

LA INVESTIGACIÓN DE LA EVALUACIÓN COMO UNA FORMA
DE POTENCIAR EL DESARROLLO EN LAS ESCUELAS
Y EL PROFESIONALISMO DE LOS PROFESORES

OLAFUR PROPPE (*)

Según diversos diccionarios, evaluación es el acto de determinar o fijar el valor de algo, ya sea una cosa, un concepto, un programa, una institución o un ser humano. Muchos investigadores consideran que esta definición peca de un exceso de ingenuidad. La evaluación es mucho más que eso. De hecho, se podría considerar una de las actividades más complejas y, al mismo tiempo, más habituales que tiene que abordar el hombre; es una parte inherente de la comunicación humana. La evaluación implica además un riesgo; influye sobre opiniones y puntos de vista, los configura y con gran frecuencia lleva a acciones, en ocasiones competitivas, hostiles e incluso peligrosas.

A veces, la evaluación es más formal, pero inevitablemente constituye una parte de la vida cotidiana desde que apareció el ser humano: somos humanos porque somos seres que evaluamos el mundo y *nuestra existencia*.

Robert Stake y Terry Denny definen el concepto de evaluación en su artículo para el *NSSE Yearbook on Educational Evaluation* de la siguiente manera: «Desde una perspectiva amplia, evaluación es el descubrimiento de la naturaleza y el valor de algo» (Stake y Denny, 1969, p. 370). Su afirmación amplía la definición que nos proporcionan los diccionarios en un sentido muy importante.

Por supuesto, la evaluación es un proceso que determina el valor de algo, pero al reconocer esto, sólo se está reconociendo su característica más pertinente. Como proceso, la evaluación implica conocer el fenómeno a evaluar, esto es, descubrir su naturaleza, así como determinar su valor. La evaluación se realiza además en un contexto de acción. Hay que tomar decisiones y se toman, para determinados fines, sobre la base tanto del proceso de evaluación como de los resultados de éste; se realizan, en suma, determinaciones del valor. La evaluación, pues, está presente en casi todos los procesos de toma de decisiones y es parte de nuestra comunicación cotidiana. «La evaluación está continuamente implicada en la obtención de conocimientos para realizar una acción» (Kemmis, 1976).

(*) Instituto de Educación de Islandia.

Lee Cronbach y colaboradores han establecido, siguiendo el precedente de Martín Lutero, los principales requisitos de un proceso de evaluación en noventa y cinco tesis. La primera reza: «La evaluación es un proceso a través del cual la sociedad aprende sobre sí misma» (Cronbach y cols., 1980, p. 2). La mayor parte de la gente toma decisiones basándose en determinaciones del valor de una u otra forma. Pero también, tal y como afirman Stake y Denny, *aprendemos a través de la evaluación*; la evaluación entraña el descubrimiento de la naturaleza del fenómeno a evaluar tanto como el de su valía. Y además, *aprendemos sobre nosotros mismos* gracias a la evaluación; quizá se debería decir que podemos (o acaso deberíamos) aprender sobre nosotros mismos a través del proceso de evaluación. «La evaluación de los programas es un proceso por el cual la sociedad aprende *sobre sí misma*» (la cursiva es nuestra).

Definiremos la evaluación de la forma siguiente: *Evaluación es el proceso de descubrimiento de la naturaleza y la valía de algo a través del cual aprendemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras relaciones con los otros y con el mundo en general*. Por supuesto, la evaluación no es una definición, es un complejo proceso vital que forma parte de otro proceso formativo más amplio y complejo que llamamos vida humana.

En alguna parte nos hemos referido a tres teorías sobre la evaluación, calificadas como paradigmas «cuantitativo», «cualitativo» y «dialéctico» (Proppé, 1983). Hoy en día pienso que la terminología debería modificarse, de acuerdo con el libro de Berstein, *Beyond Objectivism and Relativism* (1983): los términos «objetivista» y «relativista» vendrían a sustituir, respectivamente, a los que antes denominamos «cuantitativo» y «cualitativo». El primer párrafo del capítulo 1 del libro de Berstein reza como sigue:

«Hay una dificultad que se ha extendido por la vida intelectual y cultural. Afecta a la mayor parte de las disciplinas y a casi todas las facetas de nuestra vida. Viene dada por la oposición entre objetivismo y relativismo; pero hay una amplia gama de otras contradicciones que revelan la misma ansiedad subyacente: racionalidad frente a irracionalidad, objetividad frente a subjetividad, realismo frente a antirrealismo. El pensamiento contemporáneo ha fluctuado entre estos extremos y otros relacionados con ellos. Incluso las tentativas que algunos han hecho para romper este marco de pensamiento han sido con gran frecuencia asimiladas a estas contradicciones estandarizadas» (Berstein, 1983, p. 1).

Estas dicotomías ampliamente extendidas (por ejemplo, dentro de la evaluación educativa y en las ciencias sociales en general) son asimiladas habitualmente a lo «cuantitativo» y lo «cualitativo», pero estos conceptos son vagos y probablemente no nos ayudarán a romper el marco dualista indicado. Berstein, en su obra, reflexiona sobre el problema y arguye de modo bastante convincente que, «así como ni el absolutismo ni el subjetivismo configuran una alternativa viva, la opción entre una sofisticada forma de objetivismo falible y una concepción del relativismo no subjetiva parece —al menos por el momento— aceptable» (Berstein, 1983, pp. 12-13).

Para un gran número de educadores, así como para muchos otros, estas dicotomías se han convertido no ya en una forma de dualidad, sino en un dualismo permanente. Cuando hablamos de *dualidad* y *pluralidad*, utilizamos ambos térmi-

nos para abarcar todos los aspectos de la naturaleza duales y plurales; incluyendo lo que parezca dual o plural aunque *pueda tener* un denominador común oculto. En cambio, utilizamos *dualismo* y *pluralismo* para referirnos a una dualidad o una pluralidad en las que dos o más aspectos *se consideran incompatibles*, incluso fuera de las coordenadas de espacio y tiempo.

Gran parte de las diferencias entre individuos y culturas están a salvo de ser puestas en tela de juicio. Puede argumentarse, sin embargo, que si sustentamos las actitudes de *dualismo* y *pluralismo*, en lugar de ser simplemente observadores de la *dualidad* o la *pluralidad*, serán inevitables las frustraciones, incluso las patologías y la alienación.

Es imposible comprometerse entre el objetivismo y el relativismo de una forma sencilla. Adoptar algo de ambas actitudes no parece ser la respuesta. El objetivismo y el relativismo plantean diferentes significados a una sola pregunta y no hay un solo camino para zanjar las diferencias. En muchos casos la evidencia no se puede validar triangulando los argumentos objetivistas y relativistas, quizá porque epistemológicamente son distintos. La historia, una disciplina muy contextualizada, difiere básicamente de las observaciones de diversas variables.

