

**EL PARADIGMA SOCIOCRTICO Y
LA PRCTICA EVALUATIVA EN EDUCACIN**

Carlos Mario Ortiz Toro

Institucin Educativa La Frontera

Villa del Rosario, Norte de Santander, Colombia

Correo: c_mario2008@hotmail.com

Cdigo ORCID: 0000-0002-8114-8503

RESUMEN

Este articulo cientfico en primer lugar, esboza los planteamientos fundamentales del paradigma sociocrtico, y los aportes hechos por algunos de sus autores. Seguidamente, se vincula con la prctica evaluativa en la educacin secundaria. Es relevante considerar que este paradigma se refiere tanto a la escuela de pensamiento, como al proceso de crtica, adem s que surgió como respuesta a las tradiciones positivistas que han influido en la transformacin social, él pretende ir ms allá de las posiciones conservadoras y reduccionistas con el prop sito de crear una ciencia social que ofrezca cambios a las estructuras de las relaciones sociales, partiendo de la accin y reflexin de los integrantes de una comunidad. Como se indicó anteriormente, el paradigma sociocrtico nace de una crtica a la racionalidad instrumental y tcnica, exaltada por el positivismo, de allí que proponga la necesidad de una racionalidad independiente que incluya los juicios, valores, e intereses de la sociedad, adem s del compromiso de transformacin social.

Palabras Claves: Teoría crtica, paradigma Sociocrtico, Prctica evaluativa

ABSTRACT

This scientific article in the first place, outlines the fundamental approaches of the socio-critical paradigm, and the contributions made by some of its authors. Next, it is linked to evaluative practice in secondary education. It is relevant to consider that this paradigm refers to both the school of thought and the process of criticism, in addition to that it arose as a response to the positivist traditions that have influenced social transformation, it intends to go beyond conservative and reductionist positions with the purpose of creating a social science that offers changes to the structures of social relations, based on the action and reflection of the members of a community. As indicated above, the socio-critical paradigm arises from a critique of instrumental and technical rationality, exalted by positivism, hence it proposes the need for an independent rationality that includes the judgments, values, and interests of society, in addition to commitment. of social transformation.

Keywords: Critical theory, Sociocritical paradigm, Evaluative practice

Es conveniente hacer una revisión acerca del impacto de la teoría crítica dentro de la sociedad del conocimiento; en primer lugar, hablar de Teoría Crítica en sentido amplio nos ubica en un gran dilema, ya que toda teoría es crítica por esencia, o sea que para llegar a ser teoría se tiene que criticar algo, pues de lo contrario tendríamos que hablar de una ideología o doctrina, y no de teoría. En segundo orden, a lo largo de la historia del pensamiento encontramos una serie de teorías críticas con respecto al momento histórico en que ellas nacen. Por ejemplo, la teoría heliocéntrica de Copérnico, ratificada por Galileo Galilei, fue crítica con respecto al pensamiento cristiano dogmático dominante del medioevo que sustentaba la teoría geocéntrica, y cuyo principal representante había sido Tolomeo en el siglo II a.C.

Es por ello que en el presente artículo se hará un corte histórico, ya que al referirse al pensamiento crítico, será con respecto a la modernidad. Pero además, debido a la enorme cantidad de pensadores que han criticado esta época (a nivel filosófico, histórico, político, social y económico), inicialmente sólo se referenciarán autores a quienes se les considera como los críticos clásicos de la modernidad.

Un tercer asunto que hay que explicar, es que la principal puerta de entrada a la Teoría Crítica, será la Escuela de Frankfurt, ya que esta corriente del pensamiento puso el énfasis en el componente crítico de la teoría. La Escuela de Frankfurt, fundada en 1923 y a la que han pertenecido actores muy disímiles, inicialmente fue conocida con el nombre de Instituto de Investigaciones Sociales; después, un círculo de intelectuales de dicho instituto se reunió en torno a Max Horkheimer y fundaron la "Teoría Crítica", pensamiento que se impuso solamente en los años treinta. La teoría crítica se introduce apenas en el año 1937 en el escrito programático de Horkheimer, *Traditionelle und Kritische Theorie*, que apareciera en el número 6 de la revista *Zeitschrift Für Sozialforschung*.

