

La evaluación educativa

un ejercicio de la razón práctica

*Ciro H. Parra Moreno, Emma Bautista Herrera, Verónica Linares Perou, Libia María Ortiz Tejada, Maribel Vergara Arboleda

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación ha intentado adaptar a su práctica unos modelos tomados de otros ámbitos, especialmente el administrativo.

Por este motivo, la evaluación se ha ido desprendiendo e independizando del mismo proceso educativo, tomando un enfoque técnico-productivo. Es así que la persona, verdadero fundamento y fin de todo proceso educativo, ha sido relegada dentro del mismo y, por lo tanto, se ha desvirtuado el fin educativo: perfeccionar todas las potencialidades de la persona, de manera que ésta alcance su autorrealización, es decir, su felicidad.

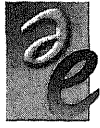
De esta manera, para que la evaluación logre centrarse en la persona, desarrollando todas sus dimensiones, es necesario que opere sobre todo por medio de la razón práctica, y de sus hábitos. Pues, sólo la evaluación concebida como praxis, como acción moral,

puede ser personalizada, permitiendo el verdadero perfeccionamiento tanto del educando como del educador.

Es la educación una acción eminentemente práctica, dentro de la cual la evaluación debe propender, por el uso de la razón práctica, a ordenarse tanto a la verdad conocida como al fin de la misma, el cual no es el fin último ni puede serlo, sino es un medio que nos separa de lo que teóricamente se quiere alcanzar.

El acto del concepto práctico o aprehensión que tiene cómo prioridad el conocimiento del bien presente en lo real, permite analizar como en la evaluación educativa se hace importante partir del conocimiento real de la persona inmersa en un contexto particular, contingente, que la determina dentro de unas posibilidades, haciéndola un ser singular. Es, entonces, que la evaluación no puede

*Ciro Parra: Doctor en Pedagogía Universidad de Navarra. Investigador principal
Emma Bautista, Verónica Linares, Libia Ortiz, Maribel Vergara: Magister en Educación
Universidad de la Sabana. Investigadoras Auxiliares



generalizarse para todos de igual manera, ya que iría en contra de este planteamiento.

Los hábitos de la razón práctica ayudan al hombre a actuar bien, y el hábito que le corresponde a este primer acto le permite reconocer el bien de la realidad física desde lo teórico y lo práctico; por lo tanto, a la evaluación, en una primera instancia, le corresponde utilizar esta dimensión, de manera que pueda aprehender la realidad en forma integral y precisa, ya que es en este acto donde se obtiene el saber para poder concebir las diferentes características de la realidad y, posteriormente, escoger los medios buenos o útiles en orden al fin.

Este acto y este hábito están antes que la intervención de la voluntad, ya que no comparan sino consideran de modo absoluto la realidad. Sin embargo, para el proceso evaluativo, este acto es esencial, ya que es un primer conocimiento profundo y preciso del contexto, lo que da pie para una deliberación también completa de los medios a investigar y las decisiones a tomar. Este acto se puede identificar con la evaluación diagnóstica, la cual es necesaria para una evaluación integral de la persona inmersa en una determinada realidad.

2. EL ACTO

DELIBERATIVO DE LA RAZON: UNA EVALUACION REFLEXIVA

El acto deliberativo o consejo pertenece, junto con el juicio práctico, a la dimensión cognoscitiva de la razón práctica, y sigue a la simple aprehensión práctica.

La deliberación es propia del ser racional, pues en ella hay una investigación de la razón acerca de los medios adecuados para alcanzar un fin: "la deliberación es la indagación de la razón acerca de lo operable; no toda indagación de la razón es deliberación sino sólo aquella que versa sobre la acción" (Parra, C. 1995, p. 227). De ahí que el objeto de la deliberación sea lo operable, lo que se puede hacer de uno o varios modos libremente y ordenado al fin, pues es éste el que origina y dirige el proceso deliberativo; ahora bien, cuando el fin se encuentra fuera de la deliberación, se convierte en lo primero de la intención y lo último en ejecución. Es por ello que la deliberación debe seguir un proceso analítico, puesto que para saber lo que hay que hacer en un contexto determinado, se parte de lo que se quiere alcanzar en el futuro.

Por lo tanto, es pertinente destacar que la deliberación no es un proceso deductivo, pues no es posible deducir de unos principios generales que actúen como guía: éstos sólo pueden señalar el qué de la acción pero no el cómo. "El conocimiento práctico, implica no un mero conocimiento de cuáles son las reglas que rigen una actividad, sino el saber usarlas, que es un saber cómo" (Parra, C. 1995, p. 278).

Ahora bien, el hecho de que la acción no pueda ser deducida a priori implica que ésta no puede ser normatizada ni regulada por unas reglas generales externas al contexto y a la misma praxis, ya que esto conduce a un planteamiento utópico que no toma en cuenta la dimensión creativa y libre del quehacer humano. "La vida práctica no es utópica. Una utopía es siempre intelectualmente cristalina, mientras que la razón práctica pasa por el ocultamiento, por la ignorancia,

puesto que no se sabe lo que hay que hacer al margen del esfuerzo por hacerlo. El conocimiento moral, a diferencia del especulativo, se crea su propia posibilidad" (Vicente Arregui, J. 1988, p. 449). Por consiguiente, la particularidad de la deliberación radica en que las cosas a hacer son singulares y contingentes; por tal motivo, se le exige a la razón práctica que investigue acerca de ellas, para juzgar su conveniencia. Y teniendo en cuenta que ésta procede frente a una gran variedad de circunstancias, resulta imposible considerarlas y abarcarlas todas. Por eso es conatural a la deliberación cierta incertidumbre que, por más que haya una gran experiencia por parte del agente, no puede llegar a convertirse en certeza absoluta; la certeza que hay es solamente la suficiente para la operación o lo que puede hacer.

A través del acto deliberativo, se indagan los medios que conducen al individuo a su bien y, en consecuencia, al bien común. Es por eso que se versa sobre aquellas cosas que están sometidas a nuestro poder y a lo contingente: versa sobre todo lo que es a realizar y no sobre lo realizado, teniendo en cuenta el fin de la persona.

Si se considera ahora el proceso de evaluar en el ámbito educativo, es posible darse cuenta que el maestro, una vez que ha aprehendido la realidad, el contexto en el que está educando, con todas sus particularidades, necesidades y perspectivas, procede a deliberar, a indagar acerca de cuáles medios y estrategias son los más convenientes para orientar, reorientar, transformar, suprimir o incorporar acciones educativas que se acerquen al bien de las personas involucradas.

Pues bien, el hecho de que el agente tenga la posibilidad de investigar acerca de los medios que están en juego para mejorar la práctica educativa, significa que se está respetando la singularidad, la autonomía, la actividad, y la apertura del mismo. Al indagar sobre estos medios, el maestro ya actúa con la influencia de sus experiencias, de sus vivencias, de los rasgos de su personalidad, sus intereses e, incluso, sus defectos; compara situaciones, jerarquiza los valores éticos implicados y los ajusta al contexto, la deliberación es compleja y ardua. Trata tanto los fines como los medios, y debe encararlos como si se determinaran mutuamente. Ha de intentar identificar, con respecto a ambos, qué hechos pueden ser importantes, debe descubrir los hechos significativos en el caso concreto, tratar de hallar los desiderata del caso y crear soluciones alternativas.

Tiene que esforzarse por rastrear las consecuencias de cada alternativa en todas sus ramificaciones y si tales consecuencias le afectan. Entonces tendrá que sopesarlas, sus costos y consecuencias, y elegir, no la alternativa correcta porque no existe, sino la mejor (Schwab, J. J., 1978, p. 318). Por lo tanto, el educador se abre, se trasciende como persona y se proyecta al contexto, para el bien del educando.

