



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos

***De evaluar para comprender a evaluar para transformar:
hacia una práctica evaluativa desde las pedagogías críticas
latinoamericanas***

Seminario de título presentado para optar al título de Profesor de Educación Media en
Historia y Geografía

Por
Francisco Brown Cabrera

Seminario de título:
Evaluación para el Aprendizaje

Profesora guía:
María Teresa Flórez

Santiago de Chile
07.09.2020

Índice

1. Hacia un “horizonte de lo común”: ¿qué entendemos por paradigma crítico transformador latinoamericano?	7
2. La visión crítica de la evaluación tradicional	10
3. Las dificultades de adaptar: hacia una noción evaluativa desde la crítica radical ..	14
4. Escavando en la bibliografía: los principios evaluativos desde las PCL	19
5. <i>Del dicho al hecho...</i> qué tanto de PCL observé en mis prácticas educativas	25
5.1. La evaluación en tela de juicio y su deber ser como proceso	25
5.2. La evaluación como experiencias de humanización	27
5.3. La evaluación como experiencias de transformación	32
6. <i>No es física cuántica...</i> conclusiones sobre evaluaciones críticas latinoamericanas .	36
Fuentes y Bibliografía	40

De evaluar para comprender a evaluar para transformar: hacia una práctica evaluativa desde las pedagogías críticas latinoamericanas

Abstract:

La presente investigación pretende problematizar las prácticas evaluativas de enseñanza en la educación formal chilena, a través del rescate de una racionalidad evaluativa propia de las pedagogías críticas latinoamericanas. Al respecto, en el primer apartado se rescatarán una serie de elementos que configuran un horizonte común de lo que podemos llamar pedagogías críticas latinoamericanas. Ello servirá como base para, en el segundo y tercer apartado, desarrollar una visión crítica sobre el fenómeno de la evaluación en general y abordar las dificultades de adaptar prácticas evaluativas de otras corrientes en propuestas pedagógicas que pretenden ser críticas latinoamericanas. Finalmente, se desarrolla, en el apartado cuatro y cinco, una aproximación a lo que sería una racionalidad evaluativa desde las pedagogías críticas latinoamericanas, tanto en la teoría, como en la práctica.

Palabras clave: pedagogía crítica, pedagogía latinoamericana, evaluación para el aprendizaje, evaluación crítica, evaluación transformadora.

LAS NUEVAS ESCUELAS

En la Grecia antigua

Aristóteles enseñaba filosofía a sus discípulos

mientras caminaban por un gran patio.

Por eso su escuela se llamaba “de los peripatéticos”.

Los poetas combatientes

somos más peripatéticos que aquellos peripatéticos de Aristóteles

porque aprendemos la filosofía y la poesía del pueblo,

mientras caminamos

por las ciudades y las montañas de nuestro país.

(Roque Dalton)

Hace varios años ya nos encontramos con estos versos de Roque Dalton y, entre su gran cantidad de poemas, este siempre fue uno de mis favoritos. Esto porque cuando daba mis primeros pasos como educador popular sentía que, pese a la distancia del tiempo, nos invadieron preguntas similares: ¿Qué tanta diferencia existe entre los poetas combatientes y los educadores combatientes?

Ya con un poco de experiencia en el cuerpo, el trabajo dentro de una escuela popular de Macul nos enseñó que los últimos tres versos de aquel poema deberían ser las máximas de las prácticas educativas surgidas desde nuestro continente. Pero, al igual que los versos de Dalton, a dicha visión le faltaba un elemento fundamental: ¿para qué aprendemos y miramos nuestro pueblo? Y, finalmente, ¿para qué queremos educarnos?

Afortunadamente, este debate no es nuevo entre los escritos de lo que podemos llamar Pedagogías críticas latinoamericanas (en adelante PCL); no nos educamos por el mero placer de comprender nuestra realidad, sino que entendemos que la comprensión es un paso necesario para poder transformar y superar nuestras distintas condiciones de opresión y, desde ahí, conquistar finalmente la liberación.

Si bien las preguntas educativas sobre la liberación y transformación llevan holgada tradición reflexiva, consideramos que el nivel de madurez de estos debates avanza de manera asimétrica en materia pedagógica. Así, encontramos gran cantidad de trabajos en materia curricular y didáctica, quedándose siempre un paso más atrás lo evaluativo. Con

ello no queremos decir que no haya trabajo en esta materia desde la tradición reflexiva de las PCL. Es más, su mención es constante. Sin embargo, por lo que hemos notado, el desarrollo de dicha práctica ha girado en torno al “cómo se encauza” dentro de una propuesta didáctica específica, o “qué instrumentos se pueden adaptar” de otros paradigmas educativos y no, desde la generalidad del “fenómeno en sí”, el “cómo” se trabaja, y el “qué se puede hacer”.

Desde aquí cabría hacerse una pregunta: ¿por qué no basta con adaptar una serie de técnicas evaluativas de clave más socio-constructivista y crítica? Cuestionamiento que, por lo demás, nos lo hicimos una vez que comenzamos a estudiar el fenómeno de la evaluación de forma particular. Es más, en nuestros años de prácticas dentro de la educación popular, nos bastó (y sentíamos que funcionaba) la adaptación de técnicas propias de propuestas pedagógicas que no se posicionaban desde un horizonte transformador, ejercicio que organizaciones amigas también realizaban.

Lo cierto es que plantearse la pregunta de esta manera ya encierra una trampa: someter la evaluación al exclusivo uso de técnicas. Esta afirmación supone reducir las actividades evaluativas a prácticas “ateóricas”, situación que nos impide reconocer que cada técnica encierra, en sí misma, una forma determinada de entender el aprendizaje (Stobart, 2010). De esta manera, no es lo mismo plantear técnicas evaluativas desde el neoconductismo que, por ejemplo, desde el constructivismo social. Porque sus horizontes formativos son distintos. Entonces, ¿podemos simplemente pedir prestadas otras técnicas desde las PCL?

Como toda pregunta compleja, la respuesta no es binaria. De hecho, parte de la intención de este artículo es precisamente aportar en la complejidad de esta decisión cuando se deba enfrentar. De este modo, si la evaluación no se considera solo “una técnica o instrumento”, se puede situar como una práctica reflexiva en torno a una noción específica de aprendizaje, la cual nos ayuda a percibirla como una práctica de comprensión, pero también, de resignificación de acciones, resultados y de la realidad (Borjas, 2014).

En los seis años que estuve militando como educador popular esta reflexión nunca estuvo presente, ni en mí, ni en nuestro colectivo, reforzando así este “interés menor” sobre las prácticas evaluativas de las PCL. Nuestros debates, dentro de la organización, siempre giraron más en torno a las didácticas y la planificación curricular. Las discusiones en torno

a la evaluación, como mencionamos anteriormente, se limitaban a criticar las visiones neoconductistas, y por lo tanto, no utilizarlas. Pero no existía un discurso evaluativo crítico en base a nuestras nociones del aprendizaje desde una óptica transformativa latinoamericana.

De este modo, considerando la advertencia que Juan Manuel Álvarez (2008) hace por medio de las palabras de Sokal y Brichmont: “un conocimiento no se convierte en ‘crítico’ por el mero hecho de ponerse esa etiqueta, sino en virtud de su contenido” (p. 14), cabe preguntarse: ¿qué tan crítico/transformativo es un proceso educativo que busca un horizonte transformativo por medio del currículum y de la didáctica, pero descuidando la evaluación?

Con esta pregunta en mente y, considerando las inquietudes iniciales en torno a la evaluación como fenómeno educativo en general, las cuales se problematizan con la centralidad que la “transformación” tiene en el acto educativo para las PCL, es que esta investigación se plantea la pregunta: ¿Las prácticas evaluativas pueden ayudar a construir un proceso de enseñanza-aprendizaje en pos de la transformación social desde América Latina?, para luego plantearse, ¿cómo podemos realizar una transición, desde la educación formal, hacia prácticas evaluativas en clave de las pedagogías críticas latinoamericanas?

