

De l'avaluació a l'autoavaluació. Un recorregut conceptual a través de l'art

Olaia Fontal Merillas*

Resum

Aquest article es presenta com una reflexió en forma de recorregut conceptual; partim dels conceptes d'avaluació i autoavaluació des d'una perspectiva general, per després cercar implicacions específiques en l'àmbit artístic. La nostra destinació és l'educació artística i, per això, tindrem sempre com a referents els que serien els seus dos progenitors genealògics: l'art i l'educació. Amb tot això, plantejem una sèrie d'interrogants respecte al context actual, anomenat per molts postmodernitat, cercant una lògica que impliqui el fenomen de l'autoavaluació en la nostra quotidianitat i, el que és més revelador, en les nostres estructures de pensament. Proposem, en definitiva, un exercici d'abstracció, un recorregut conceptual des de la reflexió teòrica.

Paraules clau

educació artística, avaluació formativa, autoavaluació, pensament postmodern

Recepció de l'original: 21 de maig de 2007

Acceptació: 10 d'octubre de 2007

Introducció

L'àmbit de les Belles Arts i les Arts Plàstiques ha estat sempre conflictiu a l'educació, i sobretot en l'àmbit concret de l'avaluació. Un conflicte derivat d'una sèrie de batalles en les quals es disputaven qüestions que altres disciplines ja havien conquerit o que, almenys, eren en camí de conquerir: una presència raonable en el currículum, un estudi seqüencial i sistemàtic, una formació docent regulada, programes d'investigació institucional, etc. En qualsevol cas, avui el conflicte està pràcticament resolt —almenys respecte a les teories de l'educació artística— i només queda ocupar-se, urgentment, dels que han resultat «ferits en combat». Precisament, una de les dimensions més mal avingudes ha estat l'avaluació.

Tanmateix, i malgrat allò que pogués semblar, el concepte específic d'autoavaluació ha estat molt present, especialment des que van aparèixer en escena les produccions contemporànies de la postmodernitat i abans, fins i tot, durant els darrers espeternecs de la modernitat. L'autoavaluació s'entén, des de l'òptica de l'art postmodern, com a concepte que incideix en el sentit més individual del prefix *auto*.

(*) Professora titular d'escola universitària (Àrea de Didàctica de l'Expressió Plàstica. Facultat de Trabajo y Educación Social. Universidad de Valladolid). Llicenciada en Belles Arts per la Universitat del País Basc, llicenciada en Història de l'Art i doctora en Ciències de l'Educació per la Universitat d'Oviedo. És autora de diferents publicacions sobre dues línies de recerca: l'educació patrimonial i la didàctica de l'art contemporani, com ara *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet* (Trea, 2004) o «Los contenidos actitudinales en la enseñanza de la Historia del Arte», a la revista *Iber*, 49 (2006). Adreça electrònica: ofontal@mpc.uva.es

S'ocupa essencialment del procés de creació i atén una sèrie de necessitats que ja havien sorgit a començament del segle xx, amb el galimaties originat pels descobriments d'algunes pintures parietals del Paleolític, amb les teories de la psicoanàlisi, amb l'estudi del nen-boig-artista com a semblants i, sobretot, amb l'esperit de les primeres avantguardes de segle. L'educació artística participava, per tot això, d'un sentir profundament utòpic, idealista i, si es vol, mític de la producció artística. Sentiment que es va esfondrar per complet amb l'entrada de la postmodernitat, però que va aconseguir reconvertir-se sota l'aixopluc de l'individualisme. Per això, la idea d'autoavaluació es converteix en protagonista de molts estudis sobre creativitat, sobre la «psique» de l'artista, sobre els seus recursos expressius, sobre l'evolució plàstica de l'obra d'alguns autors, etc. En definitiva, l'autoavaluació es planteja com un procés inherent a tota creació artística en un mar on el concepte d'individualitat resulta emergent. D'altra banda, tal com apunta House, en els últims vint anys, l'avaluació s'ha convertit en una activitat important, sobretot amb l'aparició dels programes de benestar a gran escala. Cada any es duen a terme desenes de milers d'avaluacions de programes públics només als Estats Units. Precisament, l'avaluació d'aquests programes s'ha convertit en una activitat exigida per la legislació i cada any s'hi inverteixen centenars de milions (House, 1994, p. 17). L'avaluació té, com veiem, un gran relleu social, ja que hi és el poder de transformar, justificar, acreditar o desacreditar els programes públics.

D'altra banda i com assenyala Maeso (2003, p. 265), els mètodes avaluatius en educació artística solen veure's condicionats pel fort component processual de la disciplina, la qual cosa sol conduir a enfocaments qualitius que, paradoxalment, troben una determinació quantitativa final marcada pel marc formal de l'educació.

Avui dia podem afirmar, sense por d'exagerar, que l'avaluació ha passat a formar part de la nostra vida quotidiana. L'home contemporani es troba davant d'una creixent infinitat de possibilitats d'elecció i, tanmateix, li manquen els criteris apropiats de selecció: no pot estimar aquesta àmplia gamma que envolta cada un dels aspectes de la seva vida. Unes vegades a causa del desconeixement de la totalitat, i altres vegades per falta de coneixements tècnics, el cas és que davant d'aquesta situació de desemparament la figura del procés avaluador es presenta com l'orientació que el consumidor necessita per tal de poder consumir amb major consciència i, en ocasions, seguretat (Maeso, 2003, p. 46).

Perspectiva general: marcs teòrics per a l'avaluació

És absolutament determinant la concepció de l'avaluació que es tingui, ja que d'això dependrà l'avaluació que es faci. El mètode, els objectius, els criteris, les funcions i el procés; tot això configura una perspectiva de partida i, consegüentment, d'arribada; perquè si en alguna cosa sembla existir un consens conceptual és en la comprensió de l'avaluació com a procés; i per procés s'entén una seqüència d'accions amb diferents moments, transformacions i, en definitiva, amb una evolució. Tenim, per tant, una primera associació fonamental: avaluació-evolució.

Cap a una definició universal d'avaluació. És desitjable?

Alguns la perceben com un judici sobre la qualitat, mentre que d'altres, com una manera sistemàtica d'examinar temes importants. També pot ser entesa com una activitat diària que duem a terme sempre que prenem una decisió. Algunes vegades se la concep com un instrument constructiu per dur a terme millores i innovacions. A vegades, arriba fins i tot a ser entès com una activitat destructiva que amenaça l'espontaneïtat i paralitza la creativitat (Nevo, 1997, p. 19). En qualsevol cas, en tots aquests enfocaments diversos i en ocasions incompatibles, sembla quedar clar que es tracta d'un procés o el resultat d'un procés que pren com a referència una realitat determinada. És a dir, l'avaluació no és una finalitat en si mateixa, no és una creació pel simple fet de crear, sinó que cerca una sèrie d'objectius. És una tasca semblant que fa el crític d'art respecte a l'obra d'un artista. Per això, «l'avaluació no ha d'entendre's com una activitat concreta, ni molt menys terminal, sinó que forma part d'un procés de millora que s'integra al projecte general» (Beltrán i San Martín, 1992, p. 68).

