

La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica

Mónica Borjas*

Resumen

El principal propósito de este artículo es presentar una reflexión sobre la evaluación como parte consustancial de los espacios conceptuales educativos; esto se hace a partir de la teoría crítica. Se presenta una reconceptualización del proceso de evaluación, aportando elementos sobre su función y el modo en que se deba hacer. Inicialmente, se expone el sentido y papel de la educación, y desde allí se resignifica la evaluación desde el aporte que hace al reconocimiento del ser. En este orden de ideas, la evaluación se muestra, no como un componente, ni una herramienta, ni como un apéndice de la educación, sino como algo consustancial a ella y que está ligada al aprendizaje. La evaluación, entonces, se hace presente desde el momento en que el individuo es consciente de que aprende, de que él puede. Desde esta perspectiva, se hace necesario hablar en otros términos de la evaluación, abandonando la posición que la reduce a un sentido instrumental y técnico. En conclusión, se afirma que es posible transformar la educación desde la evaluación y, de este modo, la evaluación, bajo la visión de la pedagogía crítica, se convierte en un compromiso vigente y actuante.

Palabras clave: aprendizaje, evaluación, educación, humanización, pedagogía crítica, transformación.

Evaluation of Learning as a Commitment: A Critical Pedagogy Perspective

Abstract

The main objective of this article is to reflect on evaluation as an inherent part of conceptual educational spaces, based on critical theory. The concept of evaluation is revised, examining aspects of its function and the manner in which it should be carried out. First, the purpose and the role of education is presented, and based on this, the significance of evaluation is revised in relation to what it contributes to recognition of the self. In line with this idea, evaluation can be seen not just as a component, or a tool, or an appendix of education, but as an inherent part of it that is linked to learning; it is present from the moment an individual is conscious of learning, and that he or she is capable. We must therefore speak about evaluation in other terms, abandoning the position that reduces it to its instrumental, technical qualities. Finally, it is shown that education can be transformed through evaluation, which from a critical pedagogy perspective thus becomes a prevailing and active commitment.

Keywords: learning, evaluation, education, humanization, critical pedagogy, transformation.

A avaliação da aprendizagem como compromisso: uma visão a partir da pedagogia crítica

Resumo

O principal propósito deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a avaliação como parte consustancial dos espaços conceituais educativos; isto se faz a partir da teoria crítica. Apresenta-se uma reconceitualização do processo de avaliação, contribuindo com elementos sobre sua função e o modo como se deva fazer. Inicialmente, expõe-se o sentido e o papel da educação, e com isso, dá-se uma nova significação para a avaliação a partir da contribuição que faz ao reconhecimento do ser. Nessa ordem de ideias, a avaliação mostra-se não como um componente, nem uma ferramenta, nem como um apêndice da educação, mas como algo consubstancial para ela e que está ligada à aprendizagem. A avaliação, então, faz-se presente desde o momento em que o indivíduo é consciente que aprende, de que ele pode. A partir dessa perspectiva, faz-se necessário falar em outros termos da avaliação, abandonando a posição que a reduz a um sentido instrumental e técnico. Em conclusão, afirma-se que é possível transformar a educação a partir da avaliação e, portanto, a avaliação, sob a visão da pedagogia crítica, transforma-se em um compromisso vigente e atuante.

Palavras-chave: aprendizagem, avaliação, educação, humanização, pedagogia crítica, transformação.

* Doctora en Educación, Universidad de Valladolid, España. Profesora de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
Correo electrónico:
mborjas@uninorte.edu.co

Recibido: 10 de marzo del 2014

Aprobado: 27 de mayo del 2014

Cómo citar este artículo: Borjas, Mónica. "La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica". *Rastros Rostros* 16.30 (2014): 35-45. Impreso. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v16i30.816>

Introducción

La educación no es un artículo de lujo, o al menos, no debería serlo. Todas las personas deben tener acceso a la educación, y no a cualquier educación, sino a aquella que contribuya a desarrollar su humanidad, su comprensión del mundo y sus habilidades.

Hoy por hoy, buena parte de la educación cumple el papel de instrumento, de un recurso para alcanzar objetivos laborales, no necesariamente para lograr felicidad personal y social. La productividad aparece como el sentido primero y último del aprendizaje. Sin embargo, esta no se entiende en el sentido de creación, como una propuesta ante la pasividad en la que sólo se adopta una actitud consumista, sino se expresa como utilidad en sentido pragmático; es decir, que lo que es bueno lo es porque es útil. La pregunta que inmediatamente se presenta es quién determina esa utilidad y con qué sentido.

La educación entonces se mueve entre estar al servicio del ser humano para lograr su máxima expresión o ser un medio para preparar mano de obra. Este es el panorama de la educación propia de formas tradicionales de enseñanza. Esta perspectiva le asigna a la educación una finalidad asociada a la utilidad, en cuanto efectivamente es útil para reproducir la ideología dominante y promueve de manera soterrada la continuidad de una sociedad basada exclusivamente en el consumo como sentido de vida y de propiedad como sentido existencial.

Ya Amartaya Sen (citado por Cejudo) señala la diferencia fundamental entre poder y lograr. La educación entonces resulta ser el escenario adecuado para transformar la realidad, no desde factores económicos, sino desde sentido de vida, desde el sentido de logro. La ideología dominante que expresa la escuela sólo puede ser desafiada desde el mismo currículo. No obstante, esto sólo es posible desde una visión crítica de lo que se piensa, lo que se quiere y lo que se hace en la educación, pero también fuera de ella.