Es, entonces, que la razón práctica delibera se aconseja porque son muy cambiantes las reglas y modos de aplicarlas, debido a las particularidades del contexto. Como ya se dijo anteriormente, a través del acto deliberativo indagamos los medios que llevan al bien del individuo y de la sociedad en la que vive; es por ello que decimos que el acto deliberativo, por su misma naturaleza humana y voli-



tiva, se compromete con el otro, se refiere a los demás y, más aún, les amplía y expande. Hay un compromiso con el autodesarrollo moral del agente, y en éste toma en cuenta las finalidades educativas, expresiones de los valores o criterios en función de los cuales hay una intervención pedagógica. La presencia de los valores en los medios educativos es una parte importante en la consecución de las metas educativas. Un educador puede rechazar algunos medios educativos no por carecer de valor técnico o instrumental por su ineficacia, sino por objeciones morales, donde recurre a la deliberación práctica para la toma de una decisión prudente.

Pues bien, todo este autodesarrollo y el compromiso con la formación del educando que implica la deliberación, en el acto educativo y evaluativo, cultivan y amplían los principios de la Educación Personalizada.

Bajo un enfoque teórico o técnico de la evaluación no es posible ni necesario realizar un acto deliberativo: sólo se aplican unas normas y unas reglas a un escenario, y se intenta cumplirlas lo más precisamente posible: ya no existe un ambiente de incertidumbre y, por lo tanto, no es necesario deliberar sobre unos medios; se pasa por alto todo el movimiento, toda la libertad, la singularidad y capacidad de perfeccionamiento de un contexto animado por personas con distintas vocaciones. El educador pierde su poder y su libertad de reflexión y de acción. El fin último ya no es el bien de las personas, sino la eficacia y el rendimiento de un producto.

Para Aristóteles, la razón humana tiene dos partes claramente determinadas: la naturaleza

científica apodictica, cuyo objeto son las cosas necesarias, lo que no puede ser de otra manera de como es, y la segunda, de carácter deliberativo o calculativo; a esta última pertenece la deliberación, cuya función esencial consiste en considerar los pros y los contras, ventajas y desventajas de un acto humano posible. Su objeto es, entonces, aquel sobre el cual deliberaría el hombre reflexivo, aquello que está a su alcance o de él depende hacerlo o dejar de hacer.

Al hablar de deliberación se hace necesario analizar brevemente el planteamiento de Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, el cual da muchas luces sobre el mencionado acto.

a) Es así que primero se debe considerar el objeto de deliberación, en el ámbito de lo contingente y de lo incierto; y, en este caso, su objeto es la acción humana voluntaria que se hace posible por su libertad. Cuando se reflexiona sobre una acción es porque hay una incertidumbre y una necesidad de tomar una decisión acerca de qué es lo mejor. La acción deliberada y reflexiva se convierte en un acto moral y ético porque en ella surge la diferencia entre lo mejor y lo peor, que requiere de una comprensión moral en la cual se unen la voluntad y la capacidad de decisión práctica. Este tipo de deliberación le da la posibilidad al agente de aprender continuamente, manifestándose sus acciones inteligentes; es por ello que una conducta ética es fundamentalmente una acción responsable porque, a través de ella, el educador se hace capaz de responder, no sólo frente a sus intenciones o convicciones, sino ante las consecuencias de sus actos: es una acción deliberada, decidida y comprometida.

En el proceso evaluativo, el objeto de la deliberación es también contingente y particu-

lar: se trata de todos los elementos, aspectos y personas que participan en la tarea educativa, en un determinado tiempo y espacio. Y por estar insertas en este proceso unas personas, el objeto de la evaluación es lo "contingente libre" antes mencionado.

b) Una segunda nota destacable es la definición que Aristóteles hace acerca del consejo. Aquí se incorpora el principio de escucha o capacidad de escucha que conocemos como *docilitas*; esta capacidad está relacionada con la prudencia y con el conocimiento práctico, el cual se perfecciona a través del diálogo y la comunicación, los cuales se logran cuando hay una conciencia de sí, es decir, un diálogo comparando la propuesta del otro con la conciencia de la propuesta que yo represento. Esta toma de conciencia de sí es el compromiso con el propio crecimiento moral, fundamental en la práctica educativa. "Si el principio de actividad es esencial para el conocimiento de la realidad, la disposición a actuar, a hacer lo que haya de hacer, se propicia precisamente a través de la disposición moral en que consiste el mencionado principio de escucha activa" (Bárcena, F. 1994, p. 167).

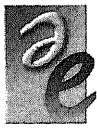
Esta capacidad de escucha no sólo pone de manifiesto la dimensión de apertura y trascendencia del agente, sino que la desarrolla y la amplía. En el proceso evaluativo, un buen educador está obligado a compartir sus reflexiones, a comparar sus indagaciones, a exponer sus dudas y a escuchar consejos para escoger los medios más convenientes en el encaminamiento hacia el bien de la comunidad educativa.

c) Un tercer elemento es la deliberación sobre los medios para la consecución de un fin ya establecido. A través de este proceso, que está

relacionado con la investigación, se considera cuáles son los modos y los medios más pertinentes para alcanzar dicho fin. Asimismo, por medio de la deliberación se procede a la revisión de la concreción de las intenciones educativas, manifestadas a través de los resultados esperados y los contenidos o alguna otra vía alternativa. De esta forma, se insiste en que la deliberación se hace acerca de los medios, pues el fin está dado por la misma naturaleza de la persona y de la educaciolo que sí puedo y debo deliberar acerca de los fines intermedios, que no son más que otros medios para la consecución del fin último.

d) Una cuarta nota es la conexión entre deliberación e investigación; concretamente, la deliberación es investigación necesaria para resolver problemas en los que se requiera hacer elecciones, elaborar juicios o tomar decisiones en contextos de indeterminación y contingencia. La deliberación como modalidad investigadora va más allá de una aplicación técnica de principios generales. Es en este punto donde se debe incorporar a la deliberación la idea de lo bueno situado entre lo mejor y lo peor, ya que es a la buena deliberación a lo que Aristóteles se refiere cuando señala que es un modo de investigación que se encamina a un fin: "Buena deliberación determinada es la que se endereza a un fin determinado. Por tanto, si el deliberar bien es propio de los prudentes, la buena deliberación consistirá en una rectitud conforme a lo conveniente para el fin aprehendido por la verdadera prudencia" (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*).

Evaluar implica, por lo tanto, investigar acerca de cuáles son los mejores medios para acercarse lo más posible al bien del educando, a su perfeccionamiento, y esta deliberación está



lejos del simple hecho de acatar y aplicar unas normas, unas teorías ajenas al contexto educativo y al fin de cada persona en éste inserta.

2.1 La Eubulia: El hábito de la deliberación práctica

El lograr una deliberación permanente, una investigación constante acerca de los diversos medios apropiados para conseguir un fin, implica la posesión, por parte del educador, del hábito de la eubulia. "Este hábito permite evitar la proliferación de consejos infundados que en modo alguno perfeccionan la razón. Asiste, pues, conociéndolos, a los actos de deliberar, de aconsejar, distinguiendo los consejos apropiados de los que no lo son" (Sellés, J. 1997, p. 77- 78).

Este hábito es, pues, esencial en el educador en el momento de evaluar, ya que le permite discernir entre todas las posibilidades y situaciones del contexto educativo, sopesando lo importante, lo estructural, lo valórico y lo teleológico. Gracias a este hábito, el educador sabe manejar lo imprevisto y perfeccionar lo previsto: cultivar este hábito es personalizarse y personalizar la evaluación, pues implica respetar y permitir el desarrollo de todas las dimensiones, tanto del educando como del educador.