Pot succeir, com és precisament el cas de l'avaluació artística (particularment en la crítica d'art), que l'objectiu de l'avaluació quedi eclipsat per la brillantor i originalitat d'aquesta, de tal manera que arribi a convertir-se en una obra en si mateixa. Això, de fet, no és ni general ni desitjable. L'avaluació ha de formar part d'un procés continu i no ser únicament al final d'aquest procés (Santos Guerra, 1993, p. 33). Per això podem entendre-la com un instrument d'investigació i, sobretot, de descobriment (Beltrán i San Martín, 1992, p. 70). És, en resum, un procés o el resultat de l'esmentat procés, que persegueix sempre una finalitat. Per això, quan avaluem hem de tenir en compte diversos aspectes que participen de l'avaluació. Nevo suggereix deu dimensions que representen els deu grans temes abordats pels experts en els seus intents de conceptualitzar el significat de l'avaluació (1997, pp. 20-21). Són dimensions que, si es tradueixen en preguntes, aclareixen el significat i sentit de l'avaluació que es tracti:

1. La definició d'avaluació.
2. Els objectes de l'avaluació.
3. Els tipus d'informació.
4. Els criteris d'avaluació.
5. Les funcions de l'avaluació.
6. Els clients i l'audiència a qui va dirigida l'avaluació.
7. El procés de l'avaluació.
8. Els mètodes d'investigació.
9. Els tipus d'avaluadors.
10. Els estàndards d'avaluació.

Ja que no existeix una definició universal d'avaluació i tampoc no sembla una tendència desitjada per a un context absolutament dispers i diversificat —com és el context postmodern—, al seu lloc tenim diferents possibilitats, la lògica de les quals radica en la millor adaptació a les necessitats i interessos dels implicats en

l'avaluació. Com veiem, es tracta d'un ampli espectre que inclou diferents disciplines i que s'aplica tant en la vida diària com en institucions altament organitzades.

Avaluació i comprensió

Tal com apunta Santos Guerra (1993, p. 39), l'avaluació està estretament vinculada a la idea de comprensió i ho està en dues direccions. *En primer lloc*, perquè es planteja la finalitat d'entendre per què les coses han arribat a ser com són i, per això, cal conèixer-les com són en realitat. Vindria a cercar el coneixement d'una determinada informació, fins i tot d'un rigor d'estudi. Santos Guerra (1993, pp. 40-41) assenyala els següents aspectes com a objectius a comprendre: pretensions educatives, necessitat, destinataris, processos que es posen en marxa, resultats durant el mateix programa, resultats a llarg termini, efectes secundaris, rendibilitat dels costos, rendibilitat social, relació oferta-demanda, continuïtat en el futur, context sincrònic i diacrònic. La resposta a totes aquestes qüestions configurarà el marc de valors de partida per a l'avaluador. *En segon lloc*, l'avaluació està estretament vinculada a la idea de comprensió, perquè ha de ser comprensiva, com a sinònim d'implicada, conciliadora, oberta en totes direccions i, en ocasions, tolerant. Si tenim clar que hi ha realitats extremadament complexes, entendrem que no poden ser tractades mitjançant procediments simples o esquemàtics. Cal ser comprensius per poder tenir un ampli domini de la complexitat que comporta l'acció, com més accions com l'educativa, l'empresarial o l'artística. Però complexitat no és sinònim sempre de qualitat, sinó simplement de dificultat. O, dit d'una altra manera, la dificultat no és determinant de la qualitat.

L'avaluació com a coneixement

Sense cap dubte, l'avaluació ens permet valorar, classificar, reorientar, modificar o repensar pretensions i fins i tot accions, tant pròpies com alienes. És, per tant, una part integrant de l'acció racional, no un complement o afegit. El fet de posar en marxa processos d'avaluació (formals o informals) resulta fonamental per saber com es van fer, com s'estan fent i fins i tot com poden fer-se les coses (Santos Guerra, 1993, p. 47). Per això, entenem que l'avaluació està implicada en el temps de manera continuada. És un procés cíclic que es manifesta en un present continu.

L'enfocament de la crítica d'art

Fa poc més d'un segle existia un ple consens quan s'empraven termes com per exemple *art*, *obra d'art* o *creativitat*. Tots els artistes sabien quin era el seu rol i què es podia esperar tant d'ells com del seu art. Avui, per contra, és difícil establir els esmenats límits i no només això, sinó també dotar d'una certa validesa aquest tipus de raonaments, i molt més difícil encara dotar-los d'una pretensió universal; pretensió, d'altra banda, poc conseqüent amb les inèrcies de la postmodernitat. Efectivament, si ens remetem als arguments de la postmodernitat veiem que la convivència afable de la diversitat sobrepassa tot tipus d'intent excloent cap a certs plantejaments. Avui ja tot és possible o, millor, tot pot accedir a ser-ho. L'art ha cedit el seu nom a milions de propostes, d'accions, de disbarats, de barbaritats, etc. però totes són acceptables i moltes vegades també acceptades: des d'un lavabo en un museu, fins a una reivindicació política; des dels bojos, fins als nens; des dels primitius contemporanis fins als

executius esnob, etc. Totes aquestes propostes es troben dins del conjunt del sistema de l'art. Per la seva part, el terme *art* ha anat perdent progressivament la seva càrrega semàntica —ampliant-la, diversificant-la, generalitzant-la— fins al punt que s'utilitza per parlar de la tasca d'un cirurgià o de la producció d'un dissenyador de moda o d'un paleta manegat. Tot pot ser art i alhora ningú no sap concretar què és. Aquesta indefinició genera una sèrie d'actituds que, d'alguna manera, qüestionen les dimensions del mateix concepte d'artístic.

Si entenem per enfocament una orientació que pren diferents perspectives i que per això es fa característica, trobem que existeix una gran diversitat d'enfocaments i que, a més, cada autor té la seva pròpia versió de l'avaluació. House ens proposa els següents enfocaments-model (l'autor utilitza ambdós termes com a sinònims) com a principals:

- Anàlisi de sistemes.
- Objectius conductuals.
- Decisió.
- Sense objectius definits.
- Crítica d'art.
- Revisió professional.
- Quasijurídic.
- Estudi de casos.

L'enfocament de la crítica d'art és un dels tres enfocaments que contemplen el client entre els seus principals destinataris i que és, a més, l'únic que situa l'activitat crítica com a eix de gir dels seus plantejaments. Persegueix una major consciència en els processos, cosa que ens orienta cap a l'horitzó de l'autoanàlisi i, sobretot, de l'autoconeixement. En realitat, gran part dels processos de l'autoavaluació consisteixen a situar en el pla de l'intencional allò que, per desconeixement o per falta d'anàlisi, es troba en un pla involuntari. D'aquesta manera, l'autoavaluació implica una presa de consciència de determinada realitat.