Para podernos atener a algo concreto hay que investigar las diferencias epistemológicas más profundas entre las perspectivas objetivista y relativista. Sólo serán complementarias si se entiende la relación entre ellas, es decir, tanto sus diferencias como sus puntos en común, de un modo sintético. Ambas deberían considerarse como una forma de dualidad susceptible de sintetizarse y no como una forma de dualismo incompatible. Una mezcla casual o un simple compromiso no son una síntesis y no ayudan a comparar diferentes paradigmas o perspectivas; antes bien, estas actitudes crean situaciones patológicas que pueden acabar manifestándose en círculos viciosos.

Básicamente el paradigma objetivista en su forma más pura se ha edificado sobre el positivismo. Este es un movimiento filosófico que necesita, como el resto de los conceptos que aquí se tratan, una revisión histórica. El positivismo es una concepción filosófica de la ciencia, la realidad y la vida. En su forma más pura, considera la ciencia como el único camino válido del conocimiento y las *realidades* como los únicos objetos posibles de conocimiento. Se opone a cualquier tipo de metafísica y, en general, a cualquier enfoque de investigación que no pueda ser reducido a un método científico. La concepción positivista sólo reconoce, fundamentalmente, dos enfoques legítimos: el empírico (como la ciencia natural) y el de las disciplinas formales (como la lógica y las matemáticas). Da mucha importancia al empirismo inductivo (recoger datos y tratarlos estadísticamente) y al análisis deductivo (la construcción de sistemas de explicaciones hipotéticos y nomológicos). El positivismo es dualista (por ejemplo, tema/objeto) y estático (una única realidad). No llega a llenar el vacío entre teoría y práctica.

«Por *objetivismo* entiendo la convicción de que existe o debe existir algo permanente, una matriz o un marco ahistórico, al cual se puede recurrir en última instancia para determinar la naturaleza de la racionalidad, el conocimiento, la verdad, la realidad, la bondad o la justicia. Un objetivista afirma que existe (o debe existir) esta

matriz y que el deber primordial del filósofo es descubrir qué es y apoyar sus afirmaciones sobre el descubrimiento de la misma con las razones más sólidas posibles. El objetivismo está estrechamente ligado al funcionalismo y a la búsqueda de un punto «arquimédico». El objetivismo sostiene que si no apoyamos en una base rigurosa la filosofía, el conocimiento o el lenguaje, no podremos evitar un escepticismo radical» (Berstein, 1983, p. 8).

El paradigma relativista, en cambio, está relacionado con el interpretacionismo, esto es, con la hermenéutica y algunos aspectos de la fenomenología (trascendental o ideal). La investigación interpretativa o cualitativa trata de saber qué sucede, o ha sucedido, y qué significa, o ha significado, para diferentes individuos o grupos de individuos; estudia los procesos, pero se mantiene «leal» al dualismo de tema y objeto. Su principal objetivo es la descripción pura y completa. La ciencia interpretativa puede ayudarnos a encontrar significados más profundos y a ser conscientes de una amplia gama de reglas culturales y distorsiones ideológicas que afectan a la comprensión por el hombre de la realidad social. De este modo, la ciencia interpretativa va mucho más allá de la concepción positivista del conocimiento como conjunto de datos.

«El relativista no sólo niega las afirmaciones positivas del objetivismo, sino que va mucho más allá. En su forma más fuerte, el relativismo es la convicción básica de que cuando examinamos los conceptos que los filósofos han considerado fundamentales —racionalidad, verdad, realidad, justicia, bondad o normas—, estamos obligados a reconocer que todos ellos, en última instancia, pueden ser entendidos en relación con un esquema conceptual, un marco teórico, un paradigma, una forma de vida, una sociedad o una cultura concretos. Como el relativista cree que hay (o puede haber) una pluralidad irreductible de estos esquemas conceptuales, desafía la convicción de que tales conceptos puedan poseer un significado determinado y unívoco. Para él no hay ningún marco sustantivo consumado o un metalenguaje al que adscribir o mediante el cual se puedan evaluar afirmaciones competitivas de paradigmas alternativos. Así, por ejemplo, si consideramos algo tan fundamental como la cuestión de los criterios o normas de racionalidad, el relativista afirma que no podemos escapar del proselitismo de hablar de «nuestras» normas y la de «ellos» (que, en lo que se refiere a este tema, pueden ser «radicalmente inconmensurables»). Es ingenuo pensar que haya algo que se pueda considerar «normas de racionalidad» genuinamente universales y que no estén sujetas a cambios históricos o temporales» (Berstein, 1983, p. 8).

La ciencia interpretativa, no obstante, también se aferra al mismo dualismo de tema y objeto (por ejemplo, observaciones «acríticas», «desinteresadas») al que se remite el positivismo. La ciencia interpretativa insiste en las realidades múltiples, las diferencias de significados e interpretaciones, cuando el positivismo sólo propugna una realidad: en concreto, que la realidad está limitada a los datos mensurables. La ciencia empírica busca relaciones causales directas en la naturaleza y la sociedad; la ciencia interpretativa busca reglas constitutivas de las creencias, los valores y las conductas sociales.

«La lucha entre objetivistas y relativistas se remonta a los orígenes de la filosofía occidental o, al menos, a la época en la que Platón contendía con los sofistas y atacaba el relativismo del que hacía gala Protágoras. Pero desde hace poco tiempo, las complejas cuestiones que implica esta dialéctica se han convertido casi en obsesivas

y se han extendido a todas las áreas de la investigación humana y de la vida» (Bers-
tein, 1983, p. 8).

Los objetivistas (con el positivismo como base) afirman que su método y su teoría son neutrales desde el punto de vista de los valores. Esta afirmación, en sí misma, refleja sus sesgos ideológicos y posiciones axiológicas. El sesgo principal, por supuesto, es la falsa reivindicación de que los valores son controlados en relación con la investigación y sus resultados. Bajo la afirmación de neutralidad axiológica nuestras primeras opiniones tienden a convertirse en racionalizaciones (valoraciones revestidas de creencias). Éstas se van convirtiendo en la medida de todo, incluso de lo que sólo puede medirse por sí mismo; por ejemplo, un medio para alcanzar un fin se convierte en un fin. Una acción social depende de alguien, de algo, considerando que esta acción sea valiosa. Cuando las «personas» no tienen valores, es que están al servicio de los valores de otros. Esta misma crítica es aplicable a la ciencia interpretativa en la medida en que adopta una actitud «desinteresada» y «objetiva».

Muchas mentes preclaras, como la de Wilhelm Dilthey, sostienen que no es viable un relato aceptable de las acciones humanas sin una comprensión interna de sus perspectivas y de su concepción del mundo. Para muchos, esto ha venido a significar que si se quiere comprender una «cultura», habría que «asimilar» ésta; en otras palabras, habría que comprender el lenguaje que los individuos de esta «cultura» utilizan para hacer un relato para sí mismos y su mundo (por ejemplo, Habermas, 1971; Winch, 1970). Esta concepción es básica para el paradigma relativista.