3. EL JUICIO

PRACTICO EN LA DELIBERACIÓN EDUCATIVA

"El juicio ocupa un lugar realmente central en el tratamiento prudencial del conocimiento práctico. Además, detenerse en su análisis es un asunto prioritario, al valorar su posición medial dentro de toda actividad reflexiva moralmente vocacionada, como es la práctica educativa" (Bárcena, F. 1994, p. 174).

La mediación que el autor indica fue señalada por Kant en los términos siguientes: "aunque la teoría quiera ser todo lo completa que se quiera, se exige también entre la teoría y la práctica un medio que haga enlace y el pasaje de la una a lo otra; pues al concepto del entendimiento que contiene la regla se tiene que añadir un acto de la facultad de juzgar, por el que el práctico diferencia si el caso cae o no bajo la regla" (Kant, I. 1984, p. 9).

Es también el recurso de la "experiencia" un tratamiento importante del cual el educador debe valerse, pues a medida que ésta aumenta, también aumenta la capacidad de "aconsejar", ya que se conoce cada vez más lo cognoscitivo y el trato moral a dar a una realidad. El referirse a la capacidad de "aconsejar" es totalmente coherente con el concepto de la educación, como acción que perfecciona al hombre en tanto que ser activo.

Al afirmar que el hombre es un ser activo, se está afirmando que las respuestas obtenidas de él han pasado por un proceso selectivo que caracteriza su propia individualidad. El hombre, como ser situado en el mundo e individual, es un ser que necesita trascender, y es a través del juicio que éste puede lograrlo, ya que tiene la oportunidad de expresar a los demás su individualidad.

Viendo la importancia del juicio es necesario concretar los tipos de juicios que permiten al hombre expresarse, ya que no todos le dan esta oportunidad. Se pueden distinguir tres tipos de juicios: juicio lógico; mediante el cual se afirma o niega una proposición. En segundo lugar, está el juicio como facultad cognitiva o esfera inequívoca de la actividad mental. Y, por último, y al cual se hace más

referencia es el juicio práctico, un juicio prudencial, es decir " aquél que se elabora a partir de lo que uno es y del modo como se enfrenta al mundo, con "voluntad de conocimiento real " (Bárcena, F. 1994, p 176).

Desde este punto de vista, el juicio es el momento que permite elegir un medio determinado, y no otro, para conseguir un fin previsto. Para Aristóteles (Ética a Nicómaco), la "elección", es aquello que ha sido objeto de deliberación, entendido por tal, como hemos visto, los "medios" o "vías" que conducen a los fines propios de la acción. La elección, así es un deseo deliberado, de lo que está a nuestro alcance y depende de nosotros hacer o no. La elección entonces, como deseo deliberado tiene una tarea esencial, la de comparar, para elegir entre la mejor o la peor parte, teniendo en cuenta los obstáculos y las circunstancias concretas de una situación, ayudando así a formar seres libres, conscientes de sus decisiones, decisiones que buscan el bien, ya sea el bien común o el bien individual, pero siempre el bien de la acción que perfecciona al hombre.

Después de ver estas ideas, se aclara que el juicio práctico ayuda a discernir con rectitud y comprensión moral.

Indica, entonces, que se posee el conocimiento práctico; sin embargo, no es lo mismo el juicio práctico que la sabiduría práctica. Es a través de la sabiduría práctica como el hombre llega a obtener un buen juicio que le permite ampliar la capacidad de actuar conforme al verdadero paradigma de toda situación moral, es decir, por medio de la virtud de la "phrónesis", que permite un conocimiento ético deducido de las situaciones particulares.

Para Dewey, los juicios prácticos pertenecen a los juicios morales que exigen la crítica, y el contexto primario de tal crítica son las situaciones indeterminadas e inciertas, que reclaman de la persona decisiones sobre cursos de acción concretas y arriesgadas (Dewey, J. 1915, p. 514).

Se puede decir que algunas características centrales del juicio práctico son:

- a) Que se elaboran en el ámbito de lo contingente e incierto. Estos juicios, así, tienen una lógica específica: sólo se puede comprender en la situación concreta en la que se elaboran, se puede decir que personalizan.
- b) Son factores que cumplimentan la acción y que, por ello, acaban siendo significativos para el agente.
- c) Por el modo como se determine la situación para bien o para mal, son cruciales: están abocados a mejorar la práctica.
- d) Todo juicio práctico requiere un conocimiento de los fines; este conocimiento es básico como acción que permite prever los obstáculos y los medios que permiten alcanzarlos.
- e) Son de carácter hipotético, de modo que todo juicio después de ser formado exige el estudio detenido de las consecuencias.

Una vez formado el juicio, éste debe ayudar a construir normas de actuación y de aplicación para situaciones futuras, cuya garantía de éxito se fundamenta en la propia experiencia crítica del individuo.



Es así como el juicio, y en especial el juicio educativo, no es sólo un acto mental, sino que éste denota el modo de actuar prudente que da sentido a la propia acción y a las actividades.

3.1 El hábito práctico del juicio: La *synesis*

"*Synesis* significa sensatez. Es el hábito de la razón práctica que nos permite conocer los juicios prácticos y discernir los que son más verosímiles, apropiados, factibles, de los que no lo son" (Sellés, J. 1997, p. 77). El poseer el hábito de la "*synesis*" permite al hombre conocer la validez de los juicios prácticos, pudiendo así sentenciar acerca de lo práctico, que es plural, pero lo particular es susceptible de muchas sentencias prácticas y el hábito de la "*synesis*" el que brinda la oportunidad al hombre de saber cual de todas esas sentencias que se emiten son las más acertadas para una situación en particular.

Si el hombre no adquiere el hábito de la "*synesis*", no podrá discernir entre todas las sentencias o juicios que emite para llegar a un fin, cual es el más verosímil, el más correcto y conveniente en cada situación. Este hábito se forma por la experiencia y se acrecienta al descubrir entre varias posibilidades la mejor, no la mejor teóricamente, sino la mejor en una situación práctica. La ausencia o debilidad de este hábito crea hombres indecisos, inseguros, dado que no tienen claridad en la acción conveniente a realizar.

3.2 El juicio práctico y los principios de la educación personalizada

En el caso de la acción educativa, el educador no sólo debe poseer un saber práctico, ni el solo compromiso personal de autoforma-

ción; éste necesita de un saber pedagógico específico firme y estar preparado técnicamente, sobre todo hoy en día, cuando existe una multiplicidad de técnicas y medios que pueden ser adecuados para elaborar pautas de intervenciones pedagógicas determinadas y eficaces. Por lo tanto, la mejora y el progreso de una actividad educativa exigen en el educador una búsqueda continua, en "la educación del personaje que se aspira" (MacIntyre, A. 1987, p. 131) y en el autoconocimiento.

De esta forma, si bien el saber práctico es aquel que de suyo perfecciona éticamente tanto a los agentes educativos como al mismo quehacer educativo, no se puede descartar bajo ninguna circunstancia la importancia del saber especulativo y del saber técnico, los cuales contribuyen a la iluminación y enriquecimiento de aquellos. Sin embargo, es importante recalcar que para que esto se dé, dichos saberes deben estar orientados al fin de la educación y de la persona, y deben estar fundamentados por el saber práctico, que es el que verdaderamente guía la acción moral y, por lo tanto, educativa.

Es así como el juicio práctico juega un papel importante en la búsqueda del conocimiento del educando, porque no sólo se debe tener en cuenta a éste como individuo, sino también los medios por los cuales él podrá hacer de sus acciones, acciones significativas, que le permitan crecer y perfeccionarse.