És evident que la crítica formal, ja sigui literària, plàstica, teatral, cinematogràfica, política o social, és un mitjà molt valuós per jutjar i expressar opinions, bé sigui a través de judicis de valor o de qualsevol altra estratègia. En aquest sentit, Eisner proposa una crítica bàsicament qualitativa: «El crític o crítica d'art s'enfronta amb la difícil tasca de traduir les qualitats essencialment inefables que constitueixen les obres d'art a un llenguatge que ajudi els altres a percebre l'obra amb major profunditat» (Eisner, 1987, p. 191). Queda clar que la crítica és una operació essencialment empírica per l'autor. I a més, tot pot ser objecte de crítica, com a sinònim de valoració. I, sota aquesta dinàmica, totes les persones poden ser crítiques. En relació amb això, Eisner ho deixa molt clar i distingeix entre l'actuació de l'expert i la crítica. Mentre que la primera és entesa com l'art de l'apreciació, la segona és l'art de la revelació (Eisner, 1987, p. 193). L'art de l'expert seria el preludi necessari per a tota crítica, però no exigiria un judici públic, ja que només intenta reconèixer i apreciar les qualitats de l'obra en qüestió (House, 1994, p. 34). Per Eisner, la crítica és un procés d'avaluació en

el qual es pretenen revelar les qualitats dels fets o objectes que percep l'expert. I amb aquests plantejaments Eisner està establint la diferència entre les formes discursives i no discursives en la presentació de les idees.

La crítica, en qualsevol de les seves dimensions, augmenta el coneixement i la capacitat d'apreciació; és, per això, un procés que torna a si mateix, és circular. Tanmateix, un dels pesos que necessàriament arrossega la crítica és la seva validesa, qüestionada sempre pel caràcter subjectiu que implica i que, d'altra banda, en resulta inherent. No obstant això, existeixen factors que suavitzen aquesta relativitat implícita i, de fet, Eisner parla de la *corroboració estructural* (coherència interna dels elements de la crítica) i de *l'adequació referencial* (possibilitat de comprovació dels elements de la crítica en l'element criticat). Malgrat que cal una fase rigorosa d'estudi i un coneixement exhaustiu de la situació, no és possible ni desitjable el consens entre els crítics, ja que en l'acceptació de la diversitat resideix la mateixa essència de l'avaluació crítica, perquè concedeix una gran part del seu pes a la dimensió psicològica i a la formació personal del crític. Té en compte i assumeix que el crític arriba als seus principis invariablement plurals a través d'un llarg període de preparació i experiència: «Gran part de la seva mestria es basa en la seva capacitat per equilibrar de manera intuïtiva les premisses dels seus judicis» (House, 1994, p. 48).

Autoavaluació, art i educació: una relació per establir

En quin sentit es pot parlar d'una relació triangular entre l'art, l'educació i l'avaluació? Quan en el títol d'un escrit apareguin diversos elements procedents de camps diversos que es troben units per mitjà de conjuncions coordinants —copulatives o disjuntives— o per mitjà de comes, dona la impressió que aquests elements no estan relacionats, sinó simplement adherits. És a dir, el fet de parlar d'avaluació, art i educació és el mateix que parlar de tres àmbits molt dilatats, no articulats, sense cap més connexió que la que ofereixen les comes i la conjunció *i*. És necessari delimitar i especificar-ne el sentit, com també les causes d'aquesta relació.

Si entenem que «en l'avaluació, els contextos social i psicològic cobren especial relleu» (House, 1994, p. 71), de seguida comprendrem que pot resultar interessant parlar d'avaluació com a fet una mica més concret: per exemple, avaluació en art i avaluació en educació. Aquesta possible opció no preveu, tanmateix, la relació entre art i educació, llevat que es tracti simplement de dos caràcters diferents d'una mateixa realitat social. No és aquest el cas que ens ocupa. Una segona opció seria reflexionar sobre l'avaluació en dues de les seves dimensions: artística i educativa, amb el que estaríem en el mateix punt d'inconnexió del binomi art i educació i, en qualsevol cas, no ens interessa veure l'art únicament com una part de l'educació. Una tercera opció seria precisament analitzar el fenomen avaluatiu procurant connectar l'art i l'educació amb un propòsit comú: l'educació artística. D'aquesta manera, assoliríem una síntesi que, probablement, resultaria artificial. Finalment, hi ha la possibilitat d'analitzar l'avaluació com un concepte general i posteriorment fer-ne un estudi més delimitat. Una vegada situat el marc genèric, es poden comentar paral·lelament els dos àmbits concrets del nostre estudi, de manera encadenada. Aquesta opció ens permet abordar l'avaluació com a concepte i anar localitzant, d'alguna manera, focus concrets i característics.

Presentem a continuació algunes d'aquestes relacions i partim, per això, d'una sèrie de punts que encara que puguin resultar elementals són molt aclaridors:

- Hi ha una funció avaluativa en l'art i una funció avaluativa en l'educació.
- Hi ha una funció artística en l'educació i una funció artística en l'avaluació.
- Hi ha una funció educativa en l'art i una funció educativa en l'avaluació. Veiem com els tres elements estan al seu torn interrelacionats entre si, tots amb tots. No podem negar una sèrie d'implicacions mútues. Són les línies de combinació parcial —dos a dos— d'aquestes tres realitats.
- La més bàsica de totes: estem davant d'una situació de desdefinició, d'eliminació de fronteres, de difuminat social. L'art, l'educació, l'avaluació i altres terrenys ja no són els àmbits *purs* que eren; ara es creuen i de vegades poden arribar a encavalcar-se o, més fins i tot, a confondre's. Tot participa de gairebé tot sense que sigui necessari i tampoc especialment útil discernir o simplificar. És la línia de fusió d'aquestes tres realitats.
- L'educació no és únicament a les escoles. Els àmbits no formals i informals resulten absolutament rellevants. Podem afirmar, sense por d'exagerar, que l'aprenentatge social funciona, en bona part, a través dels mitjans de comunicació de masses. No cal insistir en la implicació de l'art en els mitjans. Per tant, els mitjans de comunicació de masses són l'encreuament d'aquests dos camins que són l'art i l'educació. I alhora l'avaluació proporciona les claus per guiar-se en aquesta societat de consum en la qual l'educació, l'art i la mateixa avaluació també es consumeixen.
- L'art al seu torn forma part dels continguts del currículum en l'ensenyament primari i també en la secundària. És, en aquest sentit, objecte de l'educació.
- La noció de cultura inclou tant l'art, com l'educació com a conformadors essencials —encara que, sens dubte, no únics— de la seva identitat. L'avaluació actua a tall de dinamització d'aquests processos d'identificació.

