporta la dimensión teórico-metodológica pertinente en la formación de la nueva conciencia ético crítica necesaria para responder a los retos de la crisis mencionada. Una pedagogía crítica de la complejidad contemporánea, como señala Kincheloe (2008):

“De este modo, una pedagogía crítica compleja es un campo de investigación y práctica que exige mucho de aquellos y aquellas que lo adoptan. La educación de un profesorado crítico y la dirección de la propia pedagogía crítica, por ejemplo, requieren algo más que el aprendizaje de técnicas pedagógicas y la adquisición de los conocimientos que establecen los currículos vigentes. Además de adquirir métodos de enseñanza, los profesores y profesoras líderes educativos comprometidos con la pedagogía crítica también son conscientes de las dimensiones sociales, económicas, psicológicas y políticas de las escuelas, regiones y los sistemas en los que desempeñan sus tareas. También poseen un amplio registro de conocimientos acerca de los sistemas de información que, en un marco cultural más amplio, actúan como fuerzas pedagógicas en las vidas de los alumnos y las alumnas y el resto de los miembros de la sociedad: televisión, radio, música popular, cine, internet, podcasts y subculturas juveniles; cuerpos alternativos de conocimiento producidos por indígenas o por grupos marginales o de bajo estatus; los modos en los que las diferentes formas de poder actúan para construir identidades, para otorgar poderes y para oprimir a grupos determinados; y el modus operandi de la regulación social.” (p. 35)

Adicionalmente, la *Pedagogía Crítica de la Complejidad Contemporánea* reconoce una serie de dimensiones fundamentales para este quehacer democrático; las siguientes



ISSN: 2448 - 6574

son las nociones propuestas por Kincheloe (2008: 42ss), las cuales se expondrán y se vincularán a los procesos de construcción curricular y de su evaluación:

- a) La *Iluminación crítica*, mediante la cual la Pedagogía Crítica de la complejidad contemporánea busca comprender el poder, a través del análisis de las relaciones grupales e individuales en la sociedad, tratando de identificar en esta lucha hegemónica quiénes resultan beneficiados y quiénes afectados en el mantenimiento de los intereses y del statu quo. Reconociendo la realidad social como una estructura intrínsecamente significativa construida por las interpretaciones de los sujetos. Para la *iluminación crítica* es fundamental comprender cómo son los procesos a través de los cuales es dado por “real” cierto orden social. Es decir, reconocer la realidad social no como dada al estilo del realismo ingenuo, sino como una construcción intersubjetiva, donde la investigación de los supuestos bajo los cuales se construye dicha propuesta de lo que se entiende por realidad es el objetivo epistemológico de la iluminación crítica. Es pues una epistemología que no da por evidentes los objetos de conocimiento, en este caso la acción, sino que trata de iluminar críticamente los significados de la misma, de descubrir y hacer inteligible su significado. Asimismo, interesa a la Iluminación crítica analizar el impacto que estos temas tienen para la dimensión educativa la forma como la construcción de lo real significa la práctica educativa y sus procesos de evaluación.
- b) La *Emancipación crítica*, en esta dimensión de la Pedagogía Crítica se trata de investigar, analizar, mostrar, la diversidad de fuerzas sociales y psicológicas que impiden que, tanto grupos como individuos, tengan la libertad de tomar decisiones importantes para su vida, en la búsqueda natural de la autonomía en la vida cotidiana, profesional, etc. Podemos deducir de estos elementos el impacto que tienen para la vida educativa, para la construcción de políticas educativas y por ende sus procesos de evaluación. En la emancipación crítica es fundamental la aplicación de dos dimensiones: las distorsiones individuales del conocimiento y las distorsiones sociales del conocimiento. Rechaza que la emancipación sea al modo del individualismo abstracto al margen de los problemas sociales, al margen de la comunidad. Se trata de una emancipación que se da en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia. Desde luego que esto impacta en el ámbito

educativo bajo las mismas condiciones al entender la escuela como *esfera pública democrática* y la evaluación del currículo como el espacio para dialogar y democratizar las estrategias educativas para una comunidad justa (Giroux, 1993).