Para responder estas preguntas, se plantea una metodología con enfoque cualitativo la cual, por una parte, propone una revisión teórica de los principales referentes actuales sobre pedagogías críticas latinoamericanas en general, y sobre evaluación desde la pedagogía crítica en particular. Para, a partir de ellos, proponer una caracterización de lo que consideramos una evaluación crítica transformadora latinoamericana.

De este modo, con esta revisión teórica se pretenden extraer ciertos principios que consideramos necesarios tener en cuenta para realizar una evaluación coherente con los planteamientos de las PCL. Principios con los cuales se analizarán y problematizarán las prácticas pedagógicas extraídas de tres fuentes principales: una bitácora de práctica colectiva que, como grupo de practicantes insertos en un Liceo Técnico de San Miguel, realizamos aunando nuestras notas respecto a las prácticas evaluativas observadas en el establecimiento; las entrevistas realizadas a docentes de la misma escuela, las cuales giraban en torno a las visiones que tenían respecto a una práctica evaluativa particular del

establecimiento: la evaluación de actitudes y valores. Este instrumento, según la escuela, se basaba en la observación permanente de diversos rasgos que se relacionan con la conducta personal: asistencia, puntualidad, responsabilidad, respeto, modales, cortesía y presentación personal. Su forma de implementación estaba basada en una calificación al libro en cada asignatura, nota que se colocaba al final de cada semestre en base a un descuento de 0.2 décimas por cada falta a la conducta que les docentes identificaran. O sea, todas las estudiantes comenzaban con nota 7.0 y, con cada falta, se les iban descontando 0.2 décimas; y finalmente, se utilizarán las observaciones de campo que realicé sobre mi práctica docente en un liceo técnico de Peñalolén y Ñuñoa, lo que se complementará con mi experiencia como educador popular en una escuela popular de Macul.

De este modo, desde la revisión teórica se propone extraer principios coherentes con una evaluación desde las PCL, a partir de los cuales se analizarán ejemplos de la práctica educativa formal y no formal, destacando ejemplos de experiencias con potencial transformador. Reconociendo así puntos de encuentro, distancias y tensiones desde prácticas evaluativas concretas en contextos formales y no formales, las cuales sirvan como posibles pistas para poder pasar de la teoría a la práctica evaluativa crítica y transformadora.

1. Hacia un “horizonte de lo común”: ¿qué entendemos por paradigma crítico transformador latinoamericano?

Para iniciar el tratamiento de las preguntas consideramos necesario comenzar por saber de qué hablamos cuando hablamos de pedagogías críticas latinoamericanas. Para ello, sin embargo, creemos necesario primero tener claridad sobre el concepto de *paradigma*, entonces, ¿qué es un paradigma? Para los educadores Rolando Pinto y Jorge Osorio (2014), este concepto se reconoce por tres aperturas: se considera un modo de producir el conocimiento científico; una forma de distribuir los “beneficios sociales y culturales” de aquel conocimiento producido y; son también las personas que producen y legitiman el uso y usufructo del conocimiento. Por lo tanto, existe una naturaleza contextual de la creación y uso de estas formas de comprender, propias de un sistema social dominante que sustenta el poder de aquellos sectores sociales productores.

Complementando con otro educador popular, para Marco Raúl Mejía (2018) este concepto se construye a través de una tradición educativa, la cual depende de las condiciones “étnicas, culturales, políticas, económicas y lingüísticas de las que surge” (p. 55). Se generan, desde ahí, los imaginarios y representaciones desde donde el lenguaje construye el mundo, constituyendo una mirada de sí mismo, de los otros, y del proyecto de ser humano de ellos.

Con este concepto en mente, podemos avanzar hacia preguntarnos por si existe un paradigma regional, y de ser así, cuáles son sus características. Para diversos intelectuales latinoamericanos efectivamente existe un paradigma propio, el cual surge desde una crítica a la pretensión universalista de la modernidad, visión que se considera un ejercicio de violencia epistemológica que niega otras formas de conocer. De este modo, en concordancia con las visiones reflexivas propias de la colonialidad del saber, desde nuestro paradigma se hace una crítica a la escuela, la cual se entiende como una “máquina de negación de epistemes” y de experiencias otras que generan una “homogenización epistémica de occidente” (Olave, 2018, p. 110). Dicha homogeneización posiciona la existencia de una “única razón” humana, la cual niega la relación con la vida, separando el vínculo entre sujetos de saber y objetos de conocimiento (Cabaluz, 2015).

Desde esta crítica se desnaturaliza esa noción del saber occidental, viéndola como “una forma” de ver el mundo, y no como “la forma”. Así, se destaca el poder emancipador del ser, hacer e interpretar, desde y para nuestros contextos. Pretendiendo, a su vez, plantear una epistemología que enfrente el paradigma positivista. Un proyecto cultural que, rompiendo el pensamiento dicotómico en que se sustenta el “conocer occidental” en base a la separación sujeto-objeto, no solo pueda potenciar la dimensión cognoscitiva del educando, sino también la sentimental y valórica (Cabaluz, 2015), intentando levantar, desde esta crítica epistémica, un paradigma alternativo que se pregunte por la práctica y los contextos. Se otorga, así, un reconocimiento a los saberes locales y contextuales particulares, a los cuales se les dota de una “potencia propia para convertirse en teoría o hacer el camino que conduce a esa teoría desde acá, con nuestras particularidades” (Mejía, 2018. pp. 30-34).

Desde esta crítica general del conocimiento es que las PCL reconocen que la práctica pedagógica es también una práctica de poder, en donde los saberes e intereses sociales y políticos están siempre presentes. O sea, reconocen el quehacer pedagógico como una forma de trabajo cultural y político realizado a través de la educación (Mejía, 2018). Así, la educación y la pedagogía se entienden como “campos de conflicto entre las diferentes fuerzas que desean orientar los sentidos y destinos” de nuestras sociedades (Mejía, 2018, p. 89), situación que obliga a reconocer la “no neutralidad” del acto pedagógico, ya que en él se generan contradicciones y luchas culturales, políticas e ideológicas.

De este modo, considerando el cuestionamiento profundo al universalismo occidental y la consideración de la dimensión política de la práctica educativa, es que las PCL se plantean como un horizonte educativo continental que, contemplando la gran diversidad de territorios nuestroamericanos, generan espacios educativos y procedimientos metodológicos que permitan el empoderamiento y la formación de comunidades, movimientos y organizaciones con las cuales se “construyan propuestas de transformación de la realidad” (Mejía, 2018, p. 107). Así, pese a la diferencia contextual, la “transformación social” se reconoce como un objetivo común de un paradigma educativo que se va construyendo a través de una “praxis dialógica” (Cabaluz, 2015). Por ello, desde Pinto y Osorio podemos reconocer que “lo propio” de una PCL es, precisamente “su carácter transformador y liberador de cualquier acción de opresión o discriminación que se instala en nuestras prácticas cotidianas latinoamericanas” (Pinto y Osorio, 2014, p. 28).

Esta pretensión liberadora y transformativa exige una reflexión que permita comprender la educación y la cultura como lugares de “producción de sentido”, y también como un espacio donde emerjan y se ensayen formas alternativas de ser, pensar y hacer, que muestren que otro mundo es posible. De este modo, las PCL entienden que la superación de las condiciones de dominación se logrará por medio de la construcción de una nueva sociedad, la cual no estará basada en las desigualdades ni en la dominación de grupos específicos por motivos económicos, políticos ni culturales. Es justamente para lograr esta tarea que se deben generar propuestas desde lo educativo que concreten la lucha por esta nueva sociedad en el día a día de la práctica pedagógica (Mejía, 2018).