Cabe destacar, que la corriente crítica tiene tres grandes vertientes o generaciones, en el presente artículo se basará principalmente para comprender y describir el fundamento teórico en que se inspiran los modelos de la educación crítica. La primera generación está encabezada en especial por Max Horkheimer, Teodoro Adorno y Herbert Marcuse, cuyas principales ideas se desarrollan a lo largo de la Segunda Guerra Mundial y de la posguerra. Un segundo grupo, en el que se destaca la presencia de Jürgen Habermans, se conoce como la segunda generación de la teoría crítica y sus planteamientos tienen un gran auge desde la década de 1960 hasta nuestros días.

En la tercera generación de intelectuales cuyas posiciones, con ciertos matices, son cercanas a Habermans, encontramos a Alain Touraine y Anthony Giddens, y se destaca principalmente la presencia del germano Helmut Dubiel. Estos últimos pensadores trataron de dar respuesta a los problemas contemporáneos que se presentan en un mundo global moderno.

A partir de 1930, Max Horkheimer asume la dirección del Instituto de Investigación Social, hasta ese momento, el proyecto de esta institución fue sociológico o hasta económico. Con Horkheimer como director se reivindicó como exigencia metodológica bajo el término de filosofía social.

La nueva perspectiva metodológica emprendida por Horkheimer aparece formalmente en el artículo titulado "Teoría tradicional y teoría crítica", publicado en 1937 en el periódico *Zeitschrift für Sozialforschung* buscaba reemplazar el proyecto sociológico, por un nuevo eje centrado en la filosofía social; es decir, lo que este científico social detecta es que existe un nuevo campo de teorización que no podía ser resuelto por la sociología ni por la filosofía. Que en palabras de Laurent, (1991) citado en Freire, (1973) se trata de un acercamiento a la reflexión especulativa, de la observación sociológica modulada por una reflexión ética en relación con el dominio de la cultura de la civilización.

Por consiguiente, se puede decir, que en el fondo, la filosofía social constituye una actividad científica multidisciplinaria, donde confluyen diversas ciencias sociales: la filosofía, la cultura, la economía política y la ética, entre otras, y donde se articulan la reflexión filosófica con la investigación científica basada en los datos empíricos. El fin último de esta actividad multidisciplinaria fue construir una teoría crítica como método de análisis de la realidad, en oposición a la teoría denominada tradicional. Es por ello, que Freire, (1973) manifiesta que la teoría crítica se plantea

como un conjunto de proposiciones a un determinado dominio del conocimiento, y como el aspecto intelectual del proceso histrico de emancipacin.

En este sentido, la "teora" no debe ser entendida en trminos tradicionales, es decir, entre el conocimiento y las transformaciones histricas, como algo dado, ni como dato, y tampoco como un dogma o doctrina, sino como construccin histrica vinculada con el anlisis de una realidad dinmica y cambiante.

Es por ello, que en palabras de Giroux, (1998) se puede decir que:

La fundamentacin de la teora crtica se sostiene en la preocupacin de tratar de describir el planteamiento de Maquiavelo, quin anunci la abolicin de la escisin entre filosofa y existencia, entre razn y realidad. Pero fue Hegel quin hizo madurar este proyecto, y proclam el triunfo de la humanidad sobre las depredaciones de la realidad. Finalmente, lo real y lo racional haban logrado unirse. Marx confirma este postulado, pero sustituye la administracin civil del Estado alemn (postura hegeliana) por el triunfo definitivo del proletariado, cimiento clave para resolver el proceso histrico. (p.134)

A tal efecto, se afirma que para la Teora Crtica, la filosofa moderna est marcada por una autoconfianza radical, ya que cree posible que todo puede ser, tal como debe ser. Como argumento de este postulado se seala que la tecnologa, como signo externo de la modernidad, da testimonio de la confianza que se tiene a s misma. En el fondo, slo a travs de la tecnologa se puede captar "adecuadamente", "correctamente" y de forma "segura" la naturaleza de sus diversas representaciones. La tecnologa era el medio o instrumento de las ciencias. As se crey desde la Ilustracin en adelante. Definitivamente, se podr alcanzar la tan anhelada vida buena, ya que lo real haba llegado a ser racional y lo racional real. Si esto fuera verdad, cmo le queda por hacer al hombre? Al ser humano, el gran crtico el mundo y de la humanidad, no le quedara otro papel (junto a la filosofa y al arte) que ser un simple medio, que justificara un mundo bien administrado y reconciliado consigo mismo.