Por lo tanto, dentro de la práctica educativa cabe, como lo señala Dewey, una reflexión sobre la acción, ya que al tomar la decisión de qué es lo mejor o peor para el perfeccionamiento del educando, surge una situación

de incertidumbre y no queda más remedio que elegir. "Reflexionar sobre una acción moral significa que existe la incertidumbre y la necesidad consiguiente de una decisión acerca de qué curso de acción es mejor" (Dewey, J. 1966, p. 245). Es importante anotar que "la reflexión en este caso cumple con un doble propósito fundamental: dar fundamento a las relaciones de ayuda o cuidado (care) y a las comunidades, y modelar el tipo de relaciones de ayuda y de comunidad que los educadores deben aspirar a fomentar en sus aulas" (Bárcena, F. 1994, p. 136). Relaciones que dependen de la reflexión, del diálogo con los alumnos, de la construcción mutua de un ideal, poniéndose entonces la reflexión al servicio del desarrollo humano.

Es, pues, el principio de incertidumbre el que hace reflexionar al docente, reflexión que forma y ayuda a conformar el desarrollo humano y que todo educador debe tener en cuenta para desarrollar en el educando las necesidades de cada alumno en particular, es decir, su singularidad.

Son, pues, las situaciones indeterminadas que se dan dentro del saber práctico las que permiten, no sólo personalizar los juicios, sino que también dan cabida a un aprendizaje participativo, en el cual se hace necesaria una reflexión activa y persistente, que conduzca al educador a una ordenación de las ideas, exigiendo de éste un incremento en su capacidad de enjuiciamiento ético y su capacidad para la comprensión moral de la actividad moral, basada en una estructura cognitiva de moralidad firme. Esta estructura, por estar conformada por aspectos cognitivos y morales, dice Bárcena Orbe, "necesita de un pen-

samiento pedagógico práctico-prudencial orientado a dos propósitos básicos: a) la correcta regulación ética de los procesos prácticos de deliberación, formulación de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas; y b) la maduración y confirmación ética y psíquica de personalidad del educador" (Bárcena, F. 1994, p. 147).

Con respecto al profesor, Gimeno Sacristán comenta: "el docente, como profesional, se encuentra en situaciones únicas, inciertas y conflictivas, en el sentido de que no existe una sola e indiscutible forma de abordarlos que se considere correcta. En efecto, las finalidades de la educación son complejas y conflictivas, los propios contenidos curriculares que se consideran componentes para lograrlos y para ello no existe un apoyo seguro en un conocimiento determinado que asegure la consecución de lo que pretende como un comportamiento bien delimitado" (Gimeno, Sacristán, J. 1989, p. 206). Son, pues, las situaciones a las que hace referencia Gimeno Sacristán, las que hacen que los educadores deban elaborar juicios prácticos prudentiales, que permiten ser realizados con "voluntad de conocimiento real" para adentrarse en el ámbito de lo contingente, y sólo pueden ser comprendidos en la situación concreta, en donde se busca no sólo lo particular de la situación, sino también lo particular que hay en cada individuo, respetándolo como persona única e irrepetible. Por lo tanto, es posible aseverar que los juicios prácticos personalizan.

Otro autor que destaca la reflexión pedagógica es D. Schön (1992), haciendo énfasis en que, para lograr una acción personalizante dentro de la actividad educativa, no puede



REVISTA DE
EDUCACIÓN
Y PEDAGOGÍA

hablarse del modelo de la racionalidad técnica, pues ésta no permite situaciones tan conflictivas, en las que se presente la incertidumbre; y son esas situaciones indeterminadas las que colocan a la educación más allá de unos límites convencionales de la práctica profesional. Las situaciones "profesionales" llenas de incertidumbres necesitan un examen más profundo del aprendizaje que se quiere obtener y que es necesario desarrollar durante la misma acción. Schön denomina este saber como "habilidad artística", el cual, según Rubin, L. tiene implicaciones concretas: "a) la elección de fines educativos dotados de elevado valor; b) uso de formas imaginativas e innovadoras para el logro de estos fines; y c) la consecución de tales fines con destrezas y habilidad" (Rubin, L. 1985, p. 16).

Son pues las situaciones indeterminadas que se dan dentro del saber práctico las que permiten no sólo personalizar los juicios, sino que también dan cabida a un aprendizaje participativo, en el cual se hace necesario una reflexión activa y persistente que conduzca al educador a una ordenación de las ideas, exigiendo de éste un incremento en su capacidad de enjuiciamiento ético y su capacidad para la comprensión moral de la actividad moral, basada en una estructura cognitiva de moralidad firme. Esta estructura por estar conformada por aspectos cognitivos y morales dice Bárcena Orbe, "necesita de un pensamiento pedagógico práctico-prudencial orientado a dos propósitos básicos: a) la correcta regulación ética de los procesos prácticos de deliberación, formulación de juicios educativos y de toma de decisiones pedagógicas; y b) la maduración y confirmación ética y psíquica de personalidad del educador." (Bárcena, F. 1994, p.147).

Con respecto a la correcta regulación ética de los procesos de deliberación, formulación de juicios educativos y toma de decisiones pedagógicas, es necesario recordar las palabras de Stenhouse (1985, p. 44), al decir que "la educación es un aprendizaje en búsqueda de la verdad", y que, alcanzar la verdad en educación requiere de un proceso activo en el cual se relacionan la voluntad y la libertad para poder emitir un juicio práctico, en el que puedan relacionarse los fines con los medios a la luz de una situación real, pues como ya se ha dicho, la práctica educativa tiene diversidad de contextos que condicionan el procesamiento de información del educador. Es en este momento donde la reflexión pedagógica del maestro es fundamental, ya que estimula a conocer cuándo actuar, más que el conocimiento de lo que hay que hacer, adquiriendo el educador un carácter de mayor responsabilidad, porque las acciones que orienta no deben ser impuestas de forma absoluta, sino que deben dejar espacios para que tanto él como el educando puedan insertar acciones que les permitan construir el saber conjuntamente, acciones que necesitan de la voluntad y la libertad para poder alcanzar un mejor desarrollo humano. Ahora bien, si la educación se concibe como un conjunto de acciones que van dirigidas a un educando que busca el perfeccionamiento en términos de actividad inmanente, el conocimiento educativo por excelencia será aquel que involucre al "yo en su totalidad" dinámica, un conocimiento que sea él mismo acción, actividad.

Aprender a hacerse a sí mismo, éste es el verdadero aprendizaje educativo, que no es otra cosa que aprender a obrar según la propia naturaleza y en las circunstancias concretas en las que ésta existe" (Parra, C. 1995, p.228).

Hasta el momento, se ha visto que los juicios que se emiten, con respecto a la acción concreta y a la consecución dinámica del aprendizaje, son acciones que perfeccionan a la persona intrínsecamente, pues el fin queda dentro del agente, ya que a través de la manifestación de la voluntad y de la libertad se desarrolla en él el hábito de la sensatez o "synesis", que le permiten tener varios logros, entre los cuales se puede mencionar la capacidad que se adquiere para discernir entre las tantas incertidumbres que la acción educativa presenta, cual es la mejor o más acertada para cada situación. Además, se consigue el afianzamiento en la búsqueda de una vida buena en forma permanente y con un creciente sentido de la vida humana. Con respecto al primer logro, Bárcena Orbe dice: "es preciso fundamentalmente que el actuar conforme a la virtud sea la causa de la rectitud del fin de la elección intencionada, es decir, que nos dispongamos a actuar de un modo concreto y a sentir de una manera particular, porque actuar conforme a la virtud no es actuar contra la inclinación, sino desde una inclinación formada por el cultivo del carácter. Fruto de ello es que el hombre, como agente moral conformado por las excelencias del carácter, llega a actuar sobre la base de un juicio verdadero y racional" (Bárcena, F. 1994, p. 187).