Consideramos importante preguntarnos hasta dónde podemos cambiar algo, sin darnos cuenta que es necesario cambiarlo: la reflexión y la evaluación que parte del sentir un poder de logro y no de la necesidad de lograr para sentir es lo que posibilitará un encuentro más allá de lo técnico y, por lo tanto, de lo reproductor, siguiendo a Grundy.

Como parte de esta adopción de la concepción de educación que abandona el aprendizaje como comprensión del mundo y su transformación consciente

para convertirse en un conjunto de actividades rutinarias que se reproducen a sí mismas, encontramos el lenguaje con que nos expresamos ahora al hablar de la educación: proceso, recursos, instrumento, herramienta. Estas son palabras propias de quien trabaja en una fábrica o en una empresa.

Si el cómo hablamos expresa el cómo pensamos, es necesario entonces mover nuestro lenguaje, nuestra conceptualización y huir, casi desesperadamente, de todo aquello que nos vuelva parte de un sistema deshumanizado: la forma como conceptualizamos muestra cómo vemos y andamos por el mundo. Por todo lo anterior, en este artículo, se han tratado de eliminar los términos técnicos que provoquen confusión sobre el papel de la educación y de la evaluación en el contexto de la humanización.

Ahora bien, decíamos antes que hoy algunos espacios de la educación se dedican a tecnificar e instrumentalizar al ser humano y es allí en donde se hace presente la teoría crítica que se propone desde la Escuela de Frankfurt. Ya desde los inicios de esta escuela, con Adorno, Benjamin, Habermas, entre otros, se aboga por sostener que la razón debe ir más allá de su uso técnico y no ser simplemente validada como medio.

Tuvo que llegar la Segunda Guerra Mundial y hacernos ver las terribles consecuencias contra la humanidad, para así comprender que la luz que la razón presentaba, en realidad generaba más oscuridad. Una nueva comprensión de la ilustración y su papel en el mundo actual se puso a juicio. Todo esto sirvió para presentar alternativas de la educación: se puso en duda que el aprendizaje fuera un problema de conducta y de memorización, de control y repetición. Surgieron distintas voces, algunas desde el arte, otras desde la pedagogía, otras más desde la investigación social. Todas confluyeron en afirmar que la educación debía estar al servicio de la creación y recreación de humanidad (Savoy). Se habló entonces de democratizar el aula, de la libertad de expresión y de elección del aprendizaje. Se propuso, además, el diálogo como el posibilitador de una ruta de crecimiento individual y social. Así, de pronto, tenemos dos posiciones fundamentales que se enfrentan: una visión educativa que persiste en privilegiar la instrumentalización y otra que propone la humanización de dicha educación (Grundy).

Básicamente, lo escrito atrás trata de ponernos en contexto y de tomar posición ante lo que viene ocurriendo. En este artículo, se defiende la educación con sentido humano, democrático y crítico, lo cual desde el

discurso resulta fácil decir y, no obstante, difícil es de poner en práctica.

Desde esta perspectiva, el propósito de este artículo es mostrar que una evaluación no es un proceso, una herramienta o un instrumento: por el contrario, una evaluación es una reflexión, una mirada profunda a lo que hacemos, del por qué lo hacemos, para qué y cómo. Una evaluación permite dar cuenta de qué sabemos, de qué estamos aprendiendo y que sabemos darnos cuenta de ello.

Desarrollo

Entender la naturaleza de una evaluación implica entender las diferentes visiones que el ser humano puede tener frente al mundo. Desde un paradigma tradicional, positivista, una evaluación se asocia con un sistema de medición (Tyler) que lleva consigo el enjuiciamiento relacionado con sanciones y recompensas, lo que seguramente produce temor y tensión entre los sujetos evaluados y se convierte en un obstáculo que ha impedido que las prácticas evaluativas sean bien acogidas en muchas situaciones.

Diversos autores han sugerido definiciones un tanto técnicas respecto a la evaluación. El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, por ejemplo, describe la evaluación como “el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de una cosa”. Esta definición, que pretende ser un tanto neutral y generalizadora, no obstante lleva implícita una intención de comparación y balance. Siguiendo la misma línea, tanto Antonio Fernández Cano como Cesáreo Amezcua y Antonio Jiménez definen una evaluación como un proceso sistemático de comparación que establece relaciones entre lo observado con lo estándar o esperado, lo que requiere de un sistema de medidas con el fin de hacer posible dicho examen. Claramente se pueden identificar tres elementos: un *objeto* a evaluar, dentro de su realidad; unos *criterios* que guían la evaluación, y unos *resultados* que se esperan encontrar. Aquí, el punto central se encuentra en este último elemento: los resultados.

Desde esta misma perspectiva, Colomer explica una evaluación como:

un proceso crítico referido a acciones pasadas con la finalidad de constatar en términos de aprobación o desaprobación (de acuerdo al contexto), los progresos alcanzados en el plan propuesto y hacer en consecuencia las modificaciones necesarias respecto de las actividades futuras. (6)

Desde la perspectiva técnica, la evaluación, entonces, posee un interés especial por la comparación en torno a los propósitos formulados previamente en los que se aprecia que el papel político de este proceso se orienta al servicio de los agentes responsables de la toma de decisiones. De estos agentes dependerán los procesos de mejoramiento, que, por lo general, se circunscriben únicamente al plano académico y curricular. Este enfoque evaluativo resulta común en el contexto de la evaluación de programas o en procesos de certificación.