Dentro de la misma vertiente, vale la pena sealar que el horror nazi, fascista y estalinista es el resultado de la conviccin moderna de la identidad posible de la teora (razn) y la prctica (realidad), fundamento de toda tecnologa. La gran preocupacin de la teora crtica, ser, entonces, responder a esta paradoja moderna, que en palabras de Adorno en su obra Dialctica del Ilusionismo, publicada en 1997, en Buenos Aires, Argentina, seala que: "el mundo actual nos ha orillado a una racionalidad irracional o, de otra forma, la razn nos condujo a la sin razn, porque la humanidad, en lugar de asumir una condicin verdaderamente humana, se hunde en una nueva suerte de barbarie" (p.147). Es por ello, que la labor de la teora crtica fue comprender la crisis de la modernidad desde todas las perspectivas posibles, y concluye que la humanidad atraviesa, principalmente, por tres grandes crisis producto de la racionalidad moderna.

Las primeras crisis que experimenta la modernidad segn Marcuse, citado en Giroux (ob.cit) se da por el fracaso de las opciones estticas, debido a que el mundo est dominado por una esttica teologizada, promovida por la industria cultural, es decir, la Industria del entretenimiento, donde los medios masivos de comunicacin desempean un papel relevante. El mismo Marcuse, seala que la segunda crisis consiste en que el arte, que cumpla una funcin crtica trascendental objetiva de la realidad, se convirti en recapitulacin y afirmacin de lo existente, o en una abstraccin fraudulenta de lo correcto. Y finalmente, este mismo autor considera la tercera crisis originada por el estado de alienacin del hombre moderno, el cual hace que fracase en las opciones psquicas, pues desarroll el principio tanctico supresor del erotismo autntico y posible para la existencia humana.

En sntesis, Giroux, (ob.cit) manifiesta que estas tres crisis alimentan en forma constante la crisis de la vida cotidiana. La tecnologa, como encarnacin real de la razn se impone no slo como principio mecnico, sino tambin como principio social. Es de sealar, que el impulso de la tecnologa es tan feroz, que logr domesticar incluso

al sujeto revolucionario por el que haba apostado Marx: El proletariado; este deja de ser revolucionario y afirma la estructura social existente. Se produce la gran crisis de la historia; es decir, que en la sociedad opulenta y enajenante, se carece de un sujeto revolucionario que acabe con la forma de vidas inhumanas.

Cabe destacar, que la Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. Es decir, ahondar en esas apariencias significaba exponer, a través del análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos. Por ejemplo, al examinar nociones como dinero, consumo, distribución y producción, se hace claro que ninguna de estas representa un hecho o cosa objetiva, sin embargo, todos son contextos históricamente circunstanciales mediados por las relaciones de dominación y subordinación. Al adoptar tal perspectiva, la Escuela de Frankfurt no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazó todas las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humanas a los imperativos de leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo o el edificio teórico desarrollado por Engels, Kautsky, Stalin y otros herederos del marxismo.

Las fortalezas y debilidades del proyecto de la Escuela de Frankfurt son inteligibles sólo si son vistas como parte de los contextos sociales e históricos en que se desarrollaron. En esencia, las problemáticas que perseguía y las formas de cuestionamiento social que sustentaba, representaban tanto el momento particular del desarrollo del marxismo en Occidente como la crítica a éste. Como reacción al surgimiento del fascismo y del nazismo, por un lado, y al fracaso del marxismo ortodoxo, por el otro, la Escuela de Frankfurt tuvo que reformar y repensar el significado de la dominación y de la emancipación.