Con respecto al segundo logro, comenta que es importante que se haga una distinción crucial entre lo que es bueno para el hombre en un momento concreto y lo que es bueno para él como hombre, ya que las virtudes se practican en razón de este segundo bien y su ejercicio implica elegir bien los medios adecuados con los fines, y es justamente este elegir los medios el

conocimiento práctico de la prudencia. "Estos medios exigen capacidad de juicio y el ejercicio de las virtudes reclama, a su vez, capacidad de juicio y de actuación correcta, hacer lo correcto" (ibíd., p. 187).

Pero las acciones educativas no terminan en la deliberación de lo que es correcto o no hacer; se hace necesario realizarlas, superando los límites del espacio y el tiempo, para trascender a través de acciones específicas que le permiten tomar contacto, comprometerse y comunicarse con otros. Esta dimensión de comunicación adquiere una gran importancia ante la presencia del otro, porque la libertad y la voluntad humana se refieren a los demás, les afecta y les amplía su perfeccionamiento, y es a través del juicio que el hombre puede expresar hacia el exterior lo que piensa en forma individual. Al realizar una deliberación ética, el hombre debe ser consciente de reafirmarse como agente libre, y en el caso de la educación, esta reafirmación le correspondería al educador, y a su vez el educando debe reconocer que aunque se ve afectado por la decisión de este primero, debe reconocerse como fin en sí mismo y como persona libre que adquiere la responsabilidad de decidir. De no ser así, no se podría hablar de decisión libre ni de libertad; por lo tanto, las decisiones pedagógicas deben ser decisiones educativas, tanto porque provoquen acciones de principio en el agente, como porque el educador incrementa su nivel formativo con las decisiones tomadas. Así, pues, a través de la experiencia se despierta en el educador la capacidad de realizar un buen juicio en cada situación particular, para poder realizar éste, es necesario poseer la virtud de la "phrónesis", la cual, señala Beiner, "no es una virtud entre otras, sino la virtud maestra que acompaña y orde-



na las diversas virtudes particulares, y actuar conforme a este conocimiento es poseer la phrónesis" (Beiner, R. 1983, p.72).

3.3 El juicio práctico evaluativo

La evaluación centrada en la persona, en un determinado momento, tiene la función de juzgar y, para hacerlo correctamente, debe estar centrada en unos juicios prácticos basados en una reflexión pedagógica profunda y ética, en la que la manifestación de la inteligencia y la voluntad permitan tomar decisiones libres que provoquen, como se dijo anteriormente, acciones de principio en el educando.

Teniendo en cuenta que las acciones pedagógicas son inciertas y dan cabida a acciones que se desarrollan dentro de un contexto concreto, los juicios sobre cómo evaluar, en qué momento se debe hacer y por qué hacerlo, no permiten la aplicación de fórmulas únicas, ya que el educador, como persona que posee la virtud de la prudencia, debe realizar un buen juicio sobre cuál es el instrumento más adecuado para llevar a cabo la evaluación y el momento más indicado.

Por lo tanto, es importante resaltar que: a) la evaluación es un proceso inherente al proceso educativo; b) los juicios que se emitan acerca de la evaluación deben ser juicios prácticos contextualizados, prudentes, que permitan ver al agente como persona única e irrepetible, capaz de ser un agente dinamizador y comunicativo dentro de su propio proceso de aprendizaje; c) la evaluación, al igual que todas las acciones educativas, debe buscar que el juicio que se emita perfeccione tanto al agente como al educador.

4. PRECEPTO O IMPERIO: LA EJECUCIÓN DE LA EVALUACIÓN

Es éste el último acto de la razón práctica, es un acto que según Tomás de Aquino no guarda ningún paralelismo con ningún acto de la razón teórica. Este acto se describe como "el acto que induce de modo preciso a obrar. Es acto racional y no de la voluntad, porque lo propio de la primera potencia es ordenar una cosa respecto de otra y el precepto es de ese estilo, pues prescribe hacer algo en orden a algo, a un fin" (Sellés, J, 1997, p. 68). Si bien de alguna manera es un acto que requiere previamente de la voluntad al elegir el fin correcto, es más acto de la razón, porque la razón es la que manda a hacer. Por lo tanto, este acto versa sobre los medios que son necesarios y correctos para la consecución del fin, no sobre el fin mismo. Versa, entonces, el imperio sobre los actos, moviendo a obrar, evitando los medios que no tienen ningún fundamento y persiguiendo aquellos que sí lo tienen. El precepto, por ser el último acto de la razón práctica, considera más la razón del bien que los demás actos, ya que éstos consideran más el bien real.

El precepto, como acto que manda, se relaciona con los actos de la voluntad que miran a los medios, y se ubica entre la elección y el uso. "Al precepto racional sigue el uso voluntario, es decir, el empleo que hace la voluntad de diversas potencias para llevar a cabo una acción" (Ibíd.,p. 68).

El perfeccionamiento intrínseco de la razón práctica en orden a este acto es el hábito de la prudencia, el más alto de la razón práctica y condición de posibilidad de las virtudes morales.

4.1 La prudencia: Guía de la evaluación práctica

La prudencia es el hábito del último acto de la razón práctica, que rige la formación de todo hábito; esta potencia la mejor acción y, como saber y pensamiento de la acción, constituye un saber obrar de acuerdo con una realidad.

"La prudencia es un hábito, una perfección intrínseca de la razón en su uso práctico, que distingue entre actos imperativos de la razón, entre los que obligan con más o menos intensidad -a la par con la luz- a actuar. Dirime entre los que mandan a actuar sin fundamento de los que sí lo tienen, y con más o menos intensidad, prontitud y vehemencia" (Ibíd., p. 79).

Para los clásicos, como Aristóteles, Platón y Sócrates, la prudencia es definida como "recta razón acerca de lo agible." "Es razón porque este hábito, pese a referirse a los temas morales, a los actos de la voluntad, inhiere en la razón, en concreto, en la razón práctica. Es razón recta porque es virtuosa, es decir, se da una perfección de la potencia, un hábito. Y es acerca de lo agible (realizable intrínsecamente, es decir, en bien de uno) porque versa sobre las acciones de la ética, de nuestro obrar (Ibíd., p. 79). La consecución de este hábito supone necesariamente el conocimiento del fin y la rectitud de la voluntad para ordenar con respecto a éste, los medios que ayudan a alcanzarlo en situaciones concretas.

A la relación íntima que se da entre el conocimiento del fin y la elección de los medios, como papel específico de la prudencia, se le

ha denominado conciencia, por lo tanto se es consciente de algo cuando, conociendo los fines y principios, se actúa de acuerdo con ellos. Es prudente la persona que después de haber aprehendido una realidad, se aconseja respecto de ella, juzga cuál medio es más conveniente o no, quedándose no sólo en esto, sino que manda a que se realice la acción en forma concreta, particularizando así cada situación.

La prudencia guía la actuación, pero en la educación, como acción humana contingente y libre, sin embargo, en ocasiones no es posible que el educador tenga demasiado tiempo para pensar sobre los medios más pertinentes para una determinada situación, manifestándose entonces el saber prudencial a través de la solercia, como la actuación prudente del juicio rápido.

Al contrario de otras actividades humanas en las que es necesario la prudencia, la prontitud de una respuesta es una exigencia poco frecuente, pero por el dinamismo mismo de la acción educativa a veces es imposible crear un distanciamiento para emitir una respuesta. Por lo tanto, la solercia se convierte, entonces, "en la cualificación del saber prudencial que más conviene al educador" (Altarejos. F. 1986, p. 151).

Así como en el educador la solercia es la especificación de la prudencia que más le conviene en su actuar práctico, al educando, como agente que desea aprender lo enseñado, le corresponde también poseer la virtud específica de la prudencia: la docilidad, entendida "como el saber-dejarse-decir", aptitud nacida no de una vaga discreción, sino de la simple voluntad de conocimiento



real" (Pieper, J. 1980, p. 49). No se puede confundir, entonces, la docilidad con una actitud pasiva y sumisa; al contrario, la persona que aprende es aquella que muestra disposición para escuchar lo enseñado, ya que si el educando desea llegar a un fin, lo mejor que se le puede pedir es que esté dispuesto a obtenerlo; y respecto a la enseñanza, la buena disposición que se tenga es lo que aparece como el hábito que rige la actuación del mismo como cualificación de la prudencia.