Avaluació, autoavaluació i artista postmodern

Si volguéssim fer un recorregut que partís de la idea d'avaluació per arribar a la d'artista postmodern, hauríem de passar necessàriament pel concepte d'autoavaluació. Això ens situa en un marc de referència purament semàntic que té en compte el sentit més extens dels termes avaluació i autoavaluació.

De l'avaluació a l'autoavaluació en l'art

Al principi i de manera genèrica podem afirmar que l'autoavaluació és un tipus d'avaluació, més concretament d'avaluació interna en la qual avaluador i avaluat coincideixen. És a dir, el protagonista de l'avaluació ho és per partida doble: subjecte i objecte d'aquesta avaluació. Això no significa, és clar, que aquest protagonista sigui l'autor únicament, sinó qualsevol que tingui una implicació directa amb l'objecte de l'avaluació (Beltrán i San Martín, 1992, p. 70). Aquest fet implica tota una sèrie de consideracions que és necessari matisar.

Objectivitat-subjectivitat

«Els judicis de valor són inherents al procés d'avaluació; això és, l'avaluació no és simplement la descripció d'un fenomen, sinó una manifestació del seu valor, importància o significació» (Eisner, 1995, p. 185).

Subjectivitat no vol dir imprecisió, no vol dir falta de rigor, ni tampoc és sinònim d'injustícia; la subjectivitat no és el bé i el mal. Quan ens referim a aquest concepte, pensem en la impossibilitat que té de deslligar-se de la relativitat i diversitat de les coses. De la necessitat de qualificar i qualificar mitjançant adjectius: interessant, coherent, molt elaborat, important, prescindible, etc. És inevitable valorar, reflexionar, canviar, innovar sobre la base d'una sèrie de criteris, judicis o principis. En realitat, tot procés d'avaluació està altament impregnat de subjectivitat; el subjectiu entès com a sinònim de relatiu, de comparatiu, de circumscrit, de probable, o de circumstancial.

Tanmateix, l'avaluació i l'autoavaluació plantegen subjectivitats de diferent caràcter. En el primer cas es tracta d'un tipus de subjectivitat referida a la pràctica d'observacions, d'anàlisi, de valoracions, de crítiques o de propostes provinents d'un agent extern i, per tant, informat parcialment i, sobretot, no implicat en l'objecte d'avaluació. Seran, en aquest cas, subjectivitats discutibles des del punt de vista de la correcció. És a dir, una avaluació externa tendirà a ser més subjectiva com menys coneixement tingui de la realitat analitzada. Encara quan està implicada, i enllacem aquí amb l'avaluació interna, pot igualment allunyar-se dels límits de l'objectivitat a mesura que ometi certs aspectes en favor d'altres. En aquest cas, és precisament el ple coneixement que dona lloc a relativitats majors. És a dir, el simple fet de conèixer, ajuda a seleccionar, i la selecció és un acte clarament subjectiu ja que està subjecte a criteris i preferències.

Arribem finalment al cas de l'autoavaluació personal, o el que podem denominar individu-avaluació. Evidentment, hi ha aspectes al voltant dels quals existeix una falta de consciència i, consegüentment, una falta d'entesa. Per això cal una exhaustiva fase d'anàlisi i d'autocrítica. De manera inversa, existeix tota una altra sèrie d'aspectes de la consciència i l'assimilació que el control exercit sobre ells pot portar a modificar-los fins i tot expressament. És més, es pot arribar a ignorar conscientment la seva presència si és impertinent per al procés que s'està duent a terme. Lògicament, per aquesta via ens apropiem al terreny de la deshonestedat i de la falta de rigor.

House (1994, pp. 19-21) entén que des de la pròpia selecció de l'objecte fins a tota la sèrie d'aspectes del procés de l'avaluació o de l'autoavaluació, són ja procediments subjectius. A més, aquest autor ens recorda que els judicis de valor no necessàriament s'emeten mitjançant la valoració, sinó que en ocasions es troben clarament camuflats en la descripció: «El raonament real d'avaluació es desenvolupa com un procés dialèctic entre principis abstractes i casos concrets més que com una deducció directa a partir de les normes» (Barry, 1965 [citat a House, 1994, p. 21]).

L'argument fonamental de la majoria de les definicions d'objectivitat és que hi ha alguna cosa externa a la ment que pot ser verificada mitjançant l'acord públic i intersubjectiu i que podem comprovar aquestes coses al marge dels sentiments personals. Sembla que, en aquest cas, la dificultat arrela en la confusió de l'objectivitat amb els procediments per determinar la intersubjectivitat (House, 1994, p. 83). De

nou entrem en el maniqueisme qualitatiu-quantitatiu. Aquest mateix autor assenyala el que considera la diferència entre els dos sentits de l'objectivitat. El sentit quantitatiu del terme s'aconsegueix a través de les experiències d'un conjunt de subjectes o observadors. O el que és el mateix, es busca l'objectivitat a través de l'acord intersubjectiu. El sentit qualitatiu, tanmateix, no concedeix importància al nombre de persones que estan consensuades, sinó a la qualitat de cada observació particular. I, en aquest sentit, una avaluació pot ser alhora subjectiva des del punt de vista quantitatiu i objectiva des del punt de vista qualitatiu, perquè no té biaixos i és veraç; i el mateix, inversament. De fet, la verificació intersubjectiva no solament no és garantia de veracitat, sinó que tampoc no és necessària: «la veritat constitueix un ideal al qual només podem apropar-nos mitjançant la interacció entre introspecció i verificació pública» (House, 1994, pp. 83-86).

Per tot això, podem concloure que és realment arriscat concedir a les avaluacions la categoria de validesa absoluta. En tot cas, es pot parlar d'una concordança entre el punt de partida i el d'arribada. En aquest sentit, seria oportú examinar l'adequació als propòsits i, posteriorment, l'ús que es faci amb els resultats obtinguts. Per això, «si se sotmeten a un examen seriós les avaluacions sempre resulten equívocues» (House, 1994, p. 30).

Context o «autocontext»

Tal com ens recorda Eisner (1995, p. 198), en totes les cultures els objectes apareixen inserits en diferents camps mentals. I aquests camps són limitats, de tal manera, que permeten que els qui formen part de la cultura situïn un objecte en un cert context significatiu. És una manera de separar en parts el món perquè els objectes que són dins d'aquest puguin classificar-se significativament i eficaçment. El context pot ser de tipus geogràfic, polític, cultural, etc.; pot ser material i immaterial; pot ser racional o irracional. En qualsevol cas, i tornant a la idea de processos d'avaluació, podem entendre que és molt diferent tractar amb camps mentals clarament definibles, accessibles i racionals, que tractar amb camps mentals relatius i subjectes —a més— a un intens procés de recerca. Però també, hi ha ocasions on la dificultat de la contextualització radica en processos d'anàlisi, la capacitat de diagnòstic i el nivell d'implicació autocrítica. Per això, és diferent avaluar que autoavaluar-se, i és diferent avaluar un objecte que un comportament. Els contextos poden ser difícils de determinar i delimitar però sense aquests, tota avaluació resultarà descontextualitzada i, consegüentment, mancada de sentit. Per això, és imprescindible aconseguir accés a tots i cada un dels elements simbòlics que estableixen un determinat enclavament, ja sigui mental o material; psicològic o fisiològic; o bé sigui geogràfic o etnogràfic.