Otros consideran que el lenguaje de la autocomprensión, especialmente de quienes pertenecen a una «cultura» diferente, está lleno de compromisos axiológicos y ontológicos. La solución, pues, ha sido evitar a menudo todo el plano de la autocomprensión e identificar cómo actúan los grupos no en sus propios términos, sino en un lenguaje más «objetivo» (normalmente, de una u otra forma, perteneciente a la «cultura» del investigador). Lo que la gente cree y valora es entonces considerado con frecuencia erróneo o «subjetivo». Esta concepción es digna de pertenecer por derecho propio a los fundamentos del paradigma objetivista.

Si decimos que cada «cultura» (por ejemplo, un programa educativo, un sistema educativo o el trabajo en determinadas escuelas debe ser comprendida en sus propios términos y no puede ser adecuadamente explicada en el «lenguaje» de otra «cultura», estamos aceptando un tipo de posición relativista. Esta, sin embargo, sólo parece una consecuencia inevitable de la comprensión interna sólo si queremos llegar al ideal de una observación «al margen de los valores». Un paradigma dialéctico, que va más allá del relativismo y el objetivismo, no está «al margen de los valores» ni pretende estarlo. Lo que el paradigma o la perspectiva dialéctica aspira alcanzar es un «lenguaje cocreacional»: un diálogo auténtico y genuino.

El filósofo canadiense Charles Taylor dijo, refiriéndose a la cuestión de la comprensión de otra cultura, en la conferencia de filósofos nórdicos de Reykiavik en diciembre de 1980:

«La ciencia social precisa de un tercer enfoque que complemente el científico y el relativismo. Su punto de partida no debe ser el establecimiento de una panorámica «objetiva» fuera de todas las culturas, lo cual es absolutamente imposible, ni una fusión con todas las culturas en sus propios términos. Esto sólo se puede conseguir por lo que Gadamer ha llamado una «fusión de horizontes», un lenguaje de comprensión mutua logrado con dificultad a través del diálogo» (Taylor, 1980).

Trascender el objetivismo y el relativismo supone la necesidad de un nuevo paradigma. Es aquí donde encaja la propuesta de un paradigma dialéctico. Este tercer paradigma propugna la acción, en forma de evaluación dialéctica, considerada como una serie de actividades que ayudan a los participantes (incluido el evaluador) a percibir, comprender y *reaccionar* —con mayor autoconsciencia, autenticidad y responsabilidad— a las consecuencias de un proceso que resultan de su interacción con su ambiente. En este paradigma es esencial recurrir al contexto histórico y cultural de cada caso. Una comunicación genuina, no autoritaria y de «ida y vuelta», es el objetivo y el método principal de estas evaluaciones.

El evaluador dialéctico no actúa de acuerdo con un modelo de acción previamente establecido. Por supuesto, lleva consigo un marco de referencia, pero entiendo que él mismo constituye este marco, es decir, sus experiencias, valores y conocimientos. Su deber es establecer un diálogo no autoritario entre la situación en cuestión y este marco y no forzar el marco en la situación como un instrumento independiente del juicio. *Así pues, además de ser crítico de la situación ante la que se encuentra, ha de ser crítico consigo mismo y estar abierto a la crítica.* La tesis de este artículo consiste en que para que la comunicación dialéctica se logre debería, en lo que concierne a todos, alcanzar una comprensión más profunda y tender a la acción que trascienda la situación; lo que no significa, de ningún modo, poner el punto final a esta situación con una descripción, sea cuantitativa o cualitativa.

El paradigma dialéctico se fundamenta en una cierta «comprensión de la finitud humana (...), de que lo esencial para nuestro ser en este mundo es que somos dialógicos» (Berstein, 1983, p. 229).

En mis primeros escritos (Proppé, 1983) me ocupé extensamente del paradigma dialéctico, relacionándolo con la evolución y la comunicación humana. Establecí, pues, la base teórica para la evaluación dialéctica en las siguientes tesis:

Primera tesis: El universo es un proceso progresivo morfogenético que se organiza a sí mismo, que se va desarrollando a saltos entre la simetría y la asimetría, la unidad y la diversidad. Los seres humanos son parte integrante del universo, así como sus sistemas simbólicos, sus pensamientos y su comunicación.

Segunda tesis: La causalidad en la naturaleza es mecánica y formativa. La ruptura de la simetría es el movimiento que impulsa la evolución. En el pensamiento humano y en la comunicación esta ruptura de la simetría se manifiesta en forma de negaciones y de negaciones de negaciones.

Tercera tesis: Todas las teorías de verdad de la correspondencia, son, por naturaleza, ficticias y erróneas; pero gracias a esta equivocación aprendemos. La duda y la ambigüedad son inevitables y a veces, fuente de inspiración.

Cuarta tesis: La objetividad y la subjetividad se complementan la una a la otra y son inseparables en el paradigma a través del cual nos desenvolvemos en el mundo. Un paradigma es una serie de creencias, axiomas, supuestos, tradiciones o fundamentos, conscientes o inconscientes, que ordenan nuestras percepciones de quiénes somos, qué es y cómo funciona esto. Cuando alteramos los paradigmas, todo cambia de forma repentina, nada es exactamente igual, todo adquiere nuevos significados.

Quinta tesis: Sólo se puede comprender un fenómeno en su contexto; comprender es descubrir el contexto de un fenómeno y cuál es su significado. La comprensión se produce como una serie de cambios en comprensiones erróneas precedentes; y no de una forma lineal y gradual, sino de forma discontinua, aleatoria. Comprender es contemplar el fenómeno en nuevos contextos, es decir, aprehender nuevos significados, incluidos los significados más subjetivos. El acto de la comprensión consiste en experimentar la meditación y la emancipación.

Sexta tesis: Los significados influyen en lo que conocemos, sentimos, queremos y hacemos. Descubrimos los significados y los asimilamos. El significado es más importante que la verdad; la comprensión, más importante que la explicación.

Séptima tesis: La comunicación no autoritaria, mediante la utilización de sistemas simbólicos ambiguos, es la mejor vía para comprender nuestra relación con los otros y con el mundo en general. La comunicación no autoritaria depende de la confianza recíproca, que a su vez depende de la vulnerabilidad simbiótica.

Desde que escribí estas palabras en 1982 se han publicado otras aportaciones que vienen a apoyar la concepción del mundo (paradigma) que es inherente a las siete tesis arriba expresadas (por ejemplo, Berstein, 1983; Habermas, 1984; Prigogine y Stengers, 1984).

¿A dónde nos lleva este debate sobre los distintos paradigmas (concepciones del mundo, persuasiones)? Las acciones siempre intervienen en el contexto más amplio. La evaluación es, lo queramos o no, un fenómeno social y político y la acción es una parte inherente de la evaluación en el momento en que ésta tiene lugar. Creer en algo es una ilusión paradigmática o epistemológica.