En contraposición a lo anterior, se presenta la concepción de la evaluación desde un enfoque práctico y emancipador, que se relaciona con rutas o caminos de formación y transformación en cada uno de los ámbitos: personal, institucional y social. Tanto Ernest House como George Posner, por ejemplo, aseguran que la evaluación debe actuar frente a las debilidades y problemas encontrados en el aprendizaje, no sólo para tratar de mejorar a la persona sino también para alterar la estructura básica que provocan dichos obstáculos a nivel institucional o social. Es decir, que los caminos o experiencias de evaluación han de estimular compromisos concretos en los sujetos que ostentan el poder, traducidos en acciones que superen las causas que impiden la realización transformadora.

En ese sentido, consideramos la evaluación como una reflexión sistemática, contextualizada, humanizante y transformadora, encaminada a establecer y comprender los sentidos, las potencialidades, las significaciones, las cualidades, la pertinencia, el impacto, así como también las limitaciones y obstáculos que impiden concretar las intenciones educativas e ideales de formación. Consecuentemente, la evaluación no debe ser reducida a un sólo momento en la ruta educativa: como espacio formativo, transformador y humanizante se exige que esta se convierta en un pilar permanente.

La evaluación antes y después es más que sólo un instrumento y herramienta, ha de constituirse como una práctica reflexiva y una reflexión práctica acerca del discernimiento, del aprendizaje: esto implica que se la conciba como una práctica de comprensión y de resignificación de las acciones, de los resultados y de la realidad. Es en este punto en el que consideramos necesario hacer un énfasis en lo siguiente: la evaluación debe de ser, ante todo, “humanizante y emancipadora”, desde el enfoque freiriano. Estas características le confieren a esta experiencia su valor formativo. Para lograr este propósito, los sujetos, tanto evaluadores como evaluados, han de percibir esta práctica como una oportunidad

que posibilite una reflexión crítica que aporte elementos para la toma de decisiones hacia el mejoramiento continuo, al tiempo que permite identificar las limitaciones, las fortalezas, potenciar las capacidades, y se convierte en la base de motivación continua hacia la autosuperación de los que participan en esta. La evaluación concebida desde la humanización antepone la formación personal y social ante la medición exclusiva de la eficiencia o del rendimiento académico.

Cuando el currículo es crítico y emancipador, la evaluación se constituye como una experiencia para y de aprendizaje. Con la evaluación podemos incentivar prácticas de respeto, de justicia, de honestidad, de compromiso por la transformación de la realidad personal o social. Por supuesto, también se pueden incentivar prácticas direccionadas a la autorrealización que reclama el desarrollo de una autonomía que se traduce en la capacidad de la persona de intervenir responsablemente en la toma de decisiones. Lo anterior requiere, entre otras cosas, de una visión organizativa diferente que favorezca esta forma de ver la evaluación, en la que la educación integral redescubra su sentido humanizador a través de todos los procesos, incluida la evaluación misma: los docentes de este tiempo estamos llamados a hacer de la evaluación una experiencia emancipadora. Este es una solicitud de la pedagogía crítica (Rodríguez *Hacia una didáctica crítica*).

En este contexto, una pseudoevaluación que desfigura el sentido formativo de esta experiencia, que está basada en datos más cuantitativos que significativos, se ha de transformar en una experiencia natural, constructiva y emancipadora, como una experiencia propia y de naturaleza educativa, que favorezca la autonomía, la autorregulación y el mejoramiento permanente del estudiante.

La propuesta: la evaluación a la luz de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica encuentra su sustento en la teoría crítica: desde la Escuela de Frankfurt, los intelectuales y filósofos encarnaron una discusión sobre el por qué, para qué y el sentido de la fuente del conocimiento: la razón fue a juicio y, ante ella, se presentó la pasión. El carácter puramente instrumental del conocimiento fue enfrentado al conocimiento como fuente de liberación, indispensable para descubrir los significados que se esconden tras los grandes y pequeños discursos. La teoría crítica propone una nueva manera de leer, analizar y comprender la realidad, capaz de responder

a las problemáticas sociales del mundo moderno (Rodríguez *Hacia una didáctica crítica*). No obstante, este análisis no pretende ser estático, sino que procura guiar hacia acciones que devalen y transformen las realidades sociales injustas. La teoría crítica se ha constituido como un punto de referencia en la búsqueda de una educación desde el enfoque crítico. Surge entonces la pedagogía crítica como una pedagogía “respondiente”, porque implica una reacción nacida desde una reflexión consciente y responsable que desencadena una acción dirigida a rebelarse contra las causas que provocan una situación que se considera carente del beneficio esperado. Muchos son los autores que han dedicado sus reflexiones a este tema: McCarthy, Carr y Kemmis, Giroux, Rodríguez, Martínez Bonafé, Giroux y Flecha, entre otros. En Colombia, se destacan los trabajos de Mariño, Borda, Gómez-Buendía y Orozco, quienes defienden una educación desde la postura crítica como vía para contribuir a la formación de un pensamiento dirigido a la acción y transformación de la sociedad colombiana, la cual está envuelta en una serie de problemas sociales que se ven aumentados por la situación particular de violencia que, aunque ha disminuido en los últimos años, aún persiste en el territorio nacional.

La educación y, en coherencia con ella, la evaluación, basada en la pedagogía crítica, intentará establecer relaciones entre la estructura social y el discurso educativo, con el fin de encontrar los significados de las situaciones reales a través de la acción comunicativa, teniendo presentes los valores, las normas, las experiencias, los sentimientos y emociones que rodean las relaciones interpersonales (McCarthy).

En nuestra intención de relacionar la evaluación del aprendizaje con el enfoque crítico, se han identificado seis principios que consideramos fundamentales: *participación, comunicación, contextualización, significación, humanización y transformación*.