De este modo, se comprende que las prácticas de las PCL son una forma de resistencia al poder que, a través de la construcción de lugares de oposición capaces de forjar subjetividades críticas, pretenden construir una reflexividad que permita primero develar fenómenos como la alienación y la hegemonía cultural, y luego, avanzar hacia la construcción de una subjetividad que se pregunte por “el lugar de lo humano” en todas sus prácticas para, finalmente, poder construir un proyecto emancipador tanto en la teoría como en la práctica, que supere esas complicaciones sociales. O sea, “se lee la realidad para transformarla, no simplemente para aprehenderla o conocerla” (Mejía, 2018, p. 108).

Para concluir este pequeño y condensado recorrido teórico, consideramos necesario afirmar que, si bien no existe una fórmula exclusiva para pensar y hacer pedagogías críticas transformadoras latinoamericanas, sí podemos reconocer puntos en común que se entretujan entre tanta diversidad, estos “horizontes compartidos” son los elementos que destacamos dentro de lo que los autores llaman un paradigma de pensamiento pedagógico latinoamericano. Paradigma que surge de sujetos, visiones y prácticas pedagógicas “otras” negadas por occidente, las cuales se posicionan desde una crítica radical a la modernidad y a su universalidad pretendida, buscando ayudar a formar personas críticas capaces de promover y conquistar, desde el ahora, la transformación de sus realidades (Mejía, 2018). Ahora bien, ¿cómo se expresan estas críticas, posiciones y valores a nivel evaluativo?

2. La visión crítica de la evaluación tradicional

Como mencionamos con anterioridad, el paradigma latinoamericano puede comprenderse como una respuesta crítica radical hacia el paradigma positivista, proponiendo otras maneras de ser y pensar la educación en su conjunto. Así, su racionalidad evaluativa parte desde una crítica hacia las nociones tradicionales de la misma, ampliando el concepto.

A modo de apertura general, podemos decir que las pedagogías no tradicionales comprenden la evaluación como “el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (UCE-MINEDUC, 2006, p. 33). Así, según el documento emanado por UCE-MINEDUC, entendemos la evaluación como un “proceso que genera información”, cuyo objetivo es pesquisar el incremento progresivo del conocimiento que haya generado alguien frente a una serie de situaciones a las que fue expuesta. Este conocimiento tiene “un carácter retroalimentador”, o sea, representa un

incremento progresivo del conocimiento por parte del sujeto evaluado. Así, uno de los objetivos de la evaluación sería el ayudar a fomentar el aprendizaje de los estudiantes, proporcionando información sobre dicho aprendizaje y su obtención (UCE-MINEDUC, 2006), para con ello tener referentes que ayuden a mejorar la eficacia de las actividades pedagógicas planteadas.

Esta última idea sobre la evaluación la dota de un valor que no reduce su acción a lo exclusivamente mensurable. De este modo, cuando le agregamos la práctica reflexiva en torno al cambio del cómo se están llevando los procesos pedagógicos, nuestra noción de evaluación adquiere un apellido: evaluación formativa. Esta noción, según Paul Black, se basa en la recolección de evidencia con el objetivo de adaptar el trabajo docente en función de las necesidades de aprendizaje (Stobart, 2010). Definición que podemos complementar con lo expuesto por Manuel Álvarez: “La negociación de todo cuanto abarca la evaluación es condición esencial en esta interpretación [...]. Desde la justificación de la propia evaluación hasta las formas en las que se va a llevar a cabo y el papel que cada uno tiene que asumir responsablemente” (Álvarez, 2008, p. 14).

De este modo, si entendemos la evaluación como un proceso de toma de información para su posterior aplicación, las notas, y por lo tanto, los mecanismos empleados para utilizarlas son, en efecto, prescindibles. Al estar acostumbrados a una metodología de la escuela tradicional, estamos sometidos a “una” forma de limitar todo “lo pedagógico” a nuestra experiencia escolar. En palabras de Álvarez “Evaluar formativamente no es igual a medir ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar ni es examinar ni aplicar test. Si bien, tienen que ver con esas actividades, pero no son eso” (Álvarez, 2008, p. 13).

Ahora bien, si situamos la evaluación como algo “más que una técnica”, rápidamente podremos identificar que “algo huele mal” con su ejercicio realizado de forma acrítica. El ejercicio evaluativo, al igual que el currículo y la didáctica, está al servicio de un poder que se quiere perpetuar como “correcto” y reproducible. Una pieza de cultura que se considera “aceptable” y que se reproduce desde la infancia porque “así debe ser”. Pero entonces, ¿de dónde comienza a tomar cuerpo esa lógica de reproducción casi mecánica del saber? Aquí se podría identificar a la familia como origen particular, sin embargo, a nivel general,

podríamos reconocer a la Escuela como principal reproductor cultural de masas. Entonces, ¿qué hay que decir sobre ella al respecto de la evaluación?

Desde su masificación, la escuela ha sido reinterpretada y reconceptualizada en función de la demanda de los grupos de poder, y también, de la sociedad que participa de la organización del Estado. En este sentido, para Foucault, la escuela, como institución posicionada en el centro de la reproducción social, se ha transformado en un mecanismo por el cual se ejerce poder, un poder disciplinado que actúa sigilosamente. La disciplina es una técnica para juzgar y utilizar al ser humano, para disponer de él, comprendiéndolo como una variable más en el proceso de producción. Se generan mecanismos y arquitecturas de control con los que, por medio de elementos como el castigo y el examen, terminan por generar sujetos que naturalizan y normalizan el dominio y el ejercicio de dicho poder. Así, desde nuestra infancia somos sometidos a un ensayo de mecanismo penal que norma nuestros cuerpos, ideas, e incluso, el tiempo. Se crea una micropenalidad escolar que busca formar un sujeto funcional al sistema económico imperante (Foucault, 2003).

De esta manera, si te intentas escapar de dicha norma se ejerce una sanción que se encarga de evitar desviaciones, o al menos, reducirlas al máximo. La disciplina, por medio del castigo y el examen calibra a los individuos, o sea, los posiciona dentro de una escala de valores móvil que, por medio del premio o el castigo suben o bajan su posición relativa: la disciplina distribuye en base a un “sujeto aceptable” y uno “vergonzoso”, inaceptable. Así, el examen, como mecanismo de la disciplina, valida un tipo de formación de saber con un poder, o sea, transmite un “saber validado”. Al mismo tiempo, homogeniza y somete a criterios, registrando tus habilidades y distribuyéndote por la información que entregas, pasando de ser un individuo a un objeto analizable, o sea, un objeto de poder para ser sometido (Foucault, 2003).

Es por ello que el fenómeno evaluativo no se debe reducir a una prueba escrita. En sintonía con esta apertura conceptual, Perrenoud (2008) afirma que estamos evaluando constantemente, con distintos mecanismos y estrategias. Sin embargo, en el contexto escolar, la evaluación tradicional tarde o temprano construye jerarquías de excelencia, e incluso, antes que regular los aprendizajes, dicha evaluación regula el trabajo, las

actividades y las relaciones de autoridad, entre las familia y la escuela, además de la cooperación dentro del aula.

Los mismos estudiantes se comparan y clasifican según estas “jerarquías de excelencia”; por medio de la calificación se les entrega un mensaje sobre si su comportamiento y aprendizaje exteriorizado está en línea con la estructura de dominación escolar. Dominio que está validado por mecanismos políticos que otorgan consecuencias reales a las calificaciones, como el poder entrar o no a la universidad. Este tipo de evaluaciones fabrican el fracaso empobreciendo los aprendizajes, además de producir didácticas conservadoras en los docentes y estrategias utilitaristas en los estudiantes (Perrenoud, 2008).