Vista desde el paradigma objetivista, la autoridad de los evaluadores para intervenir se identifica con la autoridad del experto (el que conoce mejor), basada en conocimientos nomológicos predefinidos. Esto se fundamenta en el dualismo tema/objeto y en una imagen estática de un mundo de «datos». La evaluación objetivista se basa en el interés por el control, tal como se refleja en los valores de eficiencia, eficacia, certidumbre y predictibilidad.

De acuerdo con el paradigma relativista, la autoridad está relacionada con el «ser natural de». Se basa en la experiencia y en el conocimiento ideográfico y, consecuentemente, es muy individualista. Su fundamento es el pluralismo y retiene el

dualismo tema/objeto. El fundamento de la evaluación relativista se encuentra en el interés por el significado de la comunicación intersubjetiva entre los individuos y sobre ellos en una situación dada.

Considerada desde el paradigma dialéctico, la autoridad del evaluador sobre la acción está arraigada en la posibilidad de todos los seres humanos de convertirse en participantes plenos en la «acción comunicativa» (Habermas, 1979 y 1984). Esta autoridad le es adjudicada al evaluador sólo para que desempeñe el papel de catalizador de un diálogo genuino, esto es, un proceso dialéctico que trasciende la dualidad tema/objeto. Esta evaluación se basa en el interés por la emancipación respecto a supuestos ocultos o condiciones humanas subyacentes, como la «comunicación sistemáticamente distorsionada» (Habermas, 1984).

La autoridad científica puede proporcionar un cuadro muy valioso de datos, pero sus consecuencias para las acciones humanas deben ser descubiertas por cada persona y cada comunidad por sí mismas. Este descubrimiento se puede realizar a través del diálogo. Este diálogo, favorecido por el evaluador, es *una ampliación de la educación optimizada al campo de la evaluación*. El papel de los evaluadores podría ser considerado como el de un agente de cambio, aunque no en el sentido ingenuo de que adquieran una especie de control o asuman la toma de decisiones de los demás. El proceso de evaluación —el diálogo no amenazador que lleva a resultados de evaluación impredecibles— debe basarse en una auténtica confianza, en la vulnerabilidad simbiótica, en la reflexión y la autorreflexión.

Los evaluadores desempeñan siempre el papel de agentes de cambio, tanto si lo quieren como si no, tanto si lo admiten como si lo rechazan. Intentar escapar de este papel es engañarse, y de hecho, imposible. La única salida es renunciar a él, pero tal negativa a participar, llevada a sus extremos, significa en la práctica negarse a ser un miembro de la comunidad, que es la base de nuestra existencia a pesar de todo.

La evaluación cuantitativa tiene varios defectos, especialmente cuando trata con gente a la que se proporciona una educación. En su forma más pura, esta evaluación se basa en un interés por el control, en la realidad entendida como algo estático y en observaciones «ajenas a los valores». Los elementos básicos de las evaluaciones cuantitativas son entidades tan claramente definidas que se pueden incluso contar. La evaluación cuantitativa suele implicar declaraciones de verdad absoluta o aproximaciones a la verdad en forma de límites de confianza o generalizaciones estadísticamente significativas. A largo plazo, esta evaluación se ha mostrado especialmente propensa a crear situaciones patológicas, manipulaciones y otro tipo de influencias tanto en las personas que la están llevando a cabo como en las que son evaluadas. Por supuesto, esto no significa que no puedan emplearse en la evaluación datos cuantitativos. Lo que se ha expuesto se refiere a las estrategias de evaluación que son exclusivamente cuantitativas en cuanto a su alcance, es decir, que permanecen íntegramente dentro de este paradigma.

En cambio, el defecto del que adolece la evaluación cualitativa, esto es, la que afirma ser «desinteresada», «objetiva» o «basada en la teoría» y describe las situaciones al margen de cualquier juicio, es que parece estar empapada de relativis-

mo. Y el relativismo, llevado a la práctica de forma extremista, también crea cuadros patológicos y favorece la manipulación y la alienación. Por supuesto, es frecuente que se requieran estudios cualitativos. Pero lo que se trata de decir aquí es que la evaluación cualitativa, del mismo modo que la cuantitativa, debería fundamentarse en el paradigma dialéctico e interpretarse a través de él para escapar a las situaciones patológicas que ya se han mencionado.

La evaluación dialéctica, según la denomino, es una actividad de recogida y ofrecimiento de información (del mismo modo que la mayoría de los métodos formales de evaluación), pero es además un proceso que engendra diálogo, meta-evaluación, examen de la concepción del mundo, autorreflexión y autocomprensión.

En la evaluación dialéctica buscamos, en cierto modo, trascender las distinciones entre el evaluador, el evaluado y los destinatarios de la evaluación. No es un método para evaluar temas y conseguir resultados concluyentes, sino para mejorar los diálogos de todos los participantes, así como para aclarar la situación en sus sentidos más generales y para contemplar cada uno de sus aspectos. El objetivo es que cada persona comprenda mejor la naturaleza de su implicación y se una a los demás para clarificar y utilizar la situación social de la que forma parte.

El «contrato» o tarea que asume el evaluador dialéctico es el de actuar como un catalizador para continuar o renovar el debate. Esto requiere ayuda en la elección de ciertas cuestiones; esencialmente, las de carácter más puramente educativo. El «contrato» permite que surja lo inesperado. Si las opciones no se presentan de forma natural, el evaluador dialéctico tiene que encontrar el modo de superar las restricciones.

Supongamos que el evaluador dialéctico sea una mujer. ¿Cómo debe proceder? Debe partir de la situación actual desde una perspectiva personal. Debe familiarizarse con las diversas concepciones sobre el programa o la actividad en cuestión, identificar cuestiones y contradicciones. Ha de conseguir todo esto a través de entrevistas, de observaciones, del examen de documentos, etc. La evaluadora gana la confianza esencial de los demás participantes («hablando de ella misma», evitando la arrogancia profesional y señalando que ella está aprendiendo tanto de la situación como los demás. (Como dice un refrán yiddish, «El rabí es el alumno de más edad».)

A través de la comprensión y la confianza que ha ganado, la evaluadora intenta platear debates o mejorarlos. El cómo hacerlo depende en gran medida de la situación concreta. No se requiere tanto un gran repertorio de métodos cuanto una sensibilidad y una disponibilidad de recursos muy desarrolladas. Intenta encauzar el debate sobre el examen crítico de los problemas y concepciones de los participantes, así como poner de relieve otros aspectos subyacentes en los que no se había reparado previamente. El evaluador no es alguien que tenga las respuestas; ni siquiera, el método de conseguirlas. Lo que debe poseer es una sensibilidad especial para las cuestiones, las pautas, los problemas y necesidades y para sus propios

fallos y posibilidades. Necesita tener la capacidad de comunicarse con los demás, de merecer y ganar su confianza.