Por lo tanto, la prudencia especificada como la docilidad, debe exigirse en el alumno, pues constituye la base para la formación de cualquier hábito bueno o virtud.

Tal vez se piense que se ha sobrevalorado el hábito de la prudencia, pero el sentido educativo que desarrolla este acto en el educador permite que se perfeccione su obrar porque la prudencia no es un hábito que se perfeccione a través de los libros: para llegar a ser prudente, el hombre debe actuar. Por consiguiente, es aconsejable preguntar al hombre prudente porque él, con la sabiduría que le brinda la experiencia, se ha ido perfeccionando en esta virtud.

En el proceso evaluativo, el acto del imperio es el que manda al educador a obrar prudentemente, luego de haber elegido los medios más adecuados para orientar la tarea educativa, a la luz del bien de la persona, para que ésta se autorrealice.

Por ser la evaluación un proceso centrado en la persona, éste necesita del uso del hábito de la prudencia, ya que ésta incrementa en los agentes su autonomía moral, su capacidad de ajustarse a la realidad, conforman-

do el carácter moral y reflexivo adaptable a cada situación.

5. LA EVALUACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA

Éste es, en realidad, el punto al que verdaderamente se pretendía llegar a lo largo de la presente investigación y, al parecer, es el momento adecuado para vislumbrar unos principios generales de una evaluación personalizada, luego de haber comprobado que el enfoque praxeológico de la educación, gracias a la razón práctica, es el más adecuado para operativizar los principios de una educación centrada en la persona, en el encaminamiento hacia su perfeccionamiento y su mayor humanización.

5.1 Principios para una evaluación centrada en la persona

- a) En primer lugar, se hace imperativo recordar que la evaluación es un proceso inherente al de la educación y que es, por lo tanto, en sí mismo, un completo acto educativo. Esto significa que debe necesariamente poseer todas y cada una de las características del proceso educativo. En consecuencia, la evaluación no puede ser un capítulo o un tema diferente y aparte del proceso educativo, el cual contenga unos principios y fundamentos distintos o unas normas generales de acción.
- b) Así como la educación es ante todo una acción, igualmente, la evaluación debe integrar las características de la misma, reflejando todas las dimensiones de la persona. Por lo tanto, como acción humana, la evaluación no puede ser preestablecida como un modelo a priori, generalizando unas normas que homogenicen las particularidades del

contexto y la singularidad de las personas. La evaluación debe ser el reflejo de una situación "contingente libre", en la que interviene el educador haciendo uso de su inteligencia y de su voluntad, para orientar de acuerdo con sus juicios prácticos, su experiencia y sabiduría, un proceso educativo, respetando la libertad de las personas que en éste intervienen.

- c) Por ser la educación una acción moral que perfecciona intrínsecamente tanto al educador como al educando, la evaluación, de la misma forma, es una acción perfectiva: es praxis, y su fin último es el de formar a la persona, encaminándola a la realización de su proyecto de vida.
- d) Al ser la evaluación una acción moral, en la cual interviene la voluntad ordenada hacia el recto uso de la razón, es decir, orientada hacia lo bueno, hacia el bien de la persona, ésta debe ser guiada por el conocimiento y la razón prácticas, ya que es la acción contextualizada la que determina el desarrollo de un saber práctico que, a la vez que perfecciona a la acción, se perfecciona a sí mismo. De la misma forma que en la praxis educativa, el saber y el hacer están unidos, en la evaluación éstos no pueden ser desligados, cayendo dentro de un enfoque técnico-productivo, en el cual se pierde la dimensión personalista y perfectiva de la educación.

Por otra parte, al ser la evaluación una acción a realizar, ésta no debe ser orientada por un saber teórico, el cual sólo busca contemplar y reflejar la realidad sin transformarla, elaborando unas normas generales descontextualizadas que pretenden guiar una acción.

Tampoco es posible pretender guiar la evaluación desde un enfoque técnico, el cual, si bien transforma la realidad, no tiene como fin el perfeccionamiento inmanente y ético de los agentes, sino la transformación eficaz de un producto bajo unos estándares preestablecidos que no tienen en cuenta el contexto contingente y libre de la educación.

Sin embargo, es válido recordar que tampoco es posible dejar de lado estos tipos de saberes (teórico y técnico), pues todo educador debe hacer uso de los mismos a lo largo de todo el proceso educativo, pues la educación necesariamente integra y requiere de éstos. Lo importante es no reducir la evaluación sólo a uno de estos enfoques, pues como se ha visto, éstos no son de suyo perfectivos, y para serlo deben enfocarse al fin último, tanto de la persona como de la educación.

- e) Para llegar a la correcta elección de unos medios que permitan plasmar unos valores y alcanzar unos fines, haciendo uso de la prudencia y de la phrónesis, la evaluación debe realizarse necesariamente por medio de los actos de la razón práctica, aprehendiendo acertadamente la realidad, deliberando de manera acuciosa sobre ésta y emitiendo unos juicios prácticos que permitan al agente la toma de decisiones libres para obrar de acuerdo con el fin, tanto de la educación como de la persona.

Por lo tanto, el educador, al realizar la evaluación como un proceso inherente al educativo, debe desarrollar los hábitos de la razón práctica, de manera que perfeccionen los actos de la misma, y a su vez a las personas involucradas en este proceso. Es así que la eubulia permite al educador estar abierto al consejo, aumentando su capacidad de escucha y la correcta



deliberación de los medios. La *synesis* le otorga la sensatez necesaria para distinguir qué es lo mejor para la consecución de los fines, y la prudencia, como el hábito más importante, le brinda la capacidad de actuar, de evaluar conforme a una realidad concreta, particular, en la que se forman unas personas libres y singulares en busca de una vocación.

- f) La evaluación, considerada dentro de un enfoque praxeológico y guiada por la razón práctica, está operativizada y sistematizada a través de la investigación acción, la cual es un proceso sistemático de reflexión sobre, desde y para la acción, permitiendo la mejora de la misma y la obtención de un conocimiento práctico o un "saber hacer educativo" adecuado a cada una de las situaciones particulares que se suceden a lo largo de la tarea educativa. La *i-a*, al igual que la evaluación, no consiste en la satisfacción incondicional de unas normas y reglas metodológicas que garanticen la validez y objetividad de los juicios, sino en una reflexión que permite el perfeccionamiento del proceso de enseñanza, y la formación integral de las personas.
- g) La evaluación, dentro de la *i-a*, es un proceso cíclico, no lineal, en el que la secuencia de planificación, acción y evaluación se repite para cada una de las situaciones educativas, encontrándose en una permanente revisión, orientación y ejecución, redefiniendo constantemente los fines y corrigiendo continuamente las acciones, en medio de las circunstancias concretas en las que éstas se desarrollan.
- h) En un proceso evaluativo se puede hacer uso de múltiples recursos y estrategias, siempre y cuando éstos estén acordes con los fines y principios de la Educación Personalizada, es

decir, si han sido materia de deliberación y de juicio por medio de la reflexión prudente y contextualizada.