Así es como la cultura evaluativa tradicional permea las asignaturas, lo cual hace que los estudiantes jerarquizados también jerarquicen las experiencias de aprendizaje que les ofrecemos. Ejemplos de estas situaciones las pude observar en mis prácticas como docente en formación: en Chile, las evaluaciones coeficiente 2, y las pruebas de nivel, son momentos evaluativos cuya importancia es mayor, porque, generalmente, son calificaciones directas que generan un impacto en la autopercepción académica de le estudiante que realiza el test. Este mal de la escuela chilena genera que actividades en grupo, coevaluativas, de autonocimiento, o de progreso, al tener una lógica que escapa de la visión tradicional, no necesiten recurrir con tanta euforia a la calificación. Lo que termina por hacer que los estudiantes les asignen una jerarquía menor. Así, evaluaciones que pretenden ser formativas no pueden darse, ya que, sin notas, no hay trabajo. En palabras de Perrenoud: “El trabajo escolar es vivido por algunos alumnos como un trabajo forzado, que solo realizan para evitar contrariedades graves” (2008, p. 53), esta lógica se evidencia en los cursos que, independiente de su nivel, responden con la misma indiferencia a las responsabilidades escolares que no estén calificadas.

A esta delicada situación se le agrega otra complejidad al considerar las costumbres evaluativas docentes. Por lo que pudimos observar en las escuelas, una práctica evaluativa generalizada entre los docentes es la aplicación de una evaluación tipo test al final de cada unidad o par de unidades. Esto evidencia otra de las advertencias emanadas por Álvarez: “Evaluar solo al final es llegar tarde para asegurar el aprendizaje continuo y oportuno.

Cuando llega al final, sirve solo para calificar, o sea, clasificar. Y la clasificación le sirve a cualquiera, menos a los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje” (2008, p. 15).

Cabe destacar que estas visiones críticas provienen de enfoques propios de las teorías críticas euro-norteamericanas, las que, posicionándose también en contra de las visiones tradicionales de la evaluación, generan sus propias propuestas alternativas. Dichas propuestas nos vuelven a advertir sobre las ideas planteadas en la introducción de este trabajo: cada instrumento evaluativo y cada estrategia está asociada a una concepción del aprendizaje y a los intereses ideológicos a los que sirve (Álvarez, 2008). De este modo, existen métodos que, por muy críticos que sean de la visión tradicional, por su propia concepción del fenómeno educativo y sus objetivos, serían complicados de adoptar a rajatabla dentro de prácticas propias de las PCL. En este sentido, seguimos las advertencias que Stobart (2010) rescata de Paul Cobb, afirmando que la adopción de un enfoque de aprendizaje (y por lo tanto, de evaluación) debe “justificarse” en base a su potencial para abordar desafíos cuya resolución ayude a mejorar la educación de los estudiantes. Entonces, ¿cuáles son esas complejidades a tener en cuenta cuando queremos adaptar?

3. Las dificultades de adaptar: hacia una noción evaluativa desde la crítica radical

Comprendiendo entonces que existe gran dificultad en la práctica para poder realizar una propuesta metodológica cada vez más alejada de la visión tradicional, debemos sumar a esta situación otra dificultad a la luz de la pregunta: ¿qué problema hay con adaptar técnicas? Como primer problema notamos que, si bien las visiones más progresistas sobre la evaluación se posicionan desde una crítica hacia sus formas tradicionales, al ser concebidas bajo paradigmas educativos distintos a los de las PCL, responden a una idea de sujeto, cultura, territorio y conocimiento euronorteamericano, o sea, occidentalizado. Por ello, sus planteamientos no tienen por qué corresponderse con una noción de aprendizaje situado en nuestros contextos, haciendo que sus objetivos y técnicas puedan carecer de sentido al aplicarlas en nuestra América.

Este llamado de atención nos ayuda a problematizar las corrientes evaluativas que, si bien significan un gran aporte para una práctica pedagógica emanada desde las teorías críticas (no necesariamente latinoamericanas), descuidan completamente los aportes transformativos que estas prácticas deberían realizar. Lo cual puede generar una falsa

sensación de cumplimiento de expectativas formativas cuando se aplican en un contexto de PCL. Pese a estas problemáticas, cabe destacar que estas limitaciones no significan un descarte inmediato, sino más bien una advertencia a tener en cuenta a la hora de implementarlas bajo una pretensión crítica/transformadora latinoamericana. Ahora bien, ¿cuáles son aquellos aportes a considerar de esta visión crítica de la evaluación?

En primer lugar destacamos las contribuciones de la actualmente famosa Evaluación para el Aprendizaje (en adelante EpA). Este enfoque considera la evaluación como una práctica integrada durante todo el proceso formativo, y no como un punto final. Por ello se afirma que, al considerar dicha práctica una parte intrínseca del proceso de enseñanza y aprendizaje, se requiere de profesores que compartan con los estudiantes tanto los logros de aprendizaje que se esperan, como también los estándares que giran en torno al proceso y los resultados de cada proceso evaluativo. De esta manera, se propicia una retroalimentación eficaz que ayudará a los estudiantes a reconocer los caminos que pueden seguir para mejorar su desempeño, asumiendo, a través de esta práctica, que todos los alumnos son capaces de mejorar. Los docentes se posicionan como una guía que entrega destrezas, estrategias y horizontes, metas que los estudiantes deben considerar como punto de comparación con su propio trabajo de aprendizaje (Storbart, 2010). Ahora bien, ¿cómo entiende el aprendizaje y los sujetos envueltos en el proceso educativo este enfoque?

La EpA parte de la base de que solo los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, o sea, “nadie puede aprender por ellos”. Así, el aprendizaje se ve como un proceso personal. Por ello, los procesos de autoevaluación toman un rol clave en el aprendizaje (el cual los docentes deben saber diseñar, analizar y planificar). Los estudiantes deben ser capaces de reconocer cuando han aprendido algo y tener las herramientas para dirigir su propio camino hacia el aprendizaje (UCE-MINEDUC, 2006). Este proceso, sin embargo, no se percibe de forma exclusivamente individual. Al respecto, parte de la base que las relaciones sociales se anticipan al aprendizaje, reconociendo una base social y cultural del mismo (Stobart, 2010).

Por otra parte, este enfoque destaca el impacto emocional que las evaluaciones generan en los estudiantes. Así, los docentes deben tener en consideración, por una parte, la importancia de la motivación de los mismos, haciéndoles partícipes en la determinación de

metas y criterios que se usarán para evaluar sus propios procesos. Además, deben ser cuidadosos en expresarse de forma positiva respecto del trabajo y esfuerzo realizado, destacando siempre las fortalezas de los estudiantes, evitando, a su vez, las comparaciones y las detenciones excesivas en las faltas, fallas y fracasos (UCE-MINEDUC, 2006).

Hasta aquí podemos reconocer que, si bien este enfoque resalta elementos importantes y hermanables con las PCL, como la base colaborativa y emocional del aprendizaje, los esfuerzos colectivos que se dirigen a lograr un aprendizaje intencionado, y los criterios de éxito compartidos, hay una diferencia a nuestro juicio fundamental: los objetivos de los actos evaluativos. Mientras desde la EpA el foco constante y objetivo último pareciera ser la comprensión y autocomprensión de los sujetos aprendientes, las PCL, considerando la importancia fundamental de la comprensión, le suman un paso más al objetivo último de los actos evaluativos: no queremos que con nuestra educación solo comprendan su realidad, sino que la transformen. Y es en esa acción donde identificamos la gran falta del enfoque tratado en este apartado: ¿Cómo pasamos a un paradigma evaluativo cuyo norte sea la transformación? Esa pregunta, desde EpA, sigue sin estar resuelta.