En cada caso, el evaluador se centra en una tarea concreta; por ejemplo, evaluar un cierto programa, o quizá a alguien con problemas. Su objetivo es iniciar el examen crítico y el debate de esos problemas y de los otros que surjan a lo largo del proceso. Su tarea, en cierto sentido, está completa cuando los distintos participantes llegan a implicarse más activamente y procuran la comprensión del programa y del lugar que éste ocupa, en un sentido más amplio, y una mayor autocomprensión.

La evaluación dialéctica es un fenómeno social, es dialógica por naturaleza. La base de un diálogo es un sistema simbólico. Como Kenneth Burke tan bien afirmó, en la condición humana el lenguaje desempeña un papel preponderante entre todos los sistemas simbólicos. En él encontramos dos dimensiones, reflexión y acción, complementarias entre sí, de tal forma que si una es sacrificada, su sacrificio repercute inmediatamente en la otra. Como dijo Burnes en su teoría del lenguaje como acción simbólica, «actuar en una comunicación auténtica es transformar el mundo».

La comunicación no auténtica es insuficiente para conseguir la liberación de las situaciones patológicas que se presentan. Cuando se priva a la comunicación de su dimensión de acción, la reflexión se ve afectada igualmente y la comunicación se convierte en un verbalismo vacuo. Por otro lado, si se subraya única y exclusivamente la dimensión de la acción, en detrimento de la reflexión, la comunicación se convierte en un activismo puro y la verdadera comunicación resulta imposible. Cada extremo, al crear formas de existencia no auténticas, produce formas no auténticas de pensamiento y comunicación. Participando en una comunicación auténtica, asumimos nuestras responsabilidades, como seres humanos, de transformar la realidad. Tal y como lo defino, el diálogo es una comunicación auténtica, genuina y no autoritaria y, como tal, una necesidad existencial para los seres humanos. Como indicaba Habermas, la creación de una cultura no debe ser un enfrentamiento en el que alguien opere sobre el comportamiento de los demás. El diálogo es un acto co-creacional y no debe servir para el dominio de un ser humano por otro; como sucede, por ejemplo, con la propaganda que consigue el éxito.

La comunicación auténtica (tal y como se define aquí) no puede existir si falta una confianza genuina; confianza de naturaleza simbiótica, es decir, lo opuesto a una confianza ciega en una persona, un símbolo o una ideología. Esta confianza, por tanto, se establece por un diálogo dialéctico. Podría considerarse que tenemos al respecto un estado estático de equilibrio: la confianza es una condición necesaria para este diálogo, pero al mismo tiempo se afianza mediante él. En este caso podríamos recordar la teoría de Prigogine de las estructuras «disipativas» y la influencia de la ruptura de la simetría y la realimentación positiva en todos los procesos evolutivos creativos; por ejemplo, en el desarrollo de sistemas abiertos.

La esperanza y la fe se pueden considerar como los elementos necesarios de ruptura de la simetría al establecer la confianza por el diálogo. El diálogo requiere fe en el poder de los seres humanos para crear y re-crear; una fe en la vocación de un hombre por ser cada vez más enteramente humano. Sin esta fe el diálogo dialéctico se convierte en una parodia que degenera, inevitablemente, en la manipulación. La esperanza, por otro lado, se basa en la «incompletitud» de los seres humanos y su mundo, desde la cual se mueven en una búsqueda constante; una búsqueda que implica la comunión presente y pretérita con otros seres humanos.

El diálogo dialéctico no puede tener lugar sin humildad y vulnerabilidad recíproca. Es imposible mantener un diálogo si uno de los participantes parte de la premisa de que crear una cultura es deber de una élite o si está cerrado a —e incluso en contra de— la contribución de los otros.

Un diálogo auténtico y genuino va sensibilizándose a medida que los participantes se comprometen en un pensamiento crítico, es decir, en la reflexión y en la autorreflexión. Los «pensadores críticos» perciben la realidad como un proceso, como una transformación, y no como una entidad estática. No se separan de la acción y se sumergen constantemente en la temporalidad; no se inmovilizan por los riesgos que conlleva y al mismo tiempo asumen plena responsabilidad tanto de lo que «se hace» como de lo que «no se hace». Sólo el diálogo que precisa de reflexión y autorreflexión es capaz de generar este pensamiento crítico. Sin este diálogo no existe una comunicación auténtica y genuina, y sin esta comunicación no puede haber evaluación auténtica, ni en lo que respecta a este tema, tampoco educación auténtica.

La evaluación dialéctica es una acción política, como toda evaluación y educación. Parte de la situación presente, «concreta» y existencial, reflejando las aspiraciones de los participantes, cualquiera que sea el modo en que se les define. Un participante en la evaluación dialéctica es alguien que, de alguna manera, latente o directa, está relacionado con el programa que va a ser evaluado. El evaluador es uno de ellos y asume la responsabilidad de actuar como catalizador de la investigación co-crecional, de un proceso dialéctico. Los demás participantes también pueden asumir ese papel, y frecuentemente lo hacen, pero la responsabilidad concierne ante todo al evaluador. Utilizando ciertas contradicciones básicas, el evaluador plantea una situación presente, «concreta» y existencial a los otros participantes como un problema que los desafía y que les «está pidiendo» una solución, no sólo a nivel intelectual, sino también a nivel de acción.

La metodología de la evaluación dialéctica requiere que el diálogo, esto es, la comunicación no autoritaria, auténtica y genuina, sea tanto el objetivo principal como el método a seguir. En cuanto al método para alcanzar este objetivo, la comunicación dialéctica busca al mismo tiempo una visión sinóptica y una «fusión de horizontes», el de uno y el de muchos. Idealmente, a través de la evaluación dialéctica todos los participantes, a distintos niveles, deberían tener la oportunidad de generar síntesis y ser más conscientes del proceso dialéctico en sí mismo. La evaluación dialéctica lucha por la emancipación a cualquier nivel de pensamiento

y de acción. Podríamos recordar lo que escribió Paulo Freire acerca de la «educación dialógica» en *Pedagogy of the oppressed* aplicándolo a la evaluación dialéctica: «El objeto de investigación no es el hombre en general (como si los hombres fueran fragmentos anatómicos), sino el lenguaje del pensamiento con el que los hombres se refieren a la realidad, los niveles a los que perciben esta realidad y su concepción del mundo...» (Freire, 1970, p. 86). La visión sinóptica y la «fusión de horizontes», que la evaluación dialéctica facilitaría, no exigen necesariamente mantenerse al nivel de la dualidad básica (como la de mente y materia); por el contrario, los participantes observan simultáneamente cualquier nivel de dualidad o pluralidad. Estas dualidades no se generan sólo a través de la experiencia existencial, sino también a través de la reflexión crítica y la autorreflexión.

«Debo insistir nuevamente en que el tema generador no debe ser el hombre separado de la realidad, y no sólo de la realidad, separado incluso del resto de los otros hombres; y mucho menos, una «tierra de nadie». Esto sólo puede ser apprehendido en las relaciones hombres-mundo. Investigar el tema generativo es investigar el pensamiento del hombre sobre la realidad y la acción del hombre sobre la realidad, que es su praxis. Precisamente por esta razón, la metodología propuesta requiere que los investigadores y la gente (que normalmente son considerados objeto de esta investigación) puedan actuar como *co-investigadores*. Los hombres con una actitud más activa tienen en cuenta el examen de sus temáticas; la mayoría profundiza en su conciencia crítica de la realidad y, mediante el conocimiento de todos estos temas, toma posesión de esta realidad» (Freire, 1970, p. 97).