De l'autoavaluació a l'autoconeixement

Autorevisió, autocrítica, autoanàlisi, autocontrol, etc. Si entenem l'avaluació com un procés de descobriment (Beltrán i San Martín, 1992, p. 70), podem sintetitzar totes les característiques esmentades anteriorment en una de sola: autodescobriment. Quan Kemmis (House, 1994, p. 74) parla de l'avaluació com a autocrítica, pretén que el destinatari sigui un mateix; està convençut que l'únic camí per perfeccionar l'exercici professional consisteix en la dialèctica entre el coneixement i l'acció. Així, l'autoavaluació arriba a convertir-se en una autocrítica terapèutica, fregant les aportacions de disciplines com la psicologia. L'objectiu sembla clar: que els participants

aconsegueixin un major coneixement i una idea més clara que els orienti cap a una acció eficaç i conscient. Tot persegueix, definitivament, l'autoconeixement que ens permet arribar a l'autotransformació. I, en aquest sentit, la capacitat d'auto-transformar-se no és més que la disponibilitat i aptitud per aconseguir processos eficaços d'autoconeixement. De tal manera que l'autoconeixement i l'autotransformació resulten directament proporcionals. A més, és imprescindible mantenir una disponibilitat de canvi; no n'hi ha prou amb conèixer el que és necessari transformar, sinó realment saber com fer-lo i estar disposat a això.

L'avaluació com a procés. La dimensió quotidiana de l'avaluació

Generalment, les manifestacions més formals de l'avaluació i consegüentment de l'autoavaluació, condueixen a la presa de decisions. Tanmateix sembla, pel que hem dit fins ara que, en el seu sentit més elemental, l'avaluació condueix a una opinió fundada que alguna cosa és d'una certa manera (House, 1994, p. 20). Per això és, potser, preferible que ens situem definitivament en els processos d'avaluació, centrant-nos més en el que seria un procés i no el resultat del mateix procés, entenent l'avaluació com a materialització del procés.

D'altra banda, per qualificar o classificar com són les coses és imprescindible dur a terme operacions de comparació. Unes vegades és una situació desitjable, en altres ocasions és una situació real i també pot ser la negació d'una determinada situació. En qualsevol cas, l'avaluació és comparativa per naturalesa i sol presentar-se explícitament com a tal. I per tant, l'avaluació suposa, també per naturalesa, adoptar una sèrie de normes, definir-les, especificar la classe de comparació i deduir en quina mesura el nostre objecte d'avaluació satisfà aquestes normes (House, 1994, p. 20). És precisament després d'aquestes etapes quan l'avaluador emet el que s'entén per judicis de valor.

Aquest aspecte és només una fase del que entenem per procés avaluador. Existeixen moltes concrecions d'aquest procés, sobretot quan parlem d'avaluacions de tipus institucional; depenen principalment de l'enfocament en el qual se situï l'avaluador, i també de tots els agents implicats en l'avaluació. En el nostre cas particular no resulta especialment interessant establir una sèrie de possibles fases implicades. És a dir, l'ordre i el nombre de passos poden ser diferents en cada avaluació particular. A més, si tenim en compte la dimensió privada de l'avaluació entendrem que s'haurà d'adequar als interessos particulars. Sí que és cert, no obstant això, que hi ha una sèrie de factors constants en tota l'avaluació i que poden enunciar-se de manera genèrica: selecció d'una realitat, anàlisi, comparació, valoració (acotació, classificació, categorització, etc.), qüestionament, propostes de canvi, etc. Aquestes constants, sistematitzades, donarien lloc als diferents dissenys i a models.

De tot això, ens quedem de manera especial amb la idea de procés, ja que existeix un punt de partida i un punt d'arribada, però també una sèrie de passos intermedis absolutament rellevants; i ens quedem també amb la noció d'avaluació com a comparació en funció d'un referent determinat. Podem afirmar, llavors, que l'avaluació és un procés en el qual es parteix d'una realitat determinada per analitzar algun dels seus aspectes i arribar a fer-ne una valoració en funció d'una realitat de referència. Si prenem com a punt de partida aquesta definició, ens trobem amb moltes situacions en les quals es duen a terme processos d'avaluació. I entenem que

és un acte realment quotidià i integrat a les nostres estructures de comunicació, de relació, de pensament, de sentiment i fins i tot de comportament. Així, per exemple, quan arriben a casa nostra propagandes de diferents supermercats que presenten les seves ofertes, seleccionem aquelles que ens resulten millors. Unes vegades per la relació qualitat-preu (comparem), altres vegades perquè el mateix producte té un preu més assequible en un supermercat que en un altre (comparem), en ocasions perquè calculem que la diferència de preus no és tan considerable per acudir a un supermercat tan llunyà (comparem) o fins i tot perquè, malgrat ser més car i de menor qualitat, ens agrada aquest producte (comparem). Aquesta selecció és la part final d'un procés avaluador basat, la majoria de vegades, en la comparació: recollim informació, l'anàlitzem, la valorem, la comparem i finalment la seleccionem.

L'artista i els processos d'autoavaluació

En un darrer exemple podem abordar el procés creatiu de l'artista. En un nivell bàsic de presa de decisió, trobem que en una pintura, per exemple, l'artista pot resoldre un traç, un color o una textura, de molt diverses maneres en funció de les seves intencions. Fins i tot si el seu plantejament deixa sortida a l'atzar i, per tant, evita la creació conscient, probablement hagi arribat a aquest punt després d'haver sospesat un gran nombre de variables. Aquest és un procés avaluatiu comú a tot acte de creació: des d'escriure, fins a solucionar un problema matemàtic o fins i tot preparar unes postres saboroses. El cas de l'artista implica, a més, processos d'autoavaluació constants. És freqüent que el cuiner provi les seves postres, que comprovi si ha agradat als seus comensals, que ho comparï amb d'altres postres que ha elaborat, que decideixi si ho tornarà a fer i, de ser així, si canviarà algun ingredient o algun temps en la preparació.