Cabe destacar, que el surgimiento del estalinismo y el fracaso de la clase trabajadora europea y de Occidente al no poder entablar una contienda en contra de la hegemonía capitalista en una forma revolucionaria; y el poder del capitalismo para reconstituir y reforzar su control económico e ideológico, forzó a la Escuela de Frankfurt a rechazar la lectura ortodoxa de Marx y Engels; particularmente en el rechazo a ciertos supuestos doctrinales marxistas, desarrollados bajo la sombra histórica del totalitarismo y a través del crecimiento de la sociedad de consumo en el Oeste, Horkheimer, Adorno y Marcuse intentaron construir fundamentos más adecuados para una teoría social y para la acción política. Desde luego, tales fundamentos no podrían ser encontrados en supuestos marxistas como a) la noción de la inevitabilidad histórica, b) la primacía del modo de producción para dar forma a la historia y c) la noción de que la lucha de clases, así como los mecanismos de dominación tienen lugar principalmente en los límites del proceso de trabajo.

Para la Escuela de Frankfurt, el marxismo ortodoxo suponía demasiado mientras que simultáneamente ignoraba los beneficios de la autocrítica. No es sorprendente entonces, que el enfoque de la investigación de la Escuela de Frankfurt quitara importancia al área de la economía política para, en vez de esto, analizar cómo la subjetividad era constituida y de qué manera las esferas de la cultura y de la vida cotidiana representaban un nuevo terreno de dominación.

Giroux (1992) argumenta:

Para la Escuela de Frankfurt, la crisis de la razón está asociada con las crisis más generales de la ciencia y de la sociedad como un todo. Horkheimer argumentó en 1972 que el punto de partida para comprender "la crisis de la ciencia depende de una correcta teoría de la situación social presente". En esencia, esto habla de dos aspectos fundamentales del pensamiento de la Escuela de Frankfurt. Primero, arguye que la única solución a la crisis presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón, que incluya elementos de crítica, así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista. La Escuela de Frankfurt opinó que el positivismo había emergido como la expresión ideológica final de la Ilustración. (p.37)

La escuela de Frankfurt, alega que cualquier opinin con respecto a la teorfa tiene que iniciar con la comprensin de las relaciones que existen entre lo individual y la sociedad, entre lo particular y el todo, entre lo especfico y lo universal. Horkheimer (1972) (citado por Giroux 1992) indica que: "Los hechos de la ciencia y la ciencia en s misma no son sino segmentos del proceso de vida de la sociedad, y para comprender el significado de los hechos o de la ciencia, generalmente uno debe poseer la llave de la situacin histrica, la correcta teorfa social" (p.37).

Lo precedente conduce a otro elemento constitutivo del paradigma sociocrtico, si la teorfa ha de ir ms all del legado positivista de la neutralidad, debe desarrollar la capacidad de la metateorfa. Esto es, debe reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar crticamente tanto en el desarrollo histrico. Un elemento adicional constitutivo para una teorfa crtica se gua por el dictamen de Nietzsche que dice: "Una gran verdad quiere ser criticada, no idolatrada" (citado en Arato y Gebhardt, 1978). La Escuela de Frankfurt crefa que el espritu crtico de la teorfa deberfa ser representado en su funcin desenmascarante. La fuerza conductora de esa funcin poda ser encontrada en las nociones de la Escuela de Frankfurt sobre la crtica inmanente y el pensamiento dialctico. La crtica inherente es la afirmacin de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el deseo de analizar la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades. Adorno (1976) (Citado por Giroux 1992).

La teorfa [...] debe transformar los conceptos que formula, como si fuera desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en s mismo, hacia lo que el objeto, dejado a s mismo, busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y espacialmente fijado, hacia un campo de tensin entre lo posible y lo real: cada uno, para existir, depende del otro. En otras palabras, la teorfa es indisputablemente crtica (p.38)

De la misma manera, Giroux define el pensamiento dialctico como aquel que se refiere a la reconstruccin teorfa. Este descubre los valores que a menudo son negados por el objeto social que es analizado. La nocin de dialctica es concluyente porque revela las insuficiencias o imperfecciones de sistemas de pensamiento terminados y revela cuando algo no est completo, aunque se afirme que s lo est. Otro elemento de anlisis para la teorfa crtica fue la cultura, como parte esencial en la crtica a la racionalidad positiva. Rechazando la definicin y el papel de cultura avalados tanto en los supuestos sociolgicos tradicionales como en la teorfa marxista ortodoxa, Adorno y Horkheimer (1972) fueron notables en la evolucin de una visin de la cultura que le asign un lugar clave en el desarrollo de la experiencia histrica y de la vida cotidiana.