Para la evolución dialéctica, así como para lo que Freire llamó «investigación temática», es importante presentar reconocimientos o representaciones significativos de la realidad contextual de los participantes cuyo análisis permita reconocer la interacción de las diversas dualidades. Las dualidades observadas, constituidas por fragmentos de interacción y comunicación, deberían ser percibidas por el evaluador sólo como dimensiones de una «realidad» más amplia. De este modo, la reflexión crítica y la autorreflexión de las dimensiones existenciales tienen la capacidad de síntesis y de emancipación respecto al pensamiento y la acción dualistas, creados y mantenidos originalmente dentro de los individuos y por sus relaciones con los demás.

Como sostenía Charles Taylor (autor ya citado), «la ciencia social precisa un tercer enfoque que complemente el cientificismo y el relativismo. Su punto de partida no debe ser el establecimiento de una panorámica «objetiva» al margen de todas las culturas, lo cual es imposible, ni una fusión de todas las culturas en sus propios términos». La evaluación dialéctica necesita ser co-creacional, o lo que Ivan Illich llamó «una ciencia de la gente», en oposición a una «ciencia para la gente» (Illich, 1981, p. 77).

Algunos especialistas en evaluación piensan que no es aconsejable incluir a los participantes como investigadores en busca de sus propios significados, que su influencia adulterará las conclusiones y sacrificará la objetividad de la investigación. Esta perspectiva refleja la creencia de que los significados existen objetivamente al margen de los seres humanos, trata los significados como «cosas» y sitúa en un plano de igualdad la calidad y la cantidad. Como afirmaba Freire, el peligro real no

es que los supuestos objetos de la investigación, al descubrirse a sí mismos como co-investigadores, puedan adular las conclusiones analíticas; al contrario, el peligro reside en que el foco de la investigación pase de los «significados» y las «concepciones del mundo» a los individuos en sí mismos y en que se trate, así, a la gente y sus significados como objetos o «cosas».

La evaluación dialéctica debe ser un proceso formativo dinámico. Precisa, como todos los procesos evolutivos, imágenes provisionalmente «estáticas» para ponerse en marcha. Si consideramos estas imágenes verdaderas o falsas, es decir, dualistas, el proceso pierde su vitalidad e incluso puede estancarse temporalmente (es decir, se convierte temporalmente en un «sistema cerrado»). La teoría dialéctica subraya que el cambio es universal. El futuro va plegándose continuamente al presente.

De acuerdo con la teoría dialéctica, la naturaleza tiene una *continuidad en el cambio y una unidad en la diversidad*. El hombre es arte de la naturaleza, lo mismo que sus procesos de pensamiento. La naturaleza es un enorme proceso formativo que intenta alcanzar el orden a partir del desorden. De forma similar, usamos imágenes simplistas con carácter operativo y las ajustamos a la luz de una experiencia más amplia. La evolución es un proceso progresivo que avanza, empero, de forma irregular.

Para la dialéctica, todo conocimiento es histórico. Tanto las creencias como los valores personales son relativos, en el sentido de que nunca son definitivos; siempre se pueden revisar. Son absolutos porque incluso como errores —cómo aproximaciones—, contribuyen a mejorar las posibilidades de comprensión. En el diálogo el error es tan importante como aquello que lo revela como error. A medida que nos hacemos más conscientes, nuestras percepciones se reconocen como simplificaciones de la realidad. Nos vamos dando cuenta de que ignoramos sistemáticamente detalles, discrepancias y distorsiones. Todo acto de percepción simplifica el objeto. Llegamos a *conocer* a través de sucesiones de tales simplificaciones erróneas y ficticias. Es el único camino hacia un aprendizaje dialéctico. Un intercambio sucesivo de división y recogida va trazando un proceso dialéctico, a través de la reflexión y la autorreflexión, hacia una comprensión más profunda del programa, de la sociedad, de uno mismo y de las relaciones con los otros y con el mundo en general.

El objetivo principal de la evaluación dialéctica es mejorar los procesos dialécticos en y sobre el programa. El resultado, como forma de generalización, es siempre secundario en el proceso evolutivo, es decir, en el aprendizaje y el desarrollo de la comprensión. El objetivo fundamental es la participación en el proceso dialéctico del auténtico diálogo.

Para que la evaluación educativa llegue a ser dialéctica es necesario conseguir un nivel más profundo de comprensión y de acción en nombre de *todos* los participantes (incluido el evaluador). A través del proceso de evaluación, en conjunto, tantos participantes como sea posible deben ser capaces de «entrecomillar» su propia situación. No es *menos* importante el hecho de que el proceso de

evaluación ayude a los participantes a ver la relación del programa sometido a evaluación con el mundo exterior que ver lo que sucede dentro del programa. Los evaluadores necesitan buscar no sólo comunicación, sino también *meta-comunicación* y *meta-meta-comunicación*, en el sentido que Bateson ha dado a estas palabras (Bateson, 1979).

Para que la evaluación facilite la autorreflexión y la introspección necesita a menudo ser indirecta. No se pueden dar pautas generales e imponerlas como únicas, al modo de una evaluación objetiva. El proceso de evaluación ha de empezar por la comprensión y el «percatarse» de los participantes. Este interés por la autenticidad y la responsabilidad es, como se ha expuesto, un postulado político y social. La evaluación dialéctica es, en esencia, un conjunto de actividades que ayudan a los participantes a percibir, comprender y reaccionar —con una mayor autoconciencia, autenticidad y responsabilidad— a los procesos que tienen lugar en su relación con su ambiente.

El diálogo es el objetivo y el método de la evaluación dialéctica. El diálogo no debe considerarse un simple debate. La reflexión y la acción se complementan, la una a la otra, en el diálogo auténtico, y la confianza genuina (no la confianza ciega en una autoridad externa), la esperanza, la fe, la humildad, la vulnerabilidad recíproca, la reflexión y la autorreflexión son necesarias para un diálogo dialéctico. No obstante, estos difíciles requisitos no muestran cómo comenzar un diálogo o cómo mantenerlo.

El diálogo puede discurrir de muchas formas y a niveles muy distintos. Suponer que un diálogo es simplemente un acto de comunicación directa de dos o más personas es algo demasiado simple. Por extraño que parezca, se puede mantener un diálogo entre una persona viva y otra que haya muerto quizá hace siglos. Al reflexionar sobre la propia vida, la persona dialoga tanto con el pasado como con el futuro.