La participación

Martínez Rodríguez (6) define la participación como “una intervención o implicación individual dentro de un colectivo del que forman parte y cuyos miembros se asocian, entre otras razones, para poder tener mayor capacidad de elección personal”. Lo anterior quiere decir que un clima participativo equipara las posibilidades de intervención y otorga igualdad de oportunidades para actuar en la toma de decisiones. Gonzaga Motta (citado por Peñate y Peinado 130) manifiesta que participar implica “el derecho a compartir las

decisiones y el usufructo, también permanente y proporcional, de los productos alcanzados”. La participación como necesidad humana se transforma entonces en un derecho de cada individuo, que se convierte en condición necesaria para la construcción del proyecto social. La participación se debe asumir, en este sentido, como una acción social de contribución permanente al trabajo colectivo. Este derecho ha de guiar al individuo a apropiarse y comprometerse con el desarrollo social. En correspondencia con esto, las instituciones educativas deben generar oportunidades para que la participación democrática se convierta en una práctica permanente. La participación se aprende y se perfecciona en el ejercicio constante. La evaluación es un escenario pertinente para ello: “El primer efecto pedagógico de la participación del alumnado se ha de traducir en habilidades para tomar decisiones respecto a su propio proceso de formación” (Garagori y Muncio 18).

En el contexto de la evaluación en el aula (Gil *La participación democrática*), la participación, por lo general, se ve sofocada por las prácticas generadas desde una autoridad vertical propia del modelo tradicional. Es el caso de los escenarios educativos, en los cuales prima la heteroevaluación, en los que las acciones y decisiones de los eventos evaluativos son principalmente originadas desde la autoridad del profesor. En este contexto, la evaluación se convierte en un instrumento de control que ejerce quien ostenta el poder y eclipsa el principio de participación.

Esta forma de entender la evaluación, propia de los currículos cerrados y poco flexibles, escasamente favorece los climas participativos. En estos, profesor y estudiante se hayan separados por el velo del control y la autoridad bajo normas, muchas veces, de estilo militar. En estos contextos, la participación de los estudiantes en la planificación, ejecución y evaluación de la evaluación misma es nula. Si bien los estudiantes ejecutan actividades de evaluación, estas acciones son reactivas; es decir, se reducen al cumplimiento de órdenes dispuestas por el docente. Frente a este modelo, el modelo participativo —autoevaluación, coevaluación—, basado en las relaciones democráticas, deja paso al aprendizaje autónomo, en el que se le brindan oportunidades al estudiante para que aprenda a conocerse y valorarse desde y con la evaluación, todo esto desde el ejercicio de la democracia. Este tipo de experiencias preparan al estudiante para vivir y defender una sociedad libre, plural y participativa (Fernández Enguita; Cortina).

Interpretando a Giddens y a Apple y Beane, podríamos afirmar que la participación democrática, como eje de los procesos evaluativos, orienta la formación de individuos dinámicos. La participación está ligada a la acción, pues se considera el punto inicial de los procesos de transformación social: una sociedad en la que no existan oportunidades de participación está condenada a continuar atada a las voluntades que quieren imponer los que detentan el poder (Touraine).

Los procesos de evaluación deben tener en cuenta las expectativas de los actores del proceso educativo, al ofrecer la posibilidad de comprometerlos en la transformación de su propio proceso formativo, lo que implica que los sujetos asuman un compromiso político (Imbernón). Una evaluación participativa habrá de propiciar la acción cooperativa que implica el propósito de organizar, planear, ejecutar y transformar la tarea educativa.

La comunicación

Otro principio de la evaluación desde la perspectiva crítica es la comunicación. El hombre por naturaleza es un ser social. Desde que nace requiere del contacto y de la interacción de las personas para poder satisfacer sus necesidades tanto materiales como espirituales. La comunicación es una condición para la existencia del hombre, es el medio a través del cual evolucionan los valores y la cultura en general. Las instituciones educativas, por su carácter convivencial, se constituyen en un espacio en el que la sociabilidad se entrena y se fortalece a través de la comunicación.

Mucchielli identifica, en el proceso de la comunicación, la presencia del *contrato de comunicación*, que posibilita el entendimiento mutuo y la toma de posiciones de los interlocutores ante lo que dice el otro. Este concepto adquiere importancia en la medida que enfatiza sobre la necesidad del entendimiento como fin de la comunicación, que es alcanzado gracias a la voluntad de los interlocutores de explicitar y justificar de forma clara los acuerdos y también los desacuerdos. La comunicación será significativa entonces cuando permite ubicarnos, descubrirnos y tomar consciencia del otro (Ibáñez y Redín). A través de esta, se hace posible la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, al tiempo que se delimita la estructura de la consciencia humana a partir de la interacción con el otro. La importancia de este proceso en la educación es evidente en cuanto es el vehículo por medio del cual se

transmiten las ideologías y los valores que estas incluyen: “La comunicación pedagógica se considera, en muchas ocasiones, como portadora, trasmisora de mensajes ideológicos y de relaciones de poder externas, o por el contrario, como una portadora, en apariencia neutral, o transmisora de destrezas de diversos tipos” (Bernstein 55).

El entendimiento mutuo hacia el que se dirige la acción comunicativa surge del encuentro y del reconocimiento del otro. La acción comunicativa depende de la intersubjetividad abierta y flexible y del consenso libre de coacciones (Habermas). Así, el fin último de la comunicación es el entendimiento y la comprensión de la realidad. Estos procesos están íntimamente relacionados con el desarrollo del pensamiento y de las actitudes a lo largo de la vida. Lo que convierte a la escuela, y a las instituciones educativas en general, en una institución social es la interdependencia de sus miembros en la búsqueda de significados, lo que se ve influenciado por los contactos, las experiencias compartidas.