Tanmateix, el procés d'avaluació de l'artista resulta molt més implicat, ja que en l'actualitat el seu procés de creació està subjecte a una dinàmica autònoma pràcticament en totes les seves dimensions: autodidacta, autoreflexiva, autocrítica, introspectiva, etc. És una autoavaluació constant que suposa implicacions amb aspectes psicològics, d'autoconeixement, d'autoanàlisi, d'autocomparació, d'autovaloració, d'autoreflexió i, si es dóna el cas, d'autoevolució. És evident que l'esforç afegit és molt més gran. En parlarem en línies posteriors. Simplement és necessari aquí ressaltar la forta càrrega autoavaluativa que suposa un procés de creació de l'artista, sobretot quan es troba tan implicat que fa de la seva vida la seva obra i, a més, ha de conèixer amb processos d'avaluació externa, moltes vegades formal: crítica d'art, crítica de col·legues, el públic, les galeries, les vendes. És, en tot cas, l'avaluació que imposa el sistema artístic de mercat.

D'altra banda, dins de l'autoavaluació hi ha diferents tipus d'implicació. No es tracta només d'una actitud de compromís, sinó també de fonaments. Per què i per a què ens autoavaluem? És justament en aquest moment on entraria en escena l'artista, per portar a la seva màxima conseqüència aquesta idea d'autoconeixement i autoavaluació en qualitat de claus del seu propi procés de creació.

Hi ha dos nivells d'autoconeixement estretament lligats: personal i productiu. No és qüestió d'abordar aquí el meravellós assumpte de la *psique* de l'artista, ja que suposaria més espai i temps del que disposem, però sí que és possible afirmar que existeix una general disposició entre els creadors plàstics contemporanis cap a una

implicació art-vida molt més gran que en altres subjectes no creadors, de tal manera que podem entendre que els dos nivells —personal i productiu— participarien en igual proporció del procés d'autoconeixement i autodescobriment de l'artista postmodern. Dit d'una altra manera, des de començaments de segle assistim a un canvi en els processos de creació dels artistes, de manera que es generen processos autònoms amb un marcat caràcter autodidacte en què per primera vegada preval la pròpia capacitat del creador per dirigir la seva trajectòria. Hi ha una implicació absoluta art-vida, i l'artista arriba a ser un personatge realment amo de si mateix i de la seva pròpia existència, de vegades al marge de la societat, generant així el famós mite de *l'artista-geni*. Per això, els processos d'autoavaluació queden integrats a les seves estructures, tant de pensament, com de creació i fins i tot de relació.

No obstant això, aquesta autonomia pot tenir contrapunts o resistències que vénen de mà de la crítica d'art. És a dir, l'artista està sotmès a processos d'avaluació externa per part del públic, d'altres artistes, del seu propi entorn personal i, en cas d'estar submergit en el sistema de mercat de l'art, també de mans de la crítica d'art, dels marxants, dels galeristes, dels comissaris, etc. Per això, podem entendre-ho com un exemple de màxima implicació amb processos d'avaluació i pot ser pres, a més, com a punt de referència per a una visió molt més essencial de l'avaluació.

Tornant a la idea de postmodernitat, trobem que els seus eixos o centres de gir són bàsicament l'individu i la tecnologia (Colom, 1997). L'individu com a element aïllat va poder ser tractat amb motiu de qualsevol estudi fins i tot ben entrada la modernitat. Es va poder parlar d'individualisme, necessitat d'identificació o fins i tot d'androcentrisme, però aquest tractament resulta artificial i forçat fins a la mateixa arribada de l'individu postmodern. És llavors quan es converteix en un fet palpable aquest culte a la unitat, una unitat intrínseca a la mateixa idea d'individu. Però no es tracta de la creença en el protagonisme de l'home, més aviat estem en un moment en el qual s'anhela viure lliurement, sense repressions, escollint íntegrament la manera d'existència de cadascú. És el triomf del més personal i particular de cada individu.

Avaluació pública i avaluació privada

Atenent aquesta idea d'individu postmodern, podem distingir dues dimensions de l'avaluació: privada i pública (House, 1994, p. 18). La diferència radica en el destinatari d'aquesta autoavaluació. Pot ser un mateix o pot ser un públic-espectador si, per exemple, s'orienta a la publicació en un mitjà de comunicació o a valorar programes d'acció social. Aquest fet pot convertir-se en determinant del grau d'implicació de l'autoavaluació i, el que és més significatiu, del seu grau d'aprofundiment. Per això, podem entendre que el nivell més introspectiu i conceptual d'autoavaluació és freqüent que es produeixi quan és privada, i que quan sigui pública es quedi en una simple autoavaluació formal. A més, s'afegeix un altre factor: quan l'avaluació va dirigida a un públic existeix tota una sèrie de responsabilitats que cal atendre; han d'obtenir-se resultats en forma de conclusions i han de fer-se propostes de correcció o millora si n'hi hagués. En resum, el caràcter públic de l'autoavaluació imposa una sèrie de limitacions: el temps dedicat, el compliment d'expectatives, el plantejament de propostes, un menor aprofundiment (no sempre), la presentació en un format-material. Per això, en ocasions, una autoavaluació privada es queda en el nostre pensament i la seva eficàcia radica precisament en els efectes que produeix i en la circumstància de la privacitat.

D'altra banda, hi ha d'haver una comunicació i, per tant, el llenguatge comú entre autoavaluador i destinatari de l'avaluació ha de ser el mateix (House, 1994, p. 72), i en aquest sentit l'avaluador ha de comptar amb les preocupacions, interessos i expectatives del seu destinatari. Si el destinatari és ell mateix, no és que hagi de fer aquests processos, sinó que és imprescindible que els faci amb un esforç afegit, que és determinar prèviament aquestes preocupacions, interessos i expectatives. Per tant, un exercici d'introspecció realment sinuós.

L'educació artística com a escenari dels processos d'avaluació

Francisco Manuel Moreno, en una recent obra es planteja el que vénen a ser qüestions generals sobre la pertinència dels processos avaluadors en l'àmbit específic de l'educació artística. Com arguments que desaconsellen aquesta pràctica, assenyalen la subjectivitat ineludible —per tant, la relativitat implícita i la injustícia relativa de tota avaluació—. D'altra banda, si cada persona neix amb determinades aptituds, resulta inacceptable que sigui avaluada millor que aquelles persones que, no tenint-les, s'esforcen i impliquen en l'aprenentatge de processos i conceptes relacionats amb les arts (Moreno, 2001, p. 142). Darrere d'aquests plantejaments resideix una confusió, tal com assenyalen Moreno, entre avaluació i qualificació. Per això, com a alternativa, l'autor proposa que entenguem l'avaluació —no només en el camp de l'educació artística sinó, per extensió, en totes les disciplines— com «una mesura del procés dels alumnes, una comparació entre el que saben i el que saben després del procés educatiu» (2001, p. 143). En aquest mateix sentit, Fernando Hernández resulta aclaridor quan revela la presència de camuflatges terminològics per continuar restringint el concepte d'avaluació, «sobretot com el procés de mesura d'èxit de l'ensenyament en termes d'adquisicions observables dels estudiants, abans de conductes, ara d'actituds o competències» (Hernández, 2000, p. 156).