- c) El *Rechazo al determinismo económico*, actualmente se reconoce desde la reflexión crítica que hay diversos factores que intervienen en la configuración de las prácticas humanas tales como la raza, el género, el poder, la preferencia sexual, los medios de comunicación, etc., y el factor económico tiene una influencia altamente significativa en estas prácticas humanas. En el ámbito de la educación es fundamental identificar los elementos del orden social, -como el *poder*, por ejemplo-, que frustran el logro de los fines racionales y razonables de un proyecto educativo emancipador. Así, una vez identificada la distorsión que opera sobre el proyecto, la *iluminación crítica* evalúa dicho fenómeno de interferencia y diseña las acciones correspondientes para su superación. Destacamos la necesaria intervención de los docentes a lo largo del proceso de interpretación y evaluación de dichos fenómenos disruptivos del currículo, asumiendo un rechazo a los horizontes impuestos desde un poder hegemónico que enajena las conciencias.
- d) La *crítica de la racionalidad instrumental o técnica*, subraya el carácter opresivo de la racionalidad técnico instrumental en la sociedad contemporánea, ubicándola por debajo de la racionalidad interpretativa y más aún de la racionalidad emancipadora. Se opone a la evaluación positivista del conocimiento como fin meramente instrumental. La crítica señala a la racionalidad instrumental como una *hiperrazón* obsesiva por los resultados, que impone la eficiencia y el método por encima de los fines. El impacto de esta crítica de la racionalidad tiene efectos importantes en la dimensión educativa al sobreponer el aspecto formativo integral por el meramente técnico-instrumental, elemento clave en los nuevos enfoques y modelos educativos, así como en los currículos construidos desde esta mirada, si se es congruente también con los procesos de evaluación.
- e) El *impacto del deseo* es otra dimensión del análisis de la Pedagogía Crítica. Apuesta más por el psicoanálisis postestructural en la búsqueda de un proyecto de investigación que pugna por la emancipación, porque le aporta más posibilidades de comprensión profunda de la configuración compleja de la psique humana. Se

trata de esclarecer, por ejemplo, “los procesos inconscientes que crean la resistencia a un cambio progresista e inducen a un comportamiento autodestructivo” (Kincheloe, 2008: 43). Al incorporar este horizonte epistemológico del psicoanálisis postestructural adquiere nuevas herramientas –al estilo de la propuesta de Foucault de la “caja de herramientas”- que enriquece el dispositivo teórico en la investigación de la psique humana y las diversas expresiones o modos del poder, la generación de la identidad, los procesos libidinales, las formas de la racionalidad y de las emociones, etc; pero sobre todo en su configuración sociopolítica, porque el deseo se construye en el marco de lo sociopolítico-económico.

- f) El *concepto de inmanencia*. En este caso se trata de imaginar mundos posibles que mitiguen el sufrimiento de la humanidad y proporcionen mayor bienestar psicológico. La categoría de la posibilidad y la categoría de la imaginación son centrales y naturales en esta perspectiva. Éstas le dan la capacidad a la Pedagogía Crítica de trabajar en el plano de la dimensión especulativa, contemplativa, reflexiva, teorizante, pero aterrizando en la praxis transformativa, es decir, en la reforma social concreta. Incluso permitiendo la posibilidad de un currículo integrador e incluyente, así como procesos de evaluación comprensivos y comprometidos con los contextos y los individuos y no sólo con la lógica curricular.
- g) En cuanto a la dimensión denominada *teoría crítica del poder reconceptualizada: hegemonía*, esta noción gramsciana es central en la Pedagogía Crítica. Más si pensamos en términos de la categoría de la Complejidad contemporánea señalada por Morin (vid supra), lo cual nos lleva al aporte de Kincheloe: la Pedagogía Crítica de la Complejidad Contemporánea. Aquí interesa iluminar críticamente las diversas estrategias, complejas, con las cuales se han construido los currículos y más aún los criterios que se valoran como importantes en los procesos de su evaluación.
- h) La *ideología*, en la propuesta de la Pedagogía Crítica de la Complejidad Contemporánea, rebasa la explicación de la ideología sólo en términos de propaganda-dominación, para explicar las formas culturales de la dominación. No reduce la práctica manipuladora del poder a estrategias coercitivas, sino que considera que el fenómeno es más complejo. La ideología es también la forma en

que los intereses configuran las formas específicas de conocimiento. Como dice Giroux (1993: 62): “La ideología está igualmente arraigada en aquellas experiencias sedimentadas que se aprenden, prácticamente, por medio de la movilización y la regulación del cuerpo y las emociones”.