En una evaluación propia de un modelo tradicional con un enfoque técnico (Grundy), la interacción que se ofrece con mayor frecuencia es la interacción estudiante-profesor, en la que el primero se implica en el proceso según los intereses y expectativas del segundo. El profesor intenta permanentemente establecer el control de la comunicación, y esto da lugar, en ocasiones, a lo que Castillo del Pino (1989) denomina *incomunicación*. La evaluación desde la pedagogía crítica está llamada a proponer espacios de coevaluación, los cuales exigen un proceso dinámico y recíproco sin instancias jerárquicas. De ahí, que Estévez vea la coevaluación como aquella “interacción dialógica en que todos aprenden de todos y todos cooperan en el momento de evaluar” (69). Es así como la coevaluación se convierte en experiencia formativa, generadora de participación que se activa con la comunicación de sentires, sentidos y significados que brindan los aprendizajes compartidos. Se puede decir entonces que la evaluación desde la pedagogía crítica requiere de una comunicación horizontal y bidireccional. Estas características le brindan al estudiante la confianza para preguntar sobre la visión que el docente posee de su aprendizaje, al tiempo que le brinda la posibilidad de la construcción conjunta de acciones para avanzar en el proceso formativo. La horizontalidad y la direccionalidad en la evaluación permiten que el estudiante se sienta acompañado en su proceso formativo. En la evaluación, desde una perspectiva crítica, la comunicación constituirá un caldo de cultivo para la vida en democracia. Aquí radica la importancia de la comunicación.

La contextualización

El contexto incluye el espacio geográfico o espacial donde el individuo realiza sus acciones. Incluye además los espacios culturales enriquecidos por elementos históricos, religiosos, psicológicos, ideológicos, entre otros. En este sentido, el contexto le da significado a las relaciones que se establecen al interior de un grupo. Es a través de los significados subjetivos que se establecen en la interacción con el contexto que este existe y adquiere significado para el sujeto. La interpretación del mundo a partir de las “lecturas” personales de la realidad, enriquecidas por la interacción con los demás, potencia el carácter social del sujeto que interactúa con su mundo (Segovia).

Según Chomsky, Catalá y Diez, lo que un individuo interioriza, conocido como *representaciones internas* a través del proceso de socialización, depende del contexto (familiar, social, cultural y educativo) en el que está inmerso. Cada individuo interactúa e interpreta de diferente manera la realidad en la que vive; esta interpretación de la realidad se basa en las representaciones internas que construye. Según sean estas interpretaciones, así serán las actuaciones que realice; por lo tanto, un individuo será capaz de transformar su entorno en tanto sus representaciones internas favorezcan una mejor actuación sobre su vida.

Una evaluación contextualizada, como lo propone la pedagogía crítica, utiliza el entorno como camino pedagógico (Fernández y Justicia; Harlen). Una evaluación contextualizada será aquella que motive y valore las relaciones que establece el estudiante entre el conocimiento y su situación real y lo impulse a ir más allá: hacia el análisis de las situaciones de otros contextos. Esto permitirá que, al tiempo que es evaluado, comprenda su realidad y se inquiete por esta. La realidad influye en el individuo, pero el individuo también tiene la posibilidad de actuar sobre esta.

Si la evaluación es crítica deberá tener la mira en la comunidad, en la región, el país y el mundo. En la contextualización, no se trata de dar menos o más al otro según sus recursos o condiciones socio-económicas. No se trata de realizar evaluaciones discriminatorias, que exijan menos a unos y más a otros según su situación cultural. Se trata de tener en cuenta la situación y ofrecer una evaluación que explore, motive y anime a todos los estudiantes a despegar sus potencialidades, sus capacidades en la aplicación del conocimiento, poniendo en escena su aprendizaje desde su situación particular de vida. Una evaluación crítica toma los problemas

reales y las situaciones cotidianas, para que el estudiante conecte el conocer, el hacer y el ser con posibles intervenciones que pudiera realizar para transformar positivamente su vida y la de los otros.

La significación

Es necesario que el profesor descubra la urgencia de identificar los principios que subyacen en sus acciones educativas para que no se convierta en un autómatas que actúa bajo la tutela de una ideología presentada en los manuales y libros de texto. Más bien, es necesario que recree rutas de análisis que lo lleven a actuar críticamente ante esta y tomar decisiones autónomas conducentes a proponer alternativas en consonancia con las problemáticas, necesidades y características de la realidad social en la que está inmerso.

La significación en la educación debe entenderse como una cualidad que permite comprender la realidad en la que el individuo vive, y esto sólo puede lograrse cuando la enseñanza es pensada desde una postura abierta y crítica donde la comunidad educativa asuma un papel activo en la búsqueda de relaciones entre el contenido de estudio y las experiencias del individuo. La labor de una pedagogía crítica consiste esencialmente en favorecer en el estudiante la comprensión de la realidad y su actuación ante las injusticias descubiertas (Pozo; Pérez y Carretero). La educación bancaria, propia de los currículos cerrados, se opone a este fin, restringiendo la actitud dialógica que el educando debe mantener con la realidad: “Una lectura crítica del mundo supone un ejercicio de la curiosidad y su desafío para que se sepa defender, por ejemplo, de las trampas que por el camino le ponen las ideologías” (Freire 118).