Apunts sobre una crítica deconstructiva

No volem oblidar, en aquest sentit, les reflexions d'Efland, Freedman i Stuhr. Els autors afirmen que «l'examen estètic com a enfocament de la crítica, que va guanyar importància durant la dècada de 1970, també prové de plantejaments formalistes». En aquest sentit, «encara que l'examen permet als alumnes descriure trets superficials de les obres d'art, resulta relativament ineficaç per revelar significats culturals. Els enfocaments formalistes són sovint bastant inadequats, fins i tot per a moltes obres d'art premodernes» (Efland, Freedman i Sthur, 2003, pp. 175-176). Per això, els autors incorporen el concepte de *deconstrucció*¹ —encunyat per Derrida— als processos d'anàlisi i crítica de la producció artística:

«El terme *crítica deconstructiva* també s'aplica a objectes com per exemple edificis i obres d'art convencionals. En aquests casos, les inconsistències inherents als objectes, semblen desafiar l'espectador per tal que formi una interpretació definitiva i fàcilment discernible. [...] La crítica deconstructiva també planteja la qüestió de l'autoria o l'originalitat, ja que les obres d'art estan enclavades en una

(1) Com assenyalen Patricio Peñalver en la introducció a l'obra de Derrida, «la reconstrucció desautoritza, desconstrueix, teòricament i, pràcticament els axiomes hermenèutics usuals de la identitat totalitzable de l'obra i de la simplicitat o individualitat de la firma» (Peñalver, 1999, p. 15). Com sabem, el terme *deconstrucció*, és emprat per Jaques Derrida per descriure un mètode de lectura pel qual els elements conflictius d'un text són exposats per contradir i soscarar qualsevol interpretació fixa (Efland, Freedman i Sthur, 2003, p. 177).

matriu cultural de la qual provenen també els símbols que autor i espectador empen per comunicar-se» (Efland, Freedman i Sthur, 2003, p. 179).

Eisner proposa, en aquest sentit, que és fonamental «que la persona aprengui a obtenir moltes varietats de significat i aprofundir en elles amb el temps» (Eisner, 2004, p. 68). Seguint aquesta mateixa línia de la crítica deconstructiva, Culler (1984) aporta la clau d'aquest model de crítica, quan assenyala que està dirigida fonamentalment al lector, substitueix la crítica orientada a l'escriptor pròpia de la modernitat, la principal finalitat del qual consistia a traduir o donar llum a aquells significats plantejats pel mateix autor. D'aquesta manera, el crític semblava aquest mitjancer entre l'obra i el públic, i els processos d'avaluació se centraven, fonamentalment en la millor o pitjor comprensió d'aquest missatge mediador. S'oblidava que els significats de les obres no necessàriament vénen donats pels mateixos artistes, sinó que són construïts socialment en la interacció entre la comunitat d'artistes i el seu públic (Efland, Freedman i Sthur, 2003, p. 180). Són precisament aquests processos d'interacció —certament complexos— els que han de començar a configurar-se com a objectiu de la pròpia crítica com a mecanisme d'avaluació.

Avaluació i diagnòstic

Hernández, ja en la dècada dels 90, proposava una paraula clau per a l'educació artística del futur: diagnòstic (Hernández, 1991). Efectivament, ja no podem proposar mètodes o programes específics que s'adaptin a una situació de canvi fugaç, de disparitats, d'infinidats de minirelats i on la pluralitat és tal que resulta impossible conèixer-la i incloure-la; on hi ha una multiplicació de les possibilitats igual al nombre d'individus. Per això, la tasca del docent, més individual ara que mai, no consisteix a fer un diagnòstic concret i rigorós de la situació del seu context de treball. Aquest diagnòstic li servirà de base per concretar els seus plantejaments i, d'alguna manera, corregir possibles preconceptes, prejudicis, etc. En definitiva, es tracta de processos d'avaluació que en la major part de les ocasions necessàriament hauran de sistematitzar-se, però que seran tant millors com més implicats estiguin amb les estructures mentals dels seus agents. I és possible que els processos no sistemàtics —de la pràctica quotidiana, dels processos informals d'aprenentatge (Coombs, 1973)—, contribueixin a aconseguir millors processos de sistematització.

D'altra banda, el fet de diagnosticar no exclou la possibilitat de necessitar plantejaments teòrics; al contrari, els requereix. Tanmateix cal evitar caure en el dogmatisme o en la *recepta*. És precís aportar als docents el cos teòric necessari perquè siguin capaços de generar la seva pròpia proposta. És ineludible, a més, reconèixer la implicació de l'art contemporani a tot l'entramat social i, per això, pot ser molt profitós concedir un protagonisme molt més pronunciat a la sociologia de l'art.

«Aquesta [la sociologia de l'art] pot ser una important guia per situar algunes propostes educatives i per calibrar algunes pautes que expliquin per què l'educació artística ha de replantejar els seus fonaments adequant-los a l'estat de l'art en l'actualitat. Des d'aquesta premissa el que la sociologia de l'art pretén és l'estudi de la funció, estructura, rol, institucions i interrelacions de l'art amb la societat. Aquest estudi pot centrar-se en els artistes, en els seus valors i interessos, els gustos i interessos dels diferents públics, els temes culturals o els canvis socioeconòmics que de formes diverses donen suport i influeixen en les formes d'expressió artística» (Hernández, 1991, p. 78).

D'aquesta manera, es proposa un ensenyament artístic que bé podria denominar-se ensenyament cultural, amb una clara intenció d'ampliació de límits. Seria un enfocament que tractés de mostrar els valors filosòfics dominants en cada un dels

grups socials i la seva corresponent traducció al conjunt cultural. D'aquesta manera es presenta l'art no com a element aïllat, sinó com a part d'un entramat social. Per això, per a la seva comprensió, es recorre a la cultura, en el sentit d'aglutinadora dels sectors socioeconòmic, filosòfic, artístic o identitari.