Un evaluador dialéctico encauza los diálogos con los otros participantes a través del estudio de la evaluación, desde las fases preliminares e intermedia hasta las de información. A medida que se elaboran informes, el diálogo puede continuar con lecturas sucesivas después del período de evaluación. En la evaluación dialéctica no sólo hay diálogos entre el evaluador y el resto de los participantes, sino también entre éstos e incluso en su propia mente en forma de reflexión y autorreflexión.

En cualquier estudio de evaluación dialéctica deben ser considerados todos estos niveles de diálogo. Por supuesto, algunos observarán que esto también se da en otras formas de evaluación, la «cuantitativa» y la «cualitativa»; pero existen grandes barreras (que se manifiestan en aspectos tales como el pago de un colegio con una gran cantidad de medios y exámenes comunes para diferentes comunidades) que tendrían que ser eliminadas para que esto sucediera. De hecho, sería como trascender los respectivos paradigmas.

El evaluador dialéctico no debe excluir de antemano ningún método, ni el cualitativo ni el cuantitativo. Cualquiera que sea el método que emplee, siempre bus-

ca los significados más profundos, tanto observados como latentes. No puede utilizar un método que apoye un dualismo original y estático. Ya se ha advertido que en los contextos educativos actuales los métodos cuantitativos son más apropiados que los cualitativos para conseguirlo.

Los métodos que se utilicen en el estudio de evaluación dependen de la situación y de los participantes en un momento dado. Como se ha mencionado, un diálogo debe estar inmerso en la temporalidad, es decir, ha de utilizar las contradicciones básicas en lo que los participantes ven como existencial y «concreto». Aunque se pueden utilizar tanto el método cualitativo como el cuantitativo, en la evaluación dialéctica están siempre subordinados al proceso dialógico; y el todo es siempre mayor que la suma de las partes. Para la evaluación dialéctica no es una cuestión fundamental el método a utilizar, sino más bien el *cómo* y el *porqué* se usa.

La metodología llamada «naturalista» o «cualitativa» es a menudo más apropiada en la evaluación dialéctica que la metodología «cuantitativa», «experimental» y «científica». Por la propia naturaleza de las cosas, los métodos naturalistas y cualitativos son más sensibles a los significados mantenidos por los participantes, es decir, a lo que ellos consideran presente, existente, y «concreto». Más útiles que las pruebas y otras modalidades de medida escalar son aquí las entrevistas informales, las observaciones y la indagación histórica.

En la evaluación dialéctica se hace un empleo intensivo de estudios de casos. Los buenos indagadores de casos necesitan generalmente profundizar en preguntas como: ¿por qué existe este caso? o ¿de qué trata? No basta con la descripción de un «sistema determinado», aunque sea una parte necesaria en la evaluación dialéctica. La evaluación dialéctica debe ir más allá.

El diálogo reflexivo y autorreflexivo es el método y el objetivo principal. Una pauta de trabajo para el evaluador dialéctico podría ser ésta: no dejar nunca una dualidad sin resolver (sin unificar) —en forma de dualismo «permanente»— y cuando sea necesario, plantear preguntas que cuestionen la dualidad, en lugar de conformarse con un dualismo «permanente».

El significado de la validez y de la fiabilidad, dos criterios fundamentales en la investigación cuantitativa y en la evaluación, cambia cuando se aplican a métodos cualitativos y, asimismo, dentro de un marco dialéctico. Lo mismo cabe decir de la objetividad y la subjetividad. No es posible aplicar los mismos criterios para estos conceptos en los tres paradigmas epistemológicos. En el paradigma cuantitativo objetividad es casi equivalente a replicabilidad. En el paradigma cualitativo las pruebas suelen verificarse por triangulación. Algunos fenómenos no replicables que tampoco pueden ser verificados mediante la triangulación de las pruebas, son especialmente útiles en la evaluación dialéctica porque ilustran sobre la existencia de contradicciones. Se considera (Prigogine, 1980; Bohm, 1980) que en la estructura dialéctica la ley de los grandes números no es válida como principio universal y que la triangulación, como método de verificación, no es aplicable a todos estos paradigmas debido a su naturaleza, es decir, a la relación que hay entre ellos y a sus diferencias. En la evaluación dialéctica resulta indiferente que el diálogo sea «objetivo» o «subjetivo».

Los evaluadores buscan la credibilidad; preferiblemente, no como autoridades o como persuasores, sino como *dialécticos*. Todos los evaluadores deberían ser considerados socialmente dignos de confianza; no establecen falsas relaciones, ni distorsionan, alteran, truncan, engañan o suprimen información, etc. Hay que considerarlos dispuestos a aceptar la información válida y motivados para comunicar confianza. La credibilidad que se advierte en ellos se incrementa si sus mensajes iniciales indican que comparten o que tratan de tener en consideración las creencias, preferencias, opiniones o los valores importantes de los otros participantes. Los evaluadores deben crear confianza entre ellos y los demás. Como se ha dicho, la confianza auténtica se debe basar en la vulnerabilidad recíproca. El buen evaluador dialéctico debe ser considerado como un aprendiz que está ahí para aprender no sólo sobre los demás, sino también sobre él mismo. Este tipo de evaluador necesita hacer saber a los participantes con los que entabla el diálogo, de una u otra forma, no sólo las razones que pesan sobre sus juicios, sino también sus valores y sus creencias básicas; concretamente, sus meta-razones y sus meta-meta-razones.

La autoridad científica puede proporcionar un valioso cuadro de datos, pero cada persona y cada comunidad han de descubrir por sí mismas las consecuencias para la acción humana. Esto se puede conseguir a través del diálogo. Como se ha expuesto, *la evaluación dialéctica es una ampliación de la educación optimizada al campo de la evaluación educativa*.

El término «dialéctico» es idóneo para descubrir el tipo de pensamiento que tiene lugar cuando los seres humanos entablan un diálogo amistoso (bien intencionado, cooperativo, congenial y auténtico) para encontrar una síntesis o cuando se dejan llevar por la reflexión y la autorreflexión. Esto se presenta aquí como una metodología de la evaluación educativa, sensiblemente distinta de los procedimientos del empirismo inductivo (recoger y tratar estadísticamente los datos) y del empirismo deductivo (la construcción de sistemas explicativos hipotéticos y nomológicos) y distinta, asimismo, de la interpretación fenomenológica (aquella en la que el que interpreta afirma ser «ajeno a los valores» y «desinteresado» en sus observaciones y descripciones). Como dijo Mortimer Adler en 1927, la dialéctica «es un proceso intelectual en el que todos los hombres se comprometen para intentar ser críticos de sus propias opiniones o de las opiniones de los otros y en el que con buena voluntad afrontan las dificultades que surgen en la comunicación a causa de la oposición y el conflicto entre distintos puntos de vista. No se trata sólo de un método para tratar las desavenencias, sino también de una actitud para conseguir un acuerdo que interprete éste en función de la situación en la que se ha llevado a cabo» (Adler, 1927, p. 5).