Esta nueva forma de “leer” la realidad requiere una forma de evaluar que deje en un segundo plano la memorización y se centre en valorar el desarrollo de las habilidades de orden superior, las cuales, según Prieto, son aquellas que están relacionadas con la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Estas habilidades posibilitarán que el encuentro con el conocimiento y con la realidad y la interpretación de estos se convierta en un acto autónomo que libere al individuo de las ataduras que imponen las ideologías dominantes.

Consideramos que una evaluación significativa obedece a una manera particular de ver la educación, en la que la aceptación de la diferencia, no sólo en los ritmos de aprendizaje, sino en intereses y pensamientos, es tenida en cuenta. En esta visión, la responsabilidad

y el compromiso con lo que se aprende aparecen como condiciones y características del aprendizaje. Sin embargo, hay que reconocer que el afán que los docentes tienen por el control hacen que la educación, y diríamos que la evaluación, se aleje de las perspectivas significativas y críticas (Giroux).

Una evaluación será significativa si ofrece complejidad, en el sentido de hacer parte de redes de conocimiento y acción que se comprometen con una realidad establecida o por establecer, y que el estudiante debe abordar y ser enfrentado mentalmente por esta. La evaluación debe ser una experiencia que ponga al estudiante frente y junto a situaciones en las cuales este puede verse involucrado, en las que articule los nuevos conocimientos con su situación de vida. De esta forma, el estudiante aprenderá a conocerse, a reconocerse, a estimarse, a valorarse como ser social, activo y proactivo. Esto requiere entonces de un acompañamiento permanente del docente; esto se cristaliza en el proceso de la retroalimentación. En la retroalimentación, el estudiante y el profesor dialogan sobre los avances, los desarrollos, pero también sobre los retrocesos y obstáculos que se pudieron haber presentado en la dinámica educativa. En este sentido, el camino, la ruta, la posibilidad evaluativa será significativa tanto para el estudiante como para el docente. Ambos, apoyados en procesos de metacognición,¹ tienen la oportunidad de revisar su pensamiento y las acciones que pudieron afectar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La humanización

La evaluación tradicional ha estado centrada en la medición de los conocimientos. Se hace énfasis en la verificación de la especialización del saber del estudiante, con el fin de calificar si este es competente y puede contribuir al progreso y desarrollo de un país. Esta evaluación, propia de un currículo cerrado dentro de un esquema organizativo rígido, se caracteriza por ser poco participativa, y existe una autoridad vertical. Esto resulta poco propicio para la formación de valores constructivos y transformadores. Este tipo de contexto contribuye más bien a acentuar actitudes acriticas, de sumisión bajo la defensa del control y la disciplina.

¹ Antonijevick y Chadwick consideran la *metacognición* como el grado de consciencia que tiene una persona acerca sus propias actividades mentales, de su propio pensamiento y aprendizaje.

En las últimas décadas ha surgido un interés por la visión humanista de la educación, centrada en el ser y también en la diversidad de vida como componente de esa humanización, más que en las disciplinas que este debe aprender. Esta educación se asocia a la educación en valores, la cual según Rodríguez (*La educación para la paz*) representa una exigencia para una sociedad que clama por un sistema basado en la paz, la igualdad de derechos y oportunidades, en la justicia, en la protección por la naturaleza y por una calidad de vida para todos: “Desde una opción humanista, el desarrollo de una sociedad tiene que ver, fundamentalmente con metas de carácter emancipatorio” (Pérez 56).

Esta opción de educación no ha estado libre de polémicas que intentan llegar a un consenso en cuanto a los valores, su enseñanza y evaluación. Pascual, en *Clarificación de valores y desarrollo humano*, le asigna al educador el papel de “facilitador”, por cuanto a él le corresponde abonar el terreno, posibilitando las condiciones para el desarrollo personal de los estudiantes. En el aula de clase, la evaluación, entre otros elementos, puede constituirse en un vehículo para el reconocimiento de lo humano. En este sentido, el estudiante no puede medirse, no puede avalarse, porque no es un objeto. Es necesario subjetivizar la evaluación (centrada en el sujeto). La evaluación desde la perspectiva crítica debe ser una aliada del sujeto, una experiencia formativa que apoye al estudiante en su proceso de reconocerse, de amarse, de valorarse. De ahí, la importancia de generar procesos de autoevaluación. A través de la autoevaluación, apoyado en procesos de metacognición, el estudiante aprende a conocerse para posteriormente poder autorregular su aprendizaje.

Pero también, la evaluación, desde la perspectiva crítica, contribuye a valorar y a reconocer al otro a través de procesos de coevaluación. La coevaluación implica colaboración: mirar al otro, dialogar con el otro para contribuir en su proceso de crecimiento:

un diálogo progresivamente dialéctico fundamentado en una interacción mutua, en que ambos actores se convierten en sujetos que realizan valoraciones de sí mismos y de los demás, en un intercambio de subjetividades personales cuya síntesis es la construcción de la intersubjetividad, a partir de este proceso de reflexión dialogante y contextualizado. (Not, citado en Ríos 5)

Tanto la auto- como la coevaluación se desarrollan en espacios participativos y democráticos, en los que los actores —estudiante y docente— asumen roles

activos, especialmente el estudiante, que permiten contribuir al desarrollo del otro al brindar aportes que le lleven a identificar sus logros y las posibilidades para mejorar su aprendizaje.

Humanizar la evaluación implica tanto darle nombre propio a los participantes como incluir el diálogo como mediador que acerca y alimenta la formación integral a través de retroalimentaciones oportunas, pertinentes y formativas. En este orden de ideas, la evaluación debe contribuir a cambiar la ética egocéntrica donde prima el interés personal, por la ética “sociocéntrica” (Gliolitto y Clary) que trasciende al individuo y busca el bienestar social.