Por otro lado, la Escuela de Frankfurt rechaz la nocin sociolgica central de que la cultura exista en forma autnoma, sin relacin con los procesos polticos y econmicos de la sociedad. Desde su punto de vista, esa perspectiva neutralizaba la cultura y al hacer esto, la abstrafa del contexto histrico y social que le daba significado. Para Adorno, esta nocin convencional fue destruida con base en la contradiccin que reduca a la cultura a una pieza de taquigrafia ideolgica. Gramsci (1971), Adorno y Horkheimer (1972) y Habermas (1982) ratificaron que la dominacin ha tomado una nueva forma, en lugar de ejercer el poder de las clases dominantes a travs del uso de la fuerza fsica (el ejrcito y la policia), fue representada por medio de una forma de hegemonia ideolgica y fue establecida primariamente a travs del dominio del consentimiento, mediado este por instituciones culturales tales como escuelas, familias, medios de comunicacin masiva, iglesias, etc. Abreviando, la colonizacin del lugar de trabajo fue suplantada por la colonizacin de todas las otras esferas culturales (Aronowitz, 1973; Enzerberger, 1974; Ewen, 1976).

Del mismo modo, en la segunda generacin de la escuela de Frankfurt vinculada con la teora crtica, se encuentra uno de los representantes ms distinguidos de esta poca el cual es alemn Jrgen Habermas, slidamente formado tambin en el rea de ciencias polticas, historia, lingüística, comunicacin y filosofa de las ciencias. Habermas fue el discipulo ms joven de Adorno, Horkheimer y Marcuse, y su gran reto ha sido, hasta ahora, analizar la modernidad en la poca contempornea y buscar una solucin teórica los problemas planteados por la primera generacin de la Escuela de Frankfurt, ya que considera que muchas de las respuestas que ellos dieron, no fueron del todo convincentes.

En efecto, la primera generacin de la escuela concluy que la razn ilustrada, es su afn por explicar y controlar la naturaleza a travs de los instrumentos tcnicos, permiti a las personas aumentar el horizonte del pensamiento y de la accin, pero al mismo tiempo provoc en el individuo una disminucin de la autonoma ya que este mengu su fuerza de imaginacin e independencia de juicio. El progreso de los recursos tcnicos, que deban haber servido para iluminar la mente humana, result por el contrario un proceso de deshumanizacin.

Por estas razones, es que, para la primera generacin de la Escuela, el "progreso" amenaza con destruir lo que deba promover, es decir, la nocin del hombre en todas sus dimensiones, principalmente como ser humano capaz, a travs de la crtica y de la creatividad. Estos elementos se ven amenazados por el desarrollo de una sociedad industrial que ha sustituido los fines por los medios, y ha transformado la razn en un instrumento cuyo objetivo es alcanzar fines que la razn ya no entiende, como el consumismo, el racismo, la falta de solidaridad, las guerras, el desempleo entre otros.

Cabe destacar, que Habermas plantea que la accin racional intencional se distingue por buscar un inters calculado; al mismo tiempo se manifiesta como accin instrumental e involucra solamente un individuo que calcula racionalmente los medios ms adecuados para lograr un determinado objetivo. Por otra parte, la accin estratgica se da cuando estn implicados dos o ms individuos, que se ponen de acuerdo en llevar a cabo la accin racional intencional con el propsito de alcanzar un objetivo de manera calculada. As, tanto la accin instrumental, como la estratgica tienen como propsito comn lograr un dominio instrumental.

En este cuadro general lo que ms le interesa a Habermas es la accin comunicativa, donde las acciones de los agentes implicados en ella se coordinan no mediante clculos egocntricos del xito, sino mediante actos para lograr la comprensin. En la accin comunicativa los participantes no se orientan principalmente hacia su xito, sino que persiguen sus metas individuales con la condicin de que sean capaces de armonizar sus planes de accin sobre la base de definiciones comunes de las situaciones.