Un paso más cerca hacia esta pregunta consideramos que está el enfoque comunicativo desde la evaluación inclusiva planteado por Miguel del Pino (2016). El autor comienza haciendo una crítica a los enfoques que reducen la evaluación a técnicas. Al respecto, afirma que aquellos modelos y enfoques evaluativos que, posicionándose desde “imaginarios críticos” en base a prácticas que pretenden ser “pluralistas, democráticas y constructivistas”, al carecer de un fundamento teórico-práctico que las sustente, caen en prácticas evaluativas utilitaristas que pretenden medir el aprendizaje en base al “logro”.

Para el autor, el problema surge cuando se pretende llevar la teoría a una práctica que impide conciliar lo puramente “instrumental” de lo evaluativo con el nivel macro o “de gestión” que permita, efectivamente, avanzar hacia prácticas transformadoras de evaluación. ¿Qué posibilidades tenemos entonces? Del Pino (2016) destaca dos enfoques pedagógicos y evaluativos cuya acción está orientada al trabajo comunitario-intersubjetivo: la evaluación inclusiva, y la evaluación comunicativa. Ambas alternativas tendrían en consideración la participación democrática de la comunidad educativa en las decisiones de evaluación.

De su propuesta encontramos aspectos comunes con los valores que las PCL manifiestan que hay detrás de los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, destacando elementos como el diálogo, el trabajo colaborativo, saber llegar a acuerdos y el construir procesos democráticos y que mejoren la autoestima. También encontramos elementos interesantes respecto a la evaluación en particular: el considerar las prácticas evaluativas dentro de un “paradigma transformativo” de aspectos de opresión y discriminación, o sea, como un “constructo de justicia social que reconoce las necesidades de la realidad” por una parte, y por otro, que sirve para “verificar si la práctica está llevando a la concretización del sueño por el cual se está practicando” (del Pino, 2015, p. 109).

Sin embargo, podemos reconocer una distancia de fondo entre esta corriente y las PCL: el alcance de los objetivos finales del acto educativo. Al respecto, la evaluación comunicativa se plantea como una alternativa dirigida a contextos “socio económicamente vulnerables” que “no han sido reconocidos como consumidores ‘legítimos’ del mercado educativo” (del Pino, 2015, p. 120). Por ello, dirige sus esfuerzos para “ofrecer herramientas que posibiliten mejoras en la calidad de vida” (del Pino, 2015, p. 120).

Esta diferencia nos parece radical, ya que, si bien se plantea una capacidad transformadora de la evaluación, esta se inserta en la materia estrictamente pedagógica, o sea, en lo que se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de poder “participar de mejor manera” dentro del sistema. Por lo que no comulgaría directamente con las ideas transformadoras de estructuras sociales que proyectan las PCL como objetivo pedagógico. Desde ahí se desprende que la “agencialización” que pretende generar dicha práctica evaluativa, será también limitada al ámbito del aula, proponiendo así una “agencialización para la comprensión” y no una “agencialización para la superación de la opresión”.

De este modo, podemos afirmar que dichos modelos críticos, para bien o para mal, suavizan los paradigmas educativos centrados en una dominación occidental. Así, los modelos evaluativos emanados desde la teoría crítica europea le otorgan una centralidad determinante a los sujetos cognoscentes, minimizando la realidad e historia que portan los sujetos. Para Pinto y Osorio (2014), esta visión “etnocentrista e iluminista” de la conciencia, se mantiene en toda la teoría crítica europea, siendo un elemento fuertemente presente, por ejemplo, en EpA. En concordancia con esta visión, destacamos la crítica de

fondo que el autor realiza a los diseños curriculares de los sistemas escolares nacionales, afirmando que, a nivel epistemológico, las corrientes norte-europeas no se hacen cargo de uno de los problemas fundamentales: el “sentido” de ser formado. O sea, tener claridad en el “¿para qué mundo y para cuál futuro?” estamos educando (Pinto y Osorio, 2014, p. 29) o, en nuestro caso, evaluando.

Por otra parte, encontramos complejidades epistemológicas dentro de los mismos preceptos educativos latinoamericanos. Al respecto, considerar la evaluación como una experiencia de reflexión acción en pos de la emancipación del otro, supone también, una trampa. Siguiendo a Luiz Carlos de Freitas (2010), definir al otro como un “excluido para ser incluido por nosotros” genera una visión de futuro con un ser caracterizado por la “negatividad”, sin considerar el recorrido cultural, histórico y territorial del sujeto. Levantar esta visión desde las pedagogías progresistas significa considerar a las personas que deben ser incluidas como “marginadas”. O sea, como personas que están en un lugar otro, distinto al nuestro, las cuales necesitan cruzar una especie de puente para llegar a nuestro lugar. La evaluación cumpliría la función de ser ese “peaje” que ayuda a cruzar el puente de la inclusión.

De esta situación problemática es que se generan dudas y precauciones con las nociones de inclusión, ya que podría considerarse como una forma de aculturación a los sujetos excluides. ¿Qué queremos lograr con la escolarización de los sujetos que están en los márgenes de las estructuras sociales? ¿A qué sistema los queremos incluir? Esta pregunta nos lleva a preguntarnos por los objetivos del acto educativo: ¿tienen los mismos objetivos educativos los “incluides” con los “excluides”? ¿Quién genera esos objetivos? (de Freitas, 2010).

De Freitas afirma que, si bien los excluides deben tener acceso al conocimiento, a las bases de la ciencia, este conocimiento no está en “estado puro”, sino que, cuando se transmite por medio de la escuela, está ligado a intereses y deseos de los “incluides”, combinando así la condición de exclusión con la de subordinación. De esta manera, si nos planteamos una educación humanizante y emancipadora, se debe considerar que la inclusión y la subordinación son, por tanto, dos caras de la misma moneda, las cuales deben ser problematizadas en conjunto (de Freitas, 2010).

Por lo tanto, si la inclusión tiene un componente de subordinación al poder que estructura el acceso a la cultura escolar, la lucha por la inclusión y el acceso a los contenidos escolares no puede separarse de la lucha por la transformación de la forma de la escuela actual. En especial si tenemos en cuenta que una de las funciones sociales de la escuela capitalista es producir subordinación y conformidad respecto al sistema. Por ello, la “inclusión y conformidad” que producimos de manera acrítica, estará en sintonía con el mundo existente, o sea, el mundo del consumo. De este modo, una evaluación convencional planteada desde una lógica escolar acrítica pecará también de carecer de sentido emancipatorio (de Freitas, 2010).

4. Escavando en la bibliografía: los principios evaluativos desde las PCL

Como hemos mencionado en los apartados anteriores, si bien las pedagogías críticas se posicionan como un paradigma educativo propio, levantando una serie de técnicas y metodologías para construir un currículo y una didáctica en pos de generar una conciencia para la transformación, poco se ha dicho específicamente de los actos evaluativos. Silencio que podemos comenzar a comprender debido las aproximaciones de Pinto (2012) que, si bien en distintos trabajos menciona la evaluación como fenómeno y problema, la desarrolla más como un llamado a desconfiar de las medidas estandarizadas por su efecto estigmatizador y golpe a la autoestima del estudiante. Caracterizándola, en un principio, como un fenómeno que debe pensarse como una “estrategia de retroalimentación y de valor agregado al aprendizaje” (p. 66).

De este modo, si bien no podemos hacernos cargo de como una corriente pedagógica continental ha tratado este fenómeno, consideramos que esta forma de hacerlo es un síntoma que, si bien expande la visión del fenómeno, lo posiciona como “algo extra” en el proceso pedagógico. El término “valor agregado” usado por Pinto no podría ser más indicativo de esta situación de descuido respecto a la evaluación, la cual siempre estará después del curriculum y la didáctica, careciendo de una profundización y reflexión específica. Con esto en mente es que nos preguntamos: ¿qué es lo que se ha dicho (directa o indirectamente) respecto al tema?