La transformación

La transformación, generalmente, está asociada al cambio y principalmente a la búsqueda de estados de mejora. La voluntad de transformar requiere un compromiso colectivo, y esto convierte a las acciones en propósitos comunes. Las instituciones educativas tienen la misión de motivar la formación de individuos transformadores, preocupados por indagar, intervenir, modificar la realidad, por crear (Leal). Tanto Michael Apple como Juan Carlos Tedesco rechazan el espíritu tecnocrático que se impulsa por la lógica autónoma de la ciencia y la tecnología, y enuncian una visión más ambiciosa en la que el hombre toma la rienda de su vida a fin de promover su emancipación desde la comprensión de su mundo.

Una actitud de conformismo y mansedumbre frente a las situaciones de injusticia refuerza enfoques educativos descontextualizados, acrílicos y cerrados en las disciplinas, los cuales se instalan bajo el amparo de una autoridad controladora que impone la *disciplina* como elemento necesario para establecer los eventos educativos. Frente a este currículo, se requiere el acompañamiento de educadores transformadores que faciliten las conexiones entre la sociedad y aprendizaje. La transformación, el principal fin de la pedagogía crítica, reconoce los escenarios formales de educación, como espacios de contestación. Lo anterior requiere de docentes críticos: estos están llamados a establecer el equilibrio entre lo pedagógico y lo político y develan los significados de las relaciones de poder, a la vez que enfatizan en las intenciones políticas de naturaleza emancipadora que lleven a legitimar ideologías de igualdad y bienestar para todos (Contreras; Giroux).

Una evaluación transformadora es la que produce satisfacción de logro en el evaluado. Es una evaluación

con la que se aprende, que enseña, reta y motiva. La evaluación así concebida atenderá entonces rutas de comprensión con un carácter orientador que guíe la toma de decisiones y de acciones que impulsen cambios de mejora.

Según Freire, el ser humano aprende como medio de supervivencia, pero también como medio para ser más humano. La educación y, con ella, la evaluación deberían cumplir con estos propósitos. Actualmente, el propio conocimiento se está convirtiendo en un producto, que permite adquirir otros productos. Como decía Aristóteles, citado por Benavides, en el binomio de enseñar y aprender, lo importante es aprender porque es esto lo auténticamente valioso. Dicho de otra forma, la enseñanza no es otra cosa que el acto de posibilitar aprendizajes, y los aprendizajes son apropiaciones del mundo. La evaluación permite al sujeto identificar de qué mundo se ha apropiado y cómo se ha apropiado de él. La evaluación, desde la reflexión y el diálogo permite el intercambio de aprendizajes, mediante la confrontación de saberes: en un mundo donde hay quienes evitan que otros aprendan lo valioso es descubrir mi propio mundo y ver como con el de los demás vamos haciendo camino.

Conclusiones

La evaluación debe ser en sí misma crítica para ser evaluación, pero no crítica en el sentido de desmontar un conocimiento, sino de mostrar cómo avanzar en este, de exponer cómo convertir ese conocimiento en algo personal, significativo y que se traduzca en un quehacer social que contribuya efectivamente a mejorar la vida.

Dado que la evaluación está presente en el momento mismo de aprender —ya que desde que se aprende, se visualiza, se presenta la realidad de otra manera—, no podemos separar caminos ni establecer distintivos. Es decir, no se puede hablar de sistematización de la evaluación y de cumplimiento de una serie de indicadores, sino buscar la participación de los involucrados y que estos muestren sus sentimientos en torno a los cambios que el conocimiento ha producido en ellos. Las decisiones sobre cómo se evalúa y qué se evalúa debe ser un recorrido participativo e histórico.

El conocimiento tiene sentido en cuanto transforma y habilita al ser humano en y para saber pensar y hacer, así como posibilita evaluar los actos, los de otros y las propuestas de vida que da el mismo sujeto y los que ofrece la sociedad; la evaluación es un sentido de vida, no un instrumento de ella.

La lucha entre lo técnico y lo humano seguirá adelante en la medida en que la propuesta para lograr sociedades más democráticas choque con modelos productivos que se fundamentan en los diseños y dictados del mercado.

Referencias

- Antonijevic, Nadja, y Clifton Chadwick. “Estrategias cognitivas y metacognición”. *Revista de Tecnología Educativa* 7 (1982): 307-332. Impreso.
- Amezcuza, Cesáreo, y Antonio Jiménez. *Evaluación de programas sociales*. Madrid: Díaz de Santos, 1996. Impreso.
- Apple, Michael. *Educación y poder*. Madrid: Paidós, 1987. Impreso.
- Apple, Michael, y Beane James. *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1999. Impreso.
- Benavides, Luis Eduardo. “Medición, valoración y determinación del impacto del capital intelectual en la generación de valor en la empresa”. *Revista Tendencias* 13.1 (2013): 100- 115. Web. 07 Apr. 2014.
- Bernstein, Basil. *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998. Impreso.
- Borda, Fals, ed. *Participación Popular. Retos del futuro*. Bogotá: ICFES, 1998. Impreso.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988. Impreso.
- Castillo del Pino, Carlos. *La incomunicación*. Barcelona: Península, 1989. Impreso.
- Cejudo, Rafael. “Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen”. *Revista Internacional de Sociología* LXV.47 (2007): 9-22. Impreso.
- Chomsky, Noam, Natalia Catalá y José Diez. *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona: Ariel, 2002. Impreso.
- Colomer, Monserrat. “Método básico de trabajo social”. *Revista de trabajo social* 55 (1974): 31-5. Impreso.
- Contreras, José. *Enseñanza, currículo y profesorado*. Madrid: Akal, 2006. Impreso.
- Cortina, Adela. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos. 2008. Impreso.
- Estévez, Cayetano. *Evaluación integral por procesos: una experiencia construida desde y en el aula*. Bogotá: Magisterio, 1998. Impreso.
- Fernández Cano, Antonio. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Síntesis, 1995. Impreso.
- Fernández, Desiderio, y Diego Justicia. *Recursos pedagógicos del entorno: ciencias de la Naturaleza*. Madrid: Cincel, 1987. Impreso.