- i) El *poder lingüístico o discursivo*. Ello desde luego aplica a la pedagogía en la que el lenguaje no se entiende como reflejo de lo real natural, de lo real social, sino una práctica constructiva inestable y por lo tanto, una práctica reterritorializante de los conceptos que pretenden significar lo real en cualesquiera de sus dimensiones. Un ejemplo claro lo tenemos en la polémica desatada a partir de la construcción del currículo desde las competencias y, consecuentemente en sus procesos de evaluación.
- j) *Centrarse en la relación entre cultura, poder y dominación*. La cultura es entendida como un espacio de confrontación. El objetivo es legitimar una cultura educativa que forme a las personas en la búsqueda de una sociedad más democrática con base en la justicia, la libertad, la igualdad, los derechos humanos, etc. Una educación que no sucumba a los intereses de la lógica del mercado de convertir a todos los ciudadanos en consumidores irracionales.
- k) *Centralidad de la interpretación: hermenéuticas críticas*, que reconoce la importancia central e indiscutible de la comprensión en cualquiera de los ámbitos del conocimiento y del campo educativo. Evidentemente estas consideraciones tienen su impacto en las prácticas educativas generando diversas posibilidades de fundamentación curricular e igualmente importante, en el reconocimiento de diversas formas de evaluar, siempre teniendo a la vista la comprensión del individuo y su contexto.
- l) Finalmente se considera el *papel de la pedagogía cultural: en la teoría crítica*. “Piedra que rueda no hace musgo” reza el refrán popular. Es reterritorialización dinámica de los conceptos, sobre todo los propios, no quiere dogmatismo porque el río de la vida rebasa las redes conceptuales. Porque no se limita a la dimensión de la enseñanza, la escolarización o la evaluación en su búsqueda de la formación de ciudadanos con una conciencia ético-crítica.



ISSN: 2448 - 6574

Así pues, podemos apreciar en estos temas propuestos por Kincheloe, que la pedagogía crítica puede romper el congelamiento o agotamiento de los significados del lenguaje anquilosado por un pedagogía entendida como ciencia aplicada o como mera comprensión intelectual de significados (Carr, W y Kemmis, S, 1988), como lo dado, como lo real, como la verdad universal. Como alternativa a esta dogmática cosificadora y objetivante, no sólo del mundo de la naturaleza sino del social y del humano, está el mundo de la esperanza en el sentido de Freire (1992), a través de la construcción de un futuro sustentable, reconstruyendo el sentido de la historia, del desarrollo, así como de la liberación, no sólo de carácter individual sino de esa ergástula que es el horizonte que cosifica y hipereconomiza el sentido del mundo, de la existencia. Igualmente sigue siendo válido por su carácter dialéctico, dialógico, hermenéutico, crítico, y sobre todo por su carácter ético-moral, la noción de la ética de la investigación de Foucault al preguntar si seguimos reflexionando sobre el problema de la *ética del conocimiento o sobre la ética de la investigación*. Resulta enriquecedor reconsiderar la aporética propuesta por Foucault, según la cual estamos estructurados por las relaciones que se dan entre *saber, poder y subjetividad*, las cuales son formas de violencia y de control que nos inculca la moral producida por el *Estado* o por la *tradición* a la que pertenezcamos, cuyos instrumentos disciplinarios son la *vigilancia jerárquica*, la *sanción normalizadora* y el *examen*. Ante esta racionalidad dominante, emerge la necesidad de una *hermenéutica del sujeto* como eje central para la construcción de currículos y sus procesos de evaluación. Hermenéutica que nos confronte con verdades ante las que el individuo sí tiene algo que decir.

Conclusiones.

Se impone, pues, un interrogatorio ético intransigente que permita comprender el horizonte desde el que se constituye el saber curricular y lo que entendamos por competencia, y no abandonar el concepto a la lógica del capital, a la lógica monolítica de la productividad reducida a su horizonte mercantil. Un interrogatorio que posibilite el rompimiento de los límites impuestos por un régimen que dicte qué es lo verdadero y qué es lo falso, ocultando su marco histórico y político, así como sus intereses económicos. Se trata de liberar la reflexión y prácticas educativas, en su dimensión ética, de cualquier limitación sustentada en un saber que no quiera voltear hacia la consideración moral de sus acciones y el compromiso que trasciende hacia la alteridad.



ISSN: 2448 - 6574

Actuar de la forma ética más consistente en su racionalidad y en su práctica, de tal manera que el horizonte científico-tecnológico en sus alcances no sea un valor absoluto para la humanidad. Interrogantes foucaultianas tales como: ¿qué es necesario pensar hoy en oposición a la tradición?, ¿cuál es la sustancia del pensamiento?, ¿a qué práctica de ascetismo debe uno someterse para pensar de manera diferente?, etc., proyectan este horizonte intelectual. Tomar decisiones informadas, que son decisiones con responsabilidad, es decir, morales, humanistas. Debido a esto, emergen preguntas como: ¿Responde la acción científica-tecnológica, en su expresión de la dimensión curricular? ¿Desde cuál horizonte moral y onto-epistemológico se define lo que es educar y evaluar? Éste es el punto de inflexión de la ética y donde se bifurcan los caminos de la moral: ¿una moral al servicio de lo pragmático, utilitarista, financiero, de la lógica del mercado y del capital; o una moral al servicio de lo humano, social y natural? ¿Una moral monolítica, o la apertura de una conciencia ético-crítica que respeta la diversidad?