En funcin a lo anteriormente sealado, se puede decir que muchos de los pedagogos comunicativos-crticos se inspiran principalmente en estos postulados de Habermas, afirmando que en la escuela debe ejercitarse el dilogo crtico, racional y argumentativo, con el fin de educar a los estudiantes en un mbito pblico y configurar as en ellos un comportamiento solidario, emancipador y democrtico. En definitiva, el programa de investigacin habermasiano establece un macro modelo crtico, donde interviene una teora general de la sociedad, una teora general de la accin social y una teora de la legitimidad cruzadas o determinadas por la accin comunicativa.

Siguiendo esta vertiente, es conveniente hacer referencia a la tercera generacin vinculada con la teora crtica, en la cual los herederos de la tradicin habermasiana tendrn como una de las preocupaciones fundamentales la importancia de los problemas del derrumbe de una clase completamente distinta, a saber, justamente el orden social que haba presumido haber superado el capitalismo de una vez por todas. Este ser uno de los temas que esta generacin investigar. Pero los miembros de esta generacin tambin han estudiado de manera particular, los problemas contemporneos del capitalismo global. En este sentido, han sostenido que el neoconservadurismo ocasiona una marcada tendencia a desnacionalizar las economas en la mayora de los pasajes, el cual provoca el debilitamiento de los Estados nacionales.

Por consiguiente, los miembros de esta tercera generacin sealan que el debilitamiento del Estado nacional ha favorecido la multiplicacin y descentralizacin de las dimensiones polticas, sociales y culturales, que antaada, estaban bajo la tutela del Estado. Como consecuencia de esta realidad, se observa la constitucin acelerada de comportamientos polticos no convencionales, que se manifiestan por medio de iniciativas ciudadanas. De all, que estos escenarios promueven de cierta forma la crtica, lo que trae como resultado la extensin de valores democrticos, como igualdad social y la participacin activa y abierta en contextos de plena libertad. Por tales razones, la reflexin primordial de esta tercera generacin crtica es teorizar acerca de la posibilidad de ampliar la democracia en el mundo moderno y plantear un modelo de democracia radical.

Por lo tanto, hoy da, cuando hablamos de la teora crtica dentro de la educacin nos referimos formal y principalmente a dos corrientes que, por su relevancia, han marcado este paradigma, y que se han clasificado en modelo reproduccionistas y enfoques comunicativos de la resistencia. En suma, los modelos reproduccionistas consideran a la escuela como un apndice ideolgico del Estado, que tiene como funcin principal reproducir las relaciones de poder. Tambin estiman que la escuela es un instrumento que desempea un papel reproductor de las relaciones sociales y culturales dominantes. Desde este enfoque, se le niega al sujeto toda capacidad de autonoma frente a la estructura, es decir, la estructura constituye la variable dominante que determina el accionar de los agentes sociales.

Por tales caractersticas, este paradigma ha sido considerado como estructuralista, a pesar de que la mayora de sus exponentes de una u otra manera toman ciertos elementos del marxismo, lo cual metodolgicamente podra ser contradictorio, ya que Marx us el mtodo dialctico y el concepto de totalidad, que no tiene la connotacin de estructura, sino de conjugacin o condensacin de las partes en el todo, vinculacin de donde no existe la idea de que una estructura domina a las otras partes, sino que todas las partes se contienen. Muchos de los partidarios del modelo reproduccionista, consideran que existe una correspondencia entre la escuela y el universo econmico, pero al mismo tiempo estiman que la fuerza laboral til es sometida a los valores dominantes, por medio de la reproduccin ideolgica que ejercen los que poseen el poder y la riqueza.

Por otra parte, en una perspectiva novedosa, el enfoque comunicativo de la resistencia hace una serie de crticas a la crtica del paradigma reproduccionista, pero principalmente desaprueba a la educacin tradicional conductual-positivista. Su punto de partida es el sujeto, a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de reproducir. Por otro lado, reivindica el saber dialgico-intersubjetivo que tienen los individuos, y su disposicin a transformar su entorno. A pesar de reconocer que la escuela es un instrumento ms de transmisin ideolgica a favor del poder, este enfoque sostiene que los sujetos involucrados en el proceso educativo no slo gozan de la posibilidad de resistir, sino tambin de intervenir para modificar la realidad social.