A nivel general, y teniendo en cuenta sus nociones del ser, saber y aprender, podemos decir que una evaluación con enfoque crítico gira en torno a seis características fundamentales: la

participación, la comunicación, la contextualización, la significación del proceso evaluativo, la humanización y, la transformación. De este modo, una evaluación debe ser una experiencia colectiva que equipara las posibilidades de intervenir en los procesos de toma de decisiones por medio del entendimiento mutuo. Es también humanizante en cuanto pretende ser una experiencia formativa que ayude al estudiante en su propio proceso de reconocerse y valorarse, otorgándole gran importancia a los métodos de auto y co evaluación que ayuden en la autorregulación de su aprendizaje, tanto individual, como colectivo (Borjas, 2014).

Por otra parte, debe tener sentido, por lo que requiere estar en concordancia con su entorno, o sea, valorar la relación que existe entre estudiante y su contexto, cuestionándolo y actuando frente a las injusticias descubiertas. Ello para luego poder analizar contextos diferentes del que proviene. Y finalmente, debe ser transformativa, siendo una experiencia que permita que los estudiantes se identifiquen y apropien del mundo que, a su vez, se ha apropiado de él, reconociendo los “cómo” de ese proceso interrelacionado, para luego construir horizontes que ayuden a convertir ese conocimiento adquirido en algo personal y significativo, que termine por traducirse en un quehacer social concreto en pos de mejorar la vida del grupo (Borjas, 2014).

De este modo, la evaluación crítica se concibe como una acción pedagógica centrada en el sujeto en formación, el cual se constituye en un sujeto epistémico-social para lograr la transformación de realidades. Por ello, esta práctica es un proceso que intenta siempre aumentar la autoestima de los estudiantes, valorando su progreso formativo a través de la evaluación de sus aportes, logros y resultados de los procesos formativos. Al destacar los elementos positivos y aportes de cada uno y el grupo, el acto de evaluar se convierte en un estímulo para seguir entusiasmando a los estudiantes con el aprendizaje. Así, la evaluación se comprende como un instrumento que ayuda al educando, no para obtener un promedio, sino para comprender en la formación su progreso tanto cognitivo como humano, identificando su aporte a la producción cognitiva y activa del grupo curso, o grupo de aprendizaje social (Borjas, 2014).

Para que este ejercicio pedagógico se construya de manera crítica y colectivamente, se deben legitimar, en la acción educativa, los saberes emergentes, instrumentales y

necesarios, tanto individuales como sociales, que emergen de la interacción pedagógica. Por ello, la acción educativa debe comenzar con un ejercicio de diagnóstico que rescate los aprendizajes previos de los estudiantes, construyendo así un perfil real de ingreso al proceso formativo. Solo cuando se reconocen críticamente los saberes instrumentales oficiales, se podrá obtener la identificación que estos tienen con temas necesarios para la inserción transformativa de los estudiantes en los distintos niveles de su realidad social (familia, comunidad y país). Estos procedimientos evaluativos se hacen necesarios ya que sirven para rescatar, por medio de la síntesis evaluativa entre los saberes emergentes y los instrumentales, la manera de proyectar un cambio en la calidad de vida de los sujetos en formación (Pinto y Osorio, 2014).

De aquí que los criterios de una evaluación crítica transformativa tengan en consideración el protagonismo de los estudiantes con las responsabilidades que estos asumen en el aprendizaje. Así, para que esta evaluación sea dialogante y transformativa, el cuándo, dónde y cómo se deberían determinar democráticamente por todos los participantes de la acción, incluido el docente. En ese marco, se buscaría generar una “definición y asignación comunitaria de la responsabilidad de evaluar” de manera dialógica, propiciando un consenso intersubjetivo que decide las formas adecuadas de evaluar los conocimientos, habilidades y valores que se han definido como necesarios al momento de planificar la acción formativa (Pinto y Osorio, 2014).

Considerando entonces que todo acto evaluativo es, primeramente, un ejercicio de observación reflexiva, cabe preguntarse: ¿qué observamos si nos posicionamos desde una perspectiva crítica/transformativa? De la bibliografía reconocemos tres grandes aspectos que engloban los preceptos presentados anteriormente:

El desarrollo de un pensamiento crítico situado. Esta habilidad se puede seguir al mirar el proceso que podemos llamar “deconstrucción del discurso científico occidental”, del cual reconocemos distintas etapas: primero estaría el reconocimiento de que no hay ciencia sin contexto, o sea, existen condiciones sociales y políticas que hacen posible su surgimiento. En segundo lugar, no hay ciencia sin historia, por lo tanto, no existen verdades absolutas sino en proceso de reelaboración permanente. Con estos dos niveles alcanzados, debemos avanzar en el reconocimiento de que no existe ciencia y conocimiento sin lenguaje, y en

este lenguaje se despliegan los intereses de quienes los enuncian, crean y desarrollan. Por ello, no son saberes universales que están por sobre las relaciones de dominio y control. Y justamente, de esta situación emana el último elemento: no hay conocimiento ni ciencia sin poder (Mejía, 2018).

Considerando su vertiente crítica, esta observación no debe limitarse a un ejercicio puramente intelectual. Se propone observar la capacidad que les estudiantes tienen primero de aplicar sus conocimientos en la identificación, análisis y comprensión de conflictos comunitarios. Por otra parte, se debe considerar el proceso por el cual les estudiantes son capaces de resignificar los saberes acumulados, recontextualizando lo aprendido con el fin de construir nuevos saberes desde sus propias prácticas. Entrando así a un nivel más complejo de aprendizaje-acción, en donde estos conocimientos creados se articulen en instancias colectivas heterogéneas con el fin de crear organizaciones que sean capaces de conectar sus intereses (Pinto y Osorio, 2014).

En segundo lugar reconocemos un punto intermedio entre lo “típicamente cognoscitivo” y lo perteneciente al ámbito de actitudes y valores que emana de lo dicho anteriormente, ya que paralelamente se debe prestar atención al proceso por el cual el estudiante va construyéndose como sujeto individual-colectivo. Para ello, se aconseja primero prestar atención al paso de la construcción de una conciencia individual hacia una colectiva, proceso que luego se complejiza llevando a la configuración de una identidad grupal. Identidad de la cual les estudiantes deben hacerse responsables y empoderarse por medio de la participación en acuerdos colectivos, los cuales cumplirán de forma horizontal y solidaria (Pinto y Osorio, 2014).

Una vez formada la identidad grupal, les estudiante deben ser capaces, por medio del aprendizaje adquirido, de construir acciones que hagan posible el cumplimiento de sus intereses, desarrollando la capacidad de esgrimir argumentos, movilizar personas, reunirse, organizarse y luchar por sus intereses. Todas estas actividades hacen que les estudiantes aprendan sus propias formas de hacer política, experiencia que finalmente deben ser capaces de sistematizar, produciendo conocimiento desde la práctica del grupo, visibilizando sus logros y aportes en la construcción de una nueva sociedad (Pinto y Osorio, 2014).

Llegamos así al tercer punto: una observación centrada en los nuevos valores comunitarios. Al respecto, las acciones evaluativas deben apuntar a generar una ética comunitaria y organizacional de la formación. Así, se debe observar la capacidad de desplegar relaciones sociales en base a valores como la solidaridad, colaboración, trabajo en equipo y complementariedad. Para ello, los estudiantes deben saber organizar su vida sin relacionarse de forma autoritaria, lo que significa saber vivir en complementariedad. Esto es, reconocer la diferencia entre lo individual y sociocultural para que puedan complementarse con la vida comunitaria. Esta disposición a la complementariedad se observa por medio de la actitud colaborativa de cada estudiante. Por otra parte, se debe saber vivir en reciprocidad, o sea, vivir con amabilidad y siempre aceptando y acogiendo al otro (Pinto y Osorio, 2014).