És l'educació artística per la seva implicació amb els mitjans de comunicació qui, de manera més apropiada, pot incloure'ls i qui, possiblement més hagi de llimar l'ensenyament de processos avaluatius i, sobretot, autoavaluatius. Però aquesta pedagogia de la imatge ha de veure's completada amb una pedagogia amb la imatge, en la que s'estructuri l'ús de les noves tecnologies en l'educació i, més concretament en l'educació artística (Ferrés, 1999). L'educació per a la cultura visual (Hernández, 2000) és, gairebé amb tota seguretat, un marc idoni per fomentar consciències reflexives i crítiques, independentment de models propis, com la crítica d'art; independentment de la utilització que dels mitjans de comunicació duen a terme els artistes; independentment, fins i tot, del fort mestissatge disciplinar que sustenten. El desenvolupament de l'activitat artística a l'escola permetrà configurar individus tolerants ja que el treball de les arts també convida a desenvolupar la predisposició a tolerar l'ambigüitat, a explorar l'incert, a aplicar judicis lliures de procediments i regles perceptives (Eisner, 2004, p. 28). D'aquesta manera, l'educació artística expandeix els seus límits cap a camins globals, cap a interessos comuns, principalment perquè dona cabuda a tot tipus de manifestacions i perquè no mostra cap objecció quan ha d'acollir disciplines i, molt menys, comportaments. Si és possible que doni nom a tantes i tantes diversitats, potser sigui possible que aconsegueixi reprendre un paper actiu a l'entramat social.

Referències

- Beltrán Salvador, F.; San Martín Alonso, A. (1992) «Hacer posible la democracia organizativa. Autoevaluación escolar». *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona, CissPraxis), 204, pp. 66-71.
- Blanco Felip, M. (1993) *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona, PPU.
- Calaf, R; Fontal, O. (2003) *La postmodernidad. Guías Praxis para el Profesorado de la ESO*. Barcelona, Praxis.
- Cardona, J. [coord.] (1994) *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid, Sanz y Torres.
- Casanova, M.A. (1997) «Evaluar para el cambio: la mejora de la calidad educativa». *Organización y Gestión Educativa* (Madrid, Fórum Europeo de Administradores de la Educación), 5 (2), pp. 22-34.
- Colom Cañellas, A.J. (1997) «Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas». *Educació i Cultura. Revista Mallorquina de Pedagogia* (Palma, Universitat de les Illes Balears), 10, pp. 7-17.
- Coombs, P. (1973) «¿Hay que enseñar la educación no formal?». *Perspectivas* (Unesco), III, 3, pp. 331-333.
- Culler, J. (1984) *Sobre la deconstrucción*. Madrid, Cátedra.
- De Miguel, M. (1997) «La evaluación de los centros educativos. Una aproximación al enfoque sistémico». *Revista de Investigación Educativa* (Barcelona, Universitat de Barcelona, Adipe), 15 (2), pp. 145-178.
- Efland, A.D. (2002) *Una historia de la educación artística. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, Paidós.

- Efland, A.D.; Freedman, K.; Stuhr, P. (2003) *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E.W. (1987) *Procesos cognitivos y currículum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona, Martínez Roca.
- (2004) *El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona, Paidós.
- Ferrés, J. (1999) *Vídeo y educación*. Barcelona, Paidós.
- Goetz, J.P.; Le Compte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Guiedion, S. (1975) *El presente eterno: los comienzos del arte*. Madrid, Alianza.
- Hernández y Hernández, F. (1991) «El dilema de la Educación Artística: ¿enseñar habilidades o estrategias de conocimiento?» en Hernández, F.; Jodar, A.; Marín Viadel, R. *¿Qué es la Educación Artística?* Barcelona, Sendai, pp. 67-84.
- (2000) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona, Octaedro.
- House, E.R. (1994) *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- Maeso Rubio, F. (2003) «El arte de construir el conocimiento artístico», a Marín Viadel, R. [coord.] *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid, Pearson, pp. 229-272.
- McLaren, P. (1995) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- Moreno, F.M. (2001) «La educación plástica y visual en educación primaria», a Caja, J. [coord.] *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona, Graó, pp. 123-158.
- Nevo, D. (1995) *School-Based Evaluation: A Dialogue for School Improvement*. Oxford, Pergamon.
- (1997) *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, ICE (Universidad de Deusto).
- Peñalver, P. (1999) «Premisas y contextos de la desconstrucción», a Derrida, J. *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía*. Barcelona, Paidós, ICE (UAB), pp. 13-22.
- Pérez Gómez, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Pérez Juste, R. et al. (1995) *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid, UNED.
- Sabirón Sierra, F. (1990) *Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza, Librería Central.
- Santos Guerra, M.A. (1993) *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- (1996) *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Villar Angulo, L.M. [coord] (1995) *El ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, ICE (Universidad de Deusto).

De la evaluación a la autoevaluación. Un recorrido conceptual a través del arte

Resumen: Este artículo se presenta como una reflexión en forma de *recorrido conceptual*; partimos de los conceptos de *evaluación* y *autoevaluación* desde una perspectiva general, para después buscar implicaciones específicas con el ámbito artístico. Nuestro destino es la educación artística y, por ello, tendremos siempre como referentes a los que vendrían a ser sus dos «progenitores» genealógicos: el arte y la educación. Con todo ello, planteamos una serie de interrogantes en lo que respecta al contexto actual, llamado por muchos postmodernidad, buscando una lógica que implique el fenómeno de la autoevaluación en nuestra cotidianidad y, lo que es más revelador, en nuestras estructuras de pensamiento. Proponemos, en definitiva, un ejercicio de abstracción, un recorrido conceptual desde la reflexión teórica.

Palabras clave: educación artística, evaluación formativa, autoevaluación, pensamiento postmoderno

De l'évaluation à l'autoévaluation. Un parcours conceptuel au travers de l'art

Résumé: Cet article se présente comme une réflexion en forme de *parcours conceptuel*. Nous sommes partis des concepts d'*évaluation* et d'*autoévaluation* dans une perspective générale, pour rechercher ensuite les implications spécifiques au domaine artistique. Notre destination est l'éducation artistique et c'est la raison pour laquelle nous prenons toujours comme référents ce qui pourrait être ses deux «géniteurs» généalogiques: l'art et l'éducation. En outre, nous envisageons un ensemble de questions en ce qui concerne le contexte actuel, appelé par beaucoup *postmodernité*, à la recherche d'une logique qui impliquerait le phénomène de l'autoévaluation dans notre quotidienneté et, ce qui est plus révélateur, dans nos structures de pensée. En définitive, nous proposons un exercice d'abstraction, un parcours conceptuel dans la perspective de la réflexion théorique.

Mots-clés: éducation artistique, évaluation de la formation, autoévaluation, pensée postmoderne

From evaluation to self-evaluation: A conceptual path through art

Abstract: This paper offers a series of reflections in the form of a *conceptual path*, one that begins with a general look at the concepts of *evaluation* and *self-evaluation* and then goes on to search for specific points of insertion in the field of art. As the aim is to reach a notion of art education, constant attention will be paid to its two genealogical progenitors: art and education. In this regard, a series of questions will be posed about the current social context — often referred to as postmodernity — in order to seek a logic that situates the phenomenon of self-evaluation in our everyday lives and, perhaps more revealingly, within our ways of thinking. In sum, what is proposed is an exercise in abstraction, a conceptual path emerging out of theoretical reflection.

Key words: art education, training evaluation, self-evaluation, postmodern thought