Ahora bien, despus de haber conocido los fundamentos principales de la Escuela de Frankfurt, expuestos por Giroux (1992), se puede sintetizar que el paradigma sociocrtico se relaciona directamente con la hegemonia ideolgica representada por el sistema educativo, donde sus instituciones ejercen el dominio sobre el otro, a travs de currculos, reglamentos, leyes y reformas constantes. Es decir, la teora crtica crear los vnculos necesarios entre prctica y teora, sociedad e historia, entre otros factores que permitirn la aparicin del pensamiento crtico para la emancipacin del individuo.

En este sentido, y contextualizando la generalidad de las definiciones en el mbito educativo, se puede decir que el paradigma sociocrtico se encuentra dirigido a aseverar que la educacin es un proceso cuyo objetivo consiste en desarrollar las capacidades y competencias intelectuales, psicolgicas, conductas ticas y morales, emplazadas a la bsqueda de un alto desempeo eficaz en el sistema social, o la educacin vista como la reproduccin de las estructuras de clases, otra definicin como la transmisin de los elementos culturales de generacin en generacin y por ltimo como resistencia a la intencin ideolgica de quienes administran el diseo curricular (Estado). Estas concepciones pueden ser resumidas en dos grandes vertientes: la educacin como proceso hegemnico en bsqueda de las fortalezas y habilidades de las personas en pro del beneficio individual, y, por otra parte, la educacin como proceso de resistencia, reproduccin y por ende de transformacin social.

De acuerdo con lo precedente, se puede reiterar que el paradigma sociocrtico tiene sus pilares en la crtica social, donde se construye el conocimiento desde las necesidades de los grupos que pretenden la liberacin de los sujetos con el propsito de alcanzar una transformacin social significativa. Por tanto, al relacionar la prctica evaluativa aplicada en la educacin secundaria con el modelo sociocrtico, se espera la integracin de la prctica con la teora, fusionando conocimiento, accin y valores. De igual manera, se aspiran procesos de autorreflexin, de toma de decisiones consensuadas, en las cuales los actores del hecho evaluativo juegan un rol corresponsable.

Al considerar las caractersticas de mayor relevancia de dicho paradigma aplicado a la evaluacin educativa, no solo en la etapa de secundaria, sino en todas sus etapas y modalidades, se destacan: la aceptacin de una visin global y dialctica de la realidad educativa; asumir una visin liberadora en la construccin del conocimiento y los procesos que se encuentran involucrados; el nfasis de la relacin entre la teora y la realidad.

En definitiva, el paradigma sociocrtico, se caracteriza por su carcter emancipador, ya que llama a los sujetos a un proceso de reflexin y anlisis sobre la sociedad de la cual es miembro, y los cambios que l como parte de un grupo social puede generar. Uno de los autores, que se considera importante y contextualizado es Freire (1989) quien expresa que la ideologa emancipadora, "se caracterizara por desarrollar "sujetos" ms que meros "objetos", posibilitando que los "oprimidos" puedan participar en la transformacin socio-histrica de su sociedad. (p.57). A travs de la educacin y procesos evaluativos, se pueden concretar actos liberadores, haciendo que los sujetos sean activos en su formacin y construccin de conocimientos, es decir, se busca un aprendizaje crtico de creacin colectiva entre sus participantes. Finalmente, el educador y la prctica evaluativa, debe apuntar a la estructura dialctica del proceso enseanza aprendizaje, con el fin de provocar una contrahegemonia al proceso para as contener o rechazar las intenciones que propenda al reduccionismo del ser humano.

REFERENCIAS

Adorno, T. (1997). Dialctica del Iluminismo. Sudamericana. Buenos Aires. Argentina.

Arato, A. y E. Gerhard. (1978). Una lectura esencial de la Escuela de Frankfurt. New York: Urizen Libros.

Freire, P. (1973). La educacin como prctica de la libertad, Siglo XXI. Buenos Aires.

Freire, P y Macedo, D. (1989). Alfabetizacin. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós-MEC.

Giroux, H. (1992). Teora y Resistencia en Educacin. Mxico: Siglo Veintiuno Editores.

Giroux, H. (1998). La escuela y la lucha por la ciudadana del Siglo XXI. Mxico. 1998.

Habermas, J. (1982). Conocimiento e inters. Madrid: Taurus.