Hasta aquí hemos enumerado una gran cantidad de elementos a observar para reconocer una práctica crítica/transformadora. Ahora bien, ¿qué instrumentos son recomendados para poder, efectivamente, sistematizar estas observaciones y reflexiones?

En un primer lugar, Pinto y Osorio afirman que las PCL pueden adoptar técnicas evaluativas cualitativas “que convoquen a la revisión crítica de los logros efectivos aprendidos y al reconocimiento del aporte de cada participante en el proceso de lograrlos” (Pinto y Osorio, 2014, p. 89). De este modo, destacan que tienen como base común una característica: ser prácticas formativas que convocan individual y colectivamente a los participantes a, primero reflexionar sobre su identidad, para luego reconocerse como corresponsables de los procesos y logros experimentados con dichas prácticas. Así, los autores rescatan técnicas tales como: “lista de cotejos”; “mapas conceptuales o de unidad de acción”; “laboratorios sociales de reflexión y participación” de educandos/as y abiertos para miembros de la comunidad; “juegos de habilidades mentales o de aplicación o búsqueda de soluciones”; “interrogaciones colectivas de preguntas abiertas y de contrapunto”; “grupos focales” (Pinto y Osorio, 2014, p. 89).

En concordancia con estas ideas es que Pinto y Osorio (2014) destacan instrumentos como los “Portafolios de Eventos y aprendizaje de cada estudiante”, ya que, unidos en grupos pueden construir un registro de acciones y logros que se vinculan, agregando los materiales gráficos y textos construidos de manera individual y como grupo, además de las

autoevaluaciones y las coevaluaciones del mismo. Se reconoce como una práctica educativa que incluye los procesos de toma de conciencia sobre el propio aprendizaje y el trabajo colaborativo. Por medio del portafolio los estudiantes asumen su aprendizaje de forma activa, pudiendo reconocer las actividades realizadas, sus aciertos, errores y, al terminar el mismo, todo el proceso recorrido. En esta actividad los estudiantes son protagonistas, siendo el docente y su equipo un grupo de apoyo que calificará el producto surgido del aprendizaje grupal, discutiendo la calificación con los participantes.

Otro instrumento destacado por el autor son las “guías de seguimiento y registro de rutas de aprendizaje”, con ello se pretende que los sujetos discutan, acuerden y registren los aprendizajes efectivos que reconocieron en cada actividad. Además de ser una actividad que ayuda a construir sentido práctico de lo aprendido, sirve también como evaluación colectiva del logro. De este modo, al terminar una ruta de aprendizaje se realiza una evaluación final, cuya calificación individual se construye a través de una autoevaluación que considera el nivel de progreso individual en relación a la media productiva del grupo total (Pinto y Osorio, 2014).

Finalmente, destaca las “matrices comparativas de ingreso/egreso cognitivos”, cuyo objetivo es dinamizar la comprensión colectiva del logro individual de los aprendizajes. Con esta técnica se busca descubrir el progreso cognitivo, valórico y activo de cada estudiante, pero situado en un contexto intersubjetivo y reflexivo donde las críticas se dicen cara a cara, asumiendo responsablemente la auto-crítica entre el grupo en formación. De esta manera, las matrices se organizan en columnas y en líneas, las cuales rotulan y enumeran actividades o, temas y problemas y, frente a cada categoría se colocan los aportes, productos y aprendizajes asumidos individualmente en esa categoría. Así, llegado al final del ciclo, podrán distinguir el logro individual en contexto con el progreso grupal (Pinto y Osorio, 2014).

De este modo reconocemos al menos tres técnicas posibles de adaptar bajo las lógicas de las PCL. Sin embargo, Pinto hace un énfasis en que la propia toma de decisiones pedagógicas sobre la elaboración de instrumentos evaluativos puede ser una experiencia formativa muy rica para todos los participantes. Así, la autodeterminación del grupo para construir o adoptar instrumentos evaluativos es en sí una práctica pedagógica que permite

actuar de forma solidaria y colaborativa, al emitir juicios críticos sobre las decisiones pedagógicas y los resultados de aprendizaje logrados (Pinto y Osorio, 2014).

5. Del dicho al hecho... qué tanto de PCL observé en mis prácticas educativas

Habiéndose hecho cargo de las dudas teóricas expuestas en la pregunta inicial, podemos pasar a evaluar las prácticas que observé y realicé tanto en la educación formal como en la no formal. Para ello, se analizarán las experiencias en base a una matriz que cruza las nociones de la evaluación como proceso, con las seis características de las evaluaciones críticas transformadoras planteadas por Mónica Borjas (2014) (participativa, comunicativa, humanizante, significativa, contextualizada y transformativa). De este modo, se presentan siete elementos de análisis, los cuales, para evitar reiteraciones y generar un análisis sintético, serán agrupados en tres grandes conjuntos de elementos constitutivos de una evaluación desde las PCL: 1. Considerarla como un proceso; 2. Considerarla una experiencia de humanización y; 3. Considerarla una experiencia de transformación.

Estos elementos servirán como matriz de análisis de las experiencias de la práctica evaluativa de la educación formal observadas en general en nuestra práctica dentro de un liceo técnico femenino de San Miguel, y otro mixto de Peñalolén. En particular, se aludirá al diseño e implementación de la Evaluación Actitudinal en el primer contexto, y a la experiencia del uso de portafolios en el segundo. Estas experiencias serán complementadas con mis prácticas evaluativas dentro de organizaciones educativas no formales.

Cabe aclarar que en esta sección se destacarán, a modo de ejemplo, prácticas evaluativas dentro de la educación formal que podemos considerar como pequeñas excepciones dentro una generalidad de prácticas evaluativas individuales, verticales, con poco (o ningún) sentido tanto para los docentes como para los estudiantes, poco desafiantes, descontextualizadas y con un afán de reproducir el modelo de vida que tenemos, en lugar de transformarlo. O sea, se destacan excepciones dentro de una generalidad que se alejaba bastante de los principios de las PCL.

5.1. La evaluación en tela de juicio y su deber ser como proceso

En honor al título de este apartado, pudimos observar que todas las fuentes e investigaciones recientes sobre evaluación apuntan a la importancia de comprenderla como un proceso. No obstante, lo que notamos en la práctica fue que, si bien esta visión estaba

presente al menos de modo discursivo entre los profesores guía, en la práctica evaluativa los docentes seguían priorizando las actividades calificadas como las determinantes. Al respecto, una profesora de historia de un liceo técnico de Ñuñoa afirmaba que “el colegio no es muy de prueba, sí de actividades” (Cuaderno de campo, 15.04.19). Sin embargo, estas actividades no se analizaban, ni había un seguimiento sistemático respecto a los resultados que arrojaban. Cabe destacar que el tiempo era muy escaso dentro del colegio, lo que jugaba en contra para poder procesar debidamente dicha evidencia. Sin embargo, daba la sensación de que había muchas actividades que se “hacían por no hacer una evaluación tipo test”, sin que ello implicara un uso formativo ni una valoración del proceso, situación que también evidenció dentro de mi propio quehacer evaluativo en la escuela popular, al menos en los primeros dos años.

Esta forma de actuar es peligrosa, ya que genera una falsa sensación de actuar crítico. El no realizar evaluaciones tipo test no significa, necesariamente, que estamos aplicando métodos evaluativos para poder ayudar en el proceso formativo de nuestros estudiantes desde una perspectiva no conductista. Es solamente un cambio de instrumento. Si esta situación no se acompaña de una reflexión general sobre el cómo, por qué y para qué usará cada uno de los instrumentos que tengo a disposición, además de contar con mecanismos de retroalimentación en función de la mejora, su efecto transformador será escueto.