- Fernández Enguita, Mariano. *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós, 1992. Impreso.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata, 2001. Impreso.
- Garagori, Paulino, y Pedro Muncio, eds. *Participación, autonomía y dirección de los centros educativos*. Madrid: Escuela española, 1997. Impreso.
- Giddens, Anthony. *La tercera vía y sus críticas*. Madrid: Taurus, 2000. Impreso.
- Gil, Fernando. *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid: CIDE, 1992. Impreso.
- _____. *¿Escuela pública, escuela privada? Un análisis sociológico*. Salamanca: Armani, 1992. Impreso.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1997. Impreso.
- Giroux, Henry, y Ramón Flecha. *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure, 1992. Impreso.
- Gliolitto, Pierre, y Maryse Clary. *Éduquer à l'environnement*. París: Hachette, 1994. Impreso.
- Gómez-Buendía, Hernando, ed. *¿Para dónde va Colombia? Un coloquio abierto*. Bogotá: Tercer Mundo/ Colciencias, 1999. Impreso.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata, 1991. Impreso.
- Habermas, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus, 1997. Impreso.
- Harlen, Wynne. *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Morata, 2007. Impreso.
- House, Ernest. *Evaluación, ética y justicia*. Madrid: Morata, 1997. Impreso.
- Ibáñez, Ana, y Silvia Redín. "La comunicación: ineludible espacio para la educación". *Revista Educación y derechos humanos* 38 (1999): 2-7. Web.
- Imbernón, Francisco, ed. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, 1999. Impreso.
- Joint Committee On Standards For Educational Evaluation. *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México: Trillas, 2000. Impreso.
- Leal, José. "Elementos grupales e institucionales en la escuela y su repercusión sobre los sujetos". *Pedagogía Crítica: malestar i ocultació*. Ed. M. Izquierdo. Lleida: Universitat de Lleida, 1997. Impreso.
- Mariño, Germán. "La concepción de formación en la obra de Paulo Freire". *Revista de Educación y Pedagogía* 14 (1995). Impreso.
- Martínez Bonafé, Jaume. *El principio pedagógico de la conexión de la escuela al entorno: un ejemplo de la relación teoría-práctica en el conocimiento profesional del profesor*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 1987. Impreso.
- Martínez Rodríguez, Juan, ed. *Evaluar la participación de los centros educativos*. Madrid: Escuela Española, 1998. Impreso.
- McCarthy, Thomas. *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos, 2004. Impreso.
- Mucchielli, Alex. *Psicología de la comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998. Impreso.
- Orozco, Guillermo. *Educación, medios de difusión y generación de conocimiento: hacia una pedagogía crítica de la representación*. Bogotá: Fundación Universidad Central, 1999. Impreso.
- Pascual, Antonia. *Clarificación de los valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea, 1999. Impreso.
- Peñate, Luzardo, y Hemel Peinado. *Administración de instituciones educativas: Desde la perspectiva del PEI*. Bogotá: Magisterio, 1998. Impreso.
- Pérez, María Luisa, y María Carretero. "La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio". *Límite* 19 (2009): 93-126. Impreso.
- Pérez, José Antonio. *Claves humanistas para una educación democrática: De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Anaya, 1996. Impreso.
- Posner, George. *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw-Hill, 2001. Impreso.
- Pozo, Juan. *Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal*. Madrid: Visor, 1987. Impreso.
- Prieto, María. *Habilidades cognitivas y vitae escolar*. Salamanca: Amarú, 1992. Impreso.
- Ríos, Daniel. "Sentido, criterios y utilidades de la evaluación del aprendizaje basado en problemas". *Educación Médica Superior* 21.3 (2007): 1-9. Impreso.
- Rodríguez, Martín. "La reflexión sistemática y en equipo, una estrategia para formar maestros". *Congreso Internacional Formación del Profesorado*. Glasgow: Jordanhill College, 1990. Impreso.
- _____. "Pedagogía crítica (I)". *Revista Aula de Innovación Educativa* 7 (1992): 47-67. Impreso.
- _____. "Pedagogía crítica (II)". *Revista Aula de Innovación Educativa* 8 (1992): 73-78. Impreso.
- _____. *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-tau. (1995). Impreso.
- _____. *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Muralla, 1997. Impreso.

- Rodríguez, Martín, et al. *Abrazando a Latinoamérica: una propuesta de trabajo para el ciclo 12-16*. Valladolid: CO-SAL, 1991. Impreso.
- Savoy, Víctor. *Educación y formación humana: hacia un humanismo progresista y democrático*. Buenos Aires: Editorial Humanitas, 1984. Impreso.
- Segovia, José. *Educación y formación del profesorado: primaria y secundaria*. Madrid: Escuela Española, 1989. Impreso.
- Tedesco, Juan Carlos. *Hacer reforma. El nuevo pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya, 1995. Impreso.
- Touraine, Alain. *Críticas de la Modernidad*. Madrid: Temas de Hoy, 1993. Impreso.
- Tyler, Ralph. *Basic Principle of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University, 1950. Impreso.