Más concretamente, la dialéctica es una doctrina con connataciones ideológicas y puede traducirse en los términos de otras teorías; se puede subordinar y se le pueden dar distintos significados. Pero este tratamiento supondría tratar de un sustitutivo de la dialéctica. La dialéctica no es una doctrina de puro objetivismo ni de puro relativismo. Es una doctrina a un meta-nivel: una doctrina de un cierto proceso basada en la relación dinámica entre elementos relativos y absolutos en la conciencia humana, así como en experiencias inconscientes.

«El principio de incertidumbre de la acción humana. Todos los actos de los hombres en todas las situaciones históricas, esto es, en todas las situaciones de la vida real de los pueblos y las naciones, se apoyan en una elección en condiciones de incertidumbre, ya que las opciones sólo pueden ser consideradas de forma objetiva después, si acaso, de haberlas tomado. La acción más propiamente humana es la elección consciente basada en la circulación libre de la información en la sociedad humana» (Aulin, 1982, p. 43).

En este artículo la evaluación dialéctica se considera diferente y situada por encima de lo que se ha definido como evaluación cuantitativa y evaluación cualitativa; «situada por encima», en el sentido de que requiere el examen de cuestiones que trascienden los límites de estas dos clases de evaluación. De hecho, se considera un enfoque que puede crear «una realimentación positiva» en un sistema abierto, y en este sentido, tiene la posibilidad de funcionar como un proceso que no suprime ni facilita el cambio, sino que se abre más a la pregunta. No mantiene la estabilidad, sino que desafía el *statu quo* y lo transforma.

A continuación se recogen algunas aplicaciones relativas a la evaluación dialéctica que van más allá de los enfoques cuantitativo (objetivista) y cualitativo (relativista), tal como se han definido en este artículo:

1. La evaluación dialéctica lucha por la síntesis, por parte de los participantes, del dualismo o pluralismo observados y latentes. No aspira proporcionar una generalización científica ni una simple descripción como resultado final.
2. La evaluación dialéctica examina los contextos históricos y contemporáneos (cultural, sociológico, económico, psicológico, educativo, etc.). El contexto que define un caso, como tal, es tan importante como el caso en sí.
3. La evaluación dialéctica intenta descubrir y aportar cuestiones no resueltas y compromisos para que los participantes trabajen sobre ellos. El proceso en curso es más importante que la conclusión final, aunque a menudo sea necesario e importante llegar a conclusiones temporales, sobre todo en situaciones institucionales o burocráticas.
4. En la evaluación dialéctica el evaluador actúa como catalizador de un proceso dialéctico. Para incrementar su utilidad tiene que «hablar», de una u otra forma, a los otros participantes sobre su orientación axiológica.
5. En la evaluación dialéctica es esencial buscar el conseguir la confianza recíproca y la vulnerabilidad simbiótica. El evaluador debe ser visto por los demás participantes como un entusiasta indagador tanto de sus premisas como del caso a evaluar.
6. La evaluación dialéctica, desde el principio hasta el fin, examina los supuestos subyacentes a través de los cuales los participantes (incluido el evaluador) interpretan el caso. La reflexión y la autorreflexión, es decir, el pensamiento crítico, son procesos básicos.

El concepto ideal de evaluación dialéctica se podría considerar como no institucional ni burocrático y, por tanto, imposible de llevar a la práctica en nuestras sociedades institucionalizadas y burocratizadas. Pero tal concepto podría ser erróneo. Del mismo modo que el lenguaje y otros sistemas simbólicos se manifiestan a dos niveles, así sucede con las instituciones y las burocracias. En cada caso, la situación está limitada de muchas formas. Existen límites de tiempo y condicionantes

económicos y físicos, por supuesto, pero en nada afectan a los paradigmas de la evaluación epistemológica como tal. Todos éstos, por cierto, son peligros y trampas en los que el evaluador dialéctico, como cualquier otro evaluador, puede caer. En una situación burocrática el evaluador dialéctico debe estar preparado para enfrentarse a cierto tipo de problemas que son inherentes a todas las burocracias y, de hecho, a todos los sistemas institucionales.

El «contrato» que celebra el evaluador dialéctico le obliga a ayudar a todo aquel que se interese por comprenderse mejor a sí mismo como participante en una situación dada y en relación con contextos más amplios. Las burocracias actuales no siempre propician los contratos que obligan al evaluador a buscar la forma de establecer diálogos. Los problemas burocráticos son frecuentes en la evaluación dialéctica a causa de la lucha de ésta por traer a lo consciente las cuestiones subyacentes más ocultas que desafían ocasionalmente el *statu quo* y amenazan la situación burocrática o institucional. Quizá una de las características del evaluador dialéctico haya de ser el valor para enfrentarse y abordar todos los tipos de incertidumbre, tanto sociales como intelectuales.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, M. J. *Dialectic*. Nueva York, Harcourt, Brace and Company, 1927.
- Aulin, A. *The Cybernetic Laws of Social Progress: Towards a Critical Social Philosophy and a Criticism of Marxism*. Nueva York, Pergamon Press, 1982.
- Bateson, G. *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Nueva York, E. P. Dutton, 1979.
- Burke, K. *Language and Symbolic Action*. Berkeley, University of California Press, 1966.
- Bernstein, J. *Beyond Objectivism and Relativism: Science Hermeneutics and Praxis*. Oxford, Basil Blackwell, 1983.
- Bohm, D. *Wholeness and the Implicate Order*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Cronbach, L. J. y cols. *Toward Reform of Program Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1980.
- Freire, P. *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva York, The Seabury Press, 1970.
- Habermas, J. *Communication and the Evolution of Society*. Boston, Beacon Press, 1979.
- *The Theory of Communicative Action. Volume I. Reason and the Rationalization of Society*. Boston, Beacon Press, 1984.
- Illich, I. *Shadow Work*. New Hampshire, Marion Boyars, 1981.
- Kemmis, S. *Evaluation and the Evaluation of Knowledge*. Champaign-Urbana, Diss. Universidad de Illinois, 1976.
- Prigogine, I. *From Being to Becoming: Time and Complexity in the Physical Sciences*. San Francisco, W. H. Freeman and Co., 1980.
- Prigogine, I. y Stengers, I. *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*. Nueva York, Bantam Books, 1984.
- Proppé, O. J. *A Dialectical Perspective on Evaluation as Evolution*. Champaign-Urbana, Diss. Universidad de Illinois, 1983.

- Stake, R. E. y Denny, T. «Needed Concepts and Techniques for Utilizing More Fully the Potential of Evaluation», en R. W. Tyler (Ed.) *Educational Evaluation: New Roles, New Means (The sixty-eight Yearbook of the National Society for the Study of Education)*, Chicago, University of Chicago Press, 1969, pp. 370-390.
- Taylor, Ch. *Understanding Another Society*. Ponencia en el Congreso de Filósofos Nórdicos Reykiavik, diciembre de 1980.
- Winch, P. «The Idea of Social Science», en B. R. Wilson (Ed.) *Rationality*, Nueva York, Harper Torchbooks, 1970.