La evaluación tiene como objetivo, al igual que cualquier acto educativo, transmitir una verdad práctica, y como se vio anteriormente, ésta es sólo en parte comunicable, por ser subjetiva y por darse sólo en la acción; por lo tanto, no puede enseñarse de modo teórico, pues no es un objeto, y la forma de enseñarla es construyéndola en comunidad, compartiendo unos conocimientos y experiencias, dando el ejemplo de obrar bien. "Se trata de una comunicación entre subjetividades y de algo subjetivo; en una comunicación subjetiva, que se funda, en palabras de M. Scheler, en "una participación en la existencia del otro por obra de coejecución (pensar, querer, sentir con otro; pensar, querer, sentir lo mismo que otro, etc.), o en la participación óntica en su esencia por obra de la comprensión"(Scheler, M. 1950, p. 303). Es este tipo de comunicación el que permite la tarea de formación por parte del profesor, y el aprendizaje, educativo por excelencia, por parte del alumno. Tal comunicación se da en diálogo, en la reflexión conjunta sobre la praxis y en la praxis" (Parra, C. 1995, p. 242).

Es así que la evaluación también debe darse a través de la reflexión y la deliberación conjunta, del diálogo y la coejecución.

- i) Así como el proceso educativo busca su gradual eliminación, de manera que el educando vaya ejerciendo su libertad más autónoma, de tal forma que se vaya "autogobernando", la evaluación debe convertirse en "autoevaluación", pues sólo ésta será la que verdaderamente encamine al educando hacia su vocación, hacia su autorrealización.

5.2 Imposibilidad de un modelo educativo

Tras el planteamiento de unos principios generales para la evaluación personalizada, es posible afirmar que ésta, como acción inherente a la educación, guiada por el conocimiento práctico y operativizada por la investigación acción, no es un modelo de normas y reglas preestablecidas, ajenas a las situaciones particulares que genera un proceso educativo en busca del perfeccionamiento de la persona.

El proceso evaluativo, al ser él mismo praxis o acción moral, se orienta al perfeccionamiento de los agentes que en él participan, y por lo tanto respeta en forma natural e integral las dimensiones de la persona y los principios de la Educación Personalizada.

Por otra parte, al tener como objeto lo "contingente libre", es decir, el contexto mutable y perfectible por la voluntad, la evaluación hace uso del razonamiento práctico y es flexible, adaptable ante el contexto y ante la incertidumbre de los acontecimientos posibles. Además, al estar orientada hacia lo bueno para las personas en formación, la evaluación requiere de la constante reflexión sobre la acción, de la deliberación y del juicio prudentes, a partir de la experiencia, y de los hábitos de la razón práctica para el obrar correcto. El proceso evaluativo guiado por el conocimiento práctico delibera valorando, detectando y analizando deficiencias y aciertos de los medios utilizados y a utilizar, con el objeto de comprenderlos, interpretarlos y adecuarlos al fin último de la educación.

Además, la evaluación es intencionada, es decir, que detrás de la misma se halla la voluntad de un educador conocedor de su

realidad, de los problemas, de los aciertos y perspectivas de una comunidad educativa particular, consciente de unos fines educativos a alcanzar, que persiguen el bien del educando y capacitado para obrar, eligiendo los medios adecuados con relación a esos fines.

De esta forma, la evaluación no puede ser un modelo, una teoría o un manual técnico de instrucciones para aplicar: la evaluación es praxis que se adecua a cada situación particular con unas personas singulares y libres, gracias al uso de la razón práctica, la cual le permite elegir, decidir, orientar, corregir los procesos educativos a partir de la misma acción, y del saber en la acción orientada al perfeccionamiento integral de la persona en formación.

Por lo tanto, sólo una evaluación concebida como elemento intrínseco a la educación, y considerada como una praxis perfecta que se desarrolla y perfecciona en y desde la acción contextualizada, es una evaluación personalizada, que contribuye y promueve a la formación integral de la persona, a su autorrealización.

Más allá de unos objetivos, de unas normas de rendimiento, de un producto eficaz, de unos criterios impuestos a priori, la evaluación es en sí misma una acción educativa y moral que debe permitir una mayor personalización en los agentes educativos.

6. LA EVALUACIÓN PERSONALIZADA COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL

El perfeccionamiento del docente consiste en que éste "profese" en el desarrollo de su tarea los valores que la orientan, y esto sig-



nifica ser profesional en la ejecución de su trabajo. Se debe tener presente que la perfección de la praxis no puede darse fuera de ésta sino en ella misma; es allí donde se perfecciona, realizándose de manera racional, es decir, ordenada al fin que le corresponde: "poseyendo el fin en sí misma, la acción se ordena a él en la ejecución misma, su perfección radica en la realización del fin propio" (Parra, C, 1995, p.351). En consecuencia, la acción educativa encuentra su perfeccionamiento en la realización de la actividad educativa orientada al fin que la define, teniendo en cuenta las circunstancias o contexto en que ésta se realiza. Por lo tanto, el objeto del juicio práctico del agente se manifiesta en el modo en que éste realiza el fin.

Desde esta perspectiva, es en la realización de la actividad educativa que el profesor se perfecciona y perfecciona la misma acción, de modo que la corrección de la misma depende del acierto del juicio sobre la conveniencia en la utilización de los medios, y este acierto depende del conocimiento de las circunstancias y de la experiencia del agente; y en realidad se puede esperar mayor posibilidad de acierto de alguien que tiene más experiencia de la acción: "El desarrollo profesional del docente depende, en cierta medida, de la capacidad de discernir el curso que debe seguir la acción en un caso particular, y ese discernimiento se enraiza en la comprensión profunda de la situación" (Eliott, J. 1990, p. 176). Sin duda alguna, cuando el profesor acierta en los juicios prácticos relacionados con la enseñanza, significa que él tiene claros los fines, y si éstos se saben conjugar adecuadamente con los medios y las circunstancias,

entonces se obra acertadamente, perfeccionándose tanto la acción como el mismo docente.

Se hace necesario, entonces, que el profesional tenga algún dominio del campo práctico al que se dedica, una experiencia profesional; de ahí que "sólo el que ha logrado desarrollar una experiencia profesional puede emitir juicios prácticos acerca de su actividad con la seguridad de que serán acertados, o sea, que ordenarán adecuadamente la acción particular con relación a su fin" (Parra, C, 1995, p.352). Por tal motivo, la relación existente entre conocimiento práctico y decisión es muy estrecha, la razón práctica se pone en marcha por el interés del agente por dirigir sus acciones mediante la toma de decisiones inteligentes y conformadas éticamente. Por lo tanto, se pueden concebir las decisiones pedagógicas como decisiones educativas en un doble sentido: educativas por su resultado, es decir, que de manera clara logran que los implicados en ella se eduquen en la medida que tales decisiones provocan una acción de principio en éstas, y educativo por su origen porque, en cierta medida, su gestor -el educador- aumenta su propio nivel formativo con las decisiones pedagógicas tomadas por él, las cuales deben cumplir ciertos requisitos de carácter ético, tales como:

- En primer lugar, la habilidad para reconocer los problemas éticos o morales que lleven al agente a pensar sobre las consecuencias de posibles decisiones frente a una acción en la que hay conflicto de valores o fines. Es por ello que deben ser decisiones correctas, refiriéndose lo correcto a las consecuencias de las acciones, a sus efectos externos y a los bienes internos de la actividad.

- En segundo lugar, la autoconfianza del agente en la confrontación de diferentes puntos de vista, y así decidir lo correcto en cada caso particular.
- Finalmente, la apertura de mente, para informarse desde diferentes puntos, para conocer todo lo que debe saber, para decidir con eficacia máxima.

"Cuando se dan estas condiciones, y particularmente cuando se dan en la condición profesional del educador, hemos de referirnos a éste como un profesional moralmente eficiente. Por tal entiendo al profesional que en su actuación revela la primacía de los ideales de comportamiento y de carácter sobre las normas de actuación exclusivamente deontológicas, concebida la profesionalidad educativa como <aspiración ética>" (Bárcena, F. 1994, p.194).