En el espacio de reflexión moral es importante preguntarnos si perspectivas las diversas teorías educativas y de la evaluación desarrollan una crítica que acepte una *ética de la responsabilidad* sobre aquello que sostenemos como verdad, así como de sus consecuencias teórico-prácticas. En ningún caso basta con el conocimiento y manejo eficaz de las metodologías libres si no somos consecuentemente responsables de nuestro proyecto tanto individual como social, si no estamos atentos a qué evaluamos, desde qué contenidos hipotéticos de lo que afirmamos como verdad, si estamos únicamente contribuyendo al apuntalamiento de configuraciones dadas, si es necesario resistirse a ellas, etc.

Tomar conciencia de este *plano ético de responsabilidad en la evaluación* no es fácil, pues el mundo se mueve bajo intereses poderosos, para los cuales esta hermenéutica del sujeto no sea más que un proyecto intelectual y político sin mayor trascendencia, descalificándolo, suponiéndole una falta de científicidad. Ejemplos recientes nos enseñan que avance tecnológico y político no es lo mismo que avance moral.

La solución no es fácil, ni parece posible en la reflexión moral contemporánea la posibilidad de sostener una moral universal al estilo kantiano. En este sentido, nunca se insistirá suficientemente que la cuádruple causalidad aristotélica está por encima de la simple causalidad mecánica, para la comprensión de los objetos de estudios sociales y humanos. Sloterdijk (2008) reflexiona si lo que nos corresponde es una tarea zoopolítica,



ISSN: 2448 - 6574

ser gestores empresariales de normas para parques humanos. O más bien pensaremos en términos de la *bildung* o formación, de acuerdo con un modelo, ¿pero cuál modelo? Aquí apostamos por prácticas evaluativas que formen una conciencia ético-crítica, dialéctico-hermenéutica, y dialógica de la complejidad contemporánea.

El límite crítico entre los extremos es la actitud que ya los clásicos ubicaron como el centro de la praxis que se sustenta en una disposición moral: la prudencia. Y ésta no es característica de la acción técnica de la evaluación en sí, sino un momento previo, asimismo integrante del proceso y de su objetivo; donde el fin no justifica los medios sino a la inversa, los medios justifican los fines. Que las prácticas evaluativas en todas sus dimensiones se rijan por la acción prudente comprometida con intereses humanos y no los financieros o de poder político.

El aporte de la ética en lo teórico y en lo metodológico tiene importantes desarrollos para llevar a buen puerto un propósito humanista en el ámbito de las aporías estudiadas por la investigación curricular. Y en este horizonte pensemos cómo construir moralidades, epistemologías, políticas de evaluación, desde nosotros, desde Latinoamérica, en una postura descolonizadora que asume la autonomía y responsabilidad de sus actos. Para ello, necesitamos formar con una conciencia ético-crítica con las características mencionadas por Kincheloe, sometiéndolas a discusión. Dussel en **Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual** (2004: p. 133) recupera un pensamiento que consideramos válido, de Tomás Borge, al referirse a los campesinos: “Cuando estábamos en la montaña y los oíamos hablar con su corazón puro, limpio, con un lenguaje simple y poético, percibíamos cuánto talento habíamos perdido a lo largo de los siglos.”

Bibliografía.

Camps, V. Guariglia, O y Salmerón, F. (Eds.) (2004). *Concepciones de la ética*. Madrid: Trotta.

Carr, W y Kemmis, S, (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. México: ROCA.

Château J. Et. Al. (2000). *Los Grandes Pedagogos*, Duodécima reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, E. (2007). *Ética de la liberación*. Madrid: Trotta.



ISSN: 2448 - 6574

- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*, México: s. XXI.
- Fornet-Betancourt, F. Ed. (2004), *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*, Madrid: Trotta.
- Giroux, H. (1993). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: s.XXI.
- Habermas, J. (1971). *Conocimiento e interés*. México: Taurus.
- Kincheloe (2008). *Pedagogía Crítica*. México: GRAO.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental*, México: s. XXI.
- Levinas (2005). *Totalidad e infinito*. Madrid: Trotta.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, México: Paidós.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*, octava reimpresión. Barcelona: GEDISA.
- Sloterdijk, P. (2009). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. México: s. XXI.