La profesionalidad del educador se da gracias a su condición de persona cuando éste se somete a los valores del saber ético. Es así que el profesor, ante todo, deberá respetar la personalidad moral de su discípulo, y más adelante proporcionarle los medios para que realice su personalidad. Es de esta manera como el profesor puede ayudarlo, alejándolo de todo alienamiento que no lo deja actuar libre y correctamente.

Sin duda alguna, el perfeccionamiento del profesor radica en la experiencia profesional, siendo ésta una acumulación de acciones bien realizadas y contextualizadas. Este proceso implica un aprendizaje paulatino y reflexivo que lleva a corregir los juicios y ordenar las acciones pasadas y futuras, para así darles su verdadero valor en posibles aplicaciones.

Entonces, un profesional de la enseñanza deberá desarrollar su juicio profesional, poniendo en práctica sus conocimientos en relación con las circunstancias cambiantes, y es por esto que debe ejercer un constante trabajo de deliberación práctica (phrónesis). Por consiguiente, es con el ejercicio de la razón práctica como se perfecciona el profesor no sólo como tal, sino como persona: "Saber enseñar para formar lleva consigo necesariamente el estar formando el educador" (Altarejos, F. 1983, p.122).

En suma, el perfeccionamiento de los profesores depende en buena parte de que aprenda a realizar bien su tarea y en que se desarrolle como profesional mediante una capacitación basada en la experiencia y en la deliberación práctica orientada a unos fines educativos: sin duda alguna el que sabe educar realiza su trabajo con perfeccionamiento, y el que realiza su trabajo con perfeccionamiento es porque sabe educar.

Se puede decir que el profesor experto sabe hacer bien lo que le corresponde de manera reflexiva: en, sobre y para la enseñanza, todo dentro de un marco ético; por ejemplo, cuando hace una elección del curso de la acción en determinadas circunstancias, le da las interpretaciones éticas a los valores para ser llevados a la práctica.

"El desarrollo profesional de los profesores se identifica con el desarrollo de la capacidad de actuar prudentemente, de saber elegir los medios que mejor se adecuan a las diferentes situaciones de enseñanza, para hacer que éstas sean verdaderamente acciones educativas" (Parra, C. 1995, p. 355). En consecuencia en la medida que el docente



es responsable en la tarea de educar, obrando en vez de producir la enseñanza, se concibe como una actividad ética y objeto también de deliberación práctica. Esta concepción apunta al concepto de profesor como profesor, un profesional no es solamente alguien que posee un conocimiento práctico es también alguien que profesa una ética y ésta se evidencia cuando el educador se hace capaz de responder ante sus intenciones, convicciones y consecuencias de sus actos, hay una acción deliberada, comprometida, lúcida, responsable y reflexiva. Evidentemente, el educador al actuar no puede marginarse de sus propios valores y convicciones morales, ya que hay una implicación que él mismo debe "desear", pues el profesor está llamado a ser honesto, cuidadoso y comprensivo en sus relaciones con los alumnos; también puede motivarles para que actúen del mismo modo. Así, la actuación, de acuerdo con estas virtudes, no es resultado de una educación desde principios éticos, sino el fruto de una entrega personal, abierta, comprometida con una forma de vida particular, y este compromiso es proyectado hacia el cambio educativo y caracterizado por la autonomía, la participación democrática, la deliberación, el diálogo y, sobre todo, por el respeto hacia la persona: "El conocimiento práctico, como saber moral de la acción, procura incrementar el carácter esencialmente humano de las acciones del agente" (Bárcena, F. 1994, p. 188).

Cuando el docente reconoce la especial dignidad que encierra la actividad educativa ya que es una tarea humana orientada a la construcción del hombre, reconoce asimismo que éste exige, además del perfeccionamiento moral personal, una técnica teóricamen-

te fundada; es por ello que se debe buscar la forma de integrar la teoría con la práctica para poder responder a sus propias competencias como profesional de la educación, dándole esta integración elementos para desarrollar el juicio educativo.

De igual manera, el profesor es responsable del acto evaluativo donde debe realizar una constante reflexión acerca de los medios y fines para así poder discernir si los valores o acciones educativas seleccionadas por él, son prudentes o adecuados para el proceso evaluativo. De ahí la importancia de una permanente interacción del profesor con los alumnos, pues en las actividades de enseñanza hay una constitución de interpretaciones prácticas acerca de los valores, ya que en éstos hay un descubrimiento, aclaración y resolución de problemas a los que se enfrenta el profesor para llevarlos a la práctica.

Por lo tanto, la evaluación, al igual que la educación, es una práctica reflexiva que genera espacios de autoevaluación o autovaloración, pues el profesor, desde la investigación-acción (i-a) podrá evaluar sus acciones desde distintos puntos de vista y conocer sus propias cualidades manifestadas en acciones, para así poderlas concebir como acciones morales, más que expresiones técnicas. Es entonces, que un buen profesor debe integrar la teoría dentro de la práctica, ya que a las teorías educativas se les considera como sistemas de valores, ideas y creencias representadas en la práctica; además, a medida que el profesor pone en práctica sus valores profesionales, se hace necesario un diálogo con los compañeros de profesión para crear nuevos espacios de deliberación y reflexión que da lugar a cambios en la práctica educativa.

Para el perfeccionamiento docente, los hábitos de la razón práctica se hacen absolutamente necesarios, ya que con la adquisición de éstos, su praxis se va perfeccionando, dando pie para la iluminación del entendimiento del agente y, por consiguiente, el perfeccionamiento de la persona. "El hábito es, por tanto, el premio con que el hombre se puede dotar a sí mismo, no a su persona sino su naturaleza, la naturaleza premiada ya está elevada y, por consi-

guiente, ya no está en estado de naturaleza" (Sellés, J., 1997, p. 72). Es claro que los hábitos son susceptibles de aumento, tanto los de la razón práctica como los de la voluntad, pero así como pueden crecer también pueden disminuir; éstos aumentan con el ejercicio de los actos y disminuyen con su omisión o la realización de actos contrarios. De ahí que el profesor sea responsable de inculcar y practicar buenos hábitos en el proceso educativo.

Resumen

Se muestra cómo, a través de los actos y hábitos de la razón práctica, se logra realizar un proceso evaluativo personalizado. Por lo tanto, sólo la evaluación concebida como una acción moral o como praxis, promueve todas las dimensiones de la persona en ésta inmersa.

Bibliografía

- ALTAREJOS, F. (1986), *Educación y Felicidad*, EUNSA, Pamplona.
- ARISTÓTELES. (1983), *Ética a Nicómaco*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid.
- BÁRCENA, F. (1994), *La práctica reflexiva en educación*, COMPLUTENSE, Madrid.
- BEINER, F. (1983), *Political Judgment*, Metehuen, Londres.
- DEWEY, J. (1966), *Naturaleza humana y conducta*, F.C.É., México.
- ELLIOT, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Morata, Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- KANT, I. (1984), *Teoría y praxis*, Leviatán, Buenos Aires.
- McINTYRE, A. (1987), *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona.
- PARRA, CIRO, (1995). *Dimensión ética de la investigación-acción educativa*, tesis doctoral inédita, Universidad de Navarra, Pamplona-España
- PIEPER, J. (1980). *Las virtudes fundamentales*, Rialp, Madrid.
- RUBIN, L. (1985). *Artistry in teaching*, Random House, Nueva York.
- SELLÉS, F. (1997). *Curso breve de teoría del conocimiento*, Universidad de La Sabana, Santa Fe de Bogotá.
- SCHWAB, J. J. Reeditado en WESTBURY Y WILKOF (1978), *Science curriculum and liberal education*, University of Chicago Press, Chicago.
- STENHOUSE, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, Madrid.
- VICENTE ARREGUI, J. Y CHOZA, J. (1991), *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*, Rialp, Madrid.