Este peligro se puede ilustrar a través de una práctica docente típica: los timbres en el cuaderno. Esta herramienta es utilizada por muchos docentes como una forma de asegurarse de que “efectivamente algo esté anotado en el cuaderno”. O sea, como una forma de control que poco y nada tiene que ver con prestar atención al proceso, solo cumple el rol de chequear que una tarea se cumpla; el cómo se haga diariamente, y cómo se va transformando la forma de cumplir con la tarea no entra en juego. Usada de esta forma, pecaríamos de cambio de instrumento, más no de enfoque. Sin embargo, si estas firmas se entregan una vez revisada las cualidades de cada tarea pedida, estando atentos a los cambios de calidad que las entregas van evidenciando con el paso del tiempo, podríamos reconocerlas como una forma explícita de evaluar procesos, permitiéndonos usar y diseñar las actividades que tendrán firma, con una perspectiva de trabajo a largo plazo.

Otro ejemplo del cómo abordar la evaluación como proceso la entrega una profesora de historia del liceo técnico de San Miguel. Cada clase posterior a una prueba, la docente realiza un ejercicio de re-realizar las preguntas con más errores de la prueba (Ibídem, 24.05.19). La estudiante que completara la actividad, obtendría un punto (10 décimas) en su prueba. Con este sencillo y constante ejercicio, se amplía la idea de la evaluación tipo test, ya que esta no se acaba cuando “se entrega la prueba”, sino que se analiza en conjunto y se “premia” (con décimas) el poder darse cuenta de un error, y enmendarlo. En este caso, la calificación no se usa como castigo, sino como un incentivo para realizar una actividad optativa. Situación parecida a la observada en el liceo de Ñuñoa, donde una profesora realizaba todas las clases una interrogación oral en base a una pregunta abierta para todos, con la cual iba uno por uno viendo rápidamente si alguien sabía la respuesta, de este modo, si la persona no conocía la respuesta no importaba, pasaba a la siguiente. El primer estudiante que acumulaba tres respuestas correctas se ganaba un 7 al libro (Ibídem, 08.04.19). De este modo, con la primera clase de cada semana la profesora podía estar al tanto de qué tanto van reteniendo sus estudiantes de las sesiones anteriores.

Si bien estas estrategias no significan una transformación radical de las formas y modos de evaluar, sí corresponden a ejemplos concretos del cómo, pese a la adversidad propia del contexto técnico municipal chileno, se pueden subvertir algunas lógicas evaluativas para ir avanzando hacia prácticas más complejas. Cabe destacar, sin embargo, que estas opciones basadas en estímulos directos generan una conducta bancaria en los estudiantes. Las cuales, ante cualquier actividad preguntarán si esta “es con firma o décimas”, ya que, de lo contrario, no realizarán ni anotarán lo que les docentes escriban. Debido a esta complejidad, sugerimos utilizar este método como una forma de “adaptación” de otras lógicas de evaluación en función de un posicionamiento. No hay que olvidar que los estudiantes cargan en su experiencia escolar con una trayectoria de la evaluación “en momentos” y “castigadora”, por lo que estas estrategias son buenos ejemplos del cómo ir, poco a poco, cambiando estas lógicas. Sin embargo, mantenerlas sin esa visión crítica nos llevaría al error expuesto al inicio.

5.2. La evaluación como experiencias de humanización

Adentrándonos en la especificidad de la perspectiva crítica transformadora, cabe destacar que, si bien toda evaluación desde las PCL se considera como un proceso, no toda

evaluación como proceso es, necesariamente, una experiencia crítica transformadora. Por ello, destacamos los aportes de Mónica Borjas para poder explicitar las cualidades específicas de este tipo de evaluaciones.

Para la autora, las evaluaciones que se pretenden críticas transformadoras deben considerar un diseño participativo. Esto implica que todos los participantes de la evaluación deberían poder intervenir en los procesos de toma de decisiones respecto a la misma, tanto en el nivel de diseño, como de implementación. No obstante, esta cualidad solo se conseguirá desde un diálogo abierto y horizontal que apunte hacia la construcción de un acuerdo en base al entendimiento mutuo. O sea, debe ser una experiencia comunicativa. Esta cualidad comunicativa no se limita solo al momento de diseñar la experiencia, sino que también apunta a considerar las evaluaciones como oportunidades de diálogo, ya sea con uno mismo (auto evaluación) o con mis compañeros (co-evaluación).

De estas dos características se desprende una tercera y central en todos nuestros actos no solo evaluativos, sino pedagógicos en general. La evaluación desde una perspectiva crítica transformadora debe pretender ser siempre humanizante, o sea, una aliada de los sujetos. Una experiencia formativa que ayude a los estudiantes en su auto reconocimiento, comprendiéndose, valorándose y amándose. De aquí recae la importancia de fortalecer procesos y experiencias de autoevaluación de manera transversal a cualquier instrumento y práctica. Las experiencias de evaluación servirán siempre para valorarse y reconocerse desde y con el otro y la otra. Con la coevaluación podemos saber qué piensa de mí, y con ello, entender lo que estoy proyectando como persona y, también, da el pase para poder decirle a los demás qué pensamos sobre ellos.

Un breve ejemplo de esto lo entrega una profesora de biología del centro de San Miguel, la cual, al momento de aplicar la evaluación de actitudes y valores, si bien cuenta con una pauta general de evaluación, ella decide conversar con ellas: “Yo con las chiquillas llego al consenso con ellas que deberíamos trabajar tres aspectos clave: responsabilidad; asistencia y puntualidad; y presentación personal” (Entrevista docente Biología, 19.06.19). De este modo, la docente afirma que si bien trata de seguir los criterios del colegio, “cuando la aplico [la pauta del colegio] lo converso con ellas, o sea vengan para acá ¿qué opinan ustedes de su presentación personal?” (Ídem). Así, la profesora se pone de acuerdo con las

estudiantes sobre los indicadores bajo los que ellas mismas serán evaluadas, conversando con ellas, intentando entenderlas y que ellas también puedan entenderse con esta evaluación.

Respecto a la misma evaluación, la profesora de Historia también tenía su propia forma de abordar la evaluación actitudinal. Por su experiencia, la docente afirmó que simplemente no le funcionaba poner una nota actitudinal, destacando que “(...) solo la reflexión con ellas, individual y colectivamente. Y de todas las formas y estilos. Más que punitivamente, me ha servido hablar con ellas como de ser humano a ser humano, dejando de lado mi cargo de profesora” (Entrevista docente Historia, 23.06.19). Para ella, es fundamental “acercarse a ellas, empatizar con ellas respecto de lo que están pasando” (Ídem). De este modo, el diálogo se genera desde la disposición de escuchar y entender, para desde ahí, poder dar sus perspectivas y fijar ciertos límites frente a las expectativas que se tiene sobre la evaluación.

Ambos casos nos parecen ejemplos ilustrativos de las cualidades que deben tener las experiencias evaluativas centradas en la humanización. Cuando una estudiante sabe que existen un serie de indicadores con los que se la va a evaluar y que, sin embargo, la profesora está dispuesta a conversar con ella sobre cuáles son los elementos que, para las mismas jóvenes son significativos de evaluar, estamos en presencia de una experiencia de diseño conjunto de una experiencia evaluativa, que se logra por medio de la comunicación y escucha activa que busca comprender por medio de la empatía. Esta experiencia es humanizante en cuanto la docente les pide a sus estudiantes que ellas mismas se evalúen, o sea, que puedan pensarse y reconocerse en sus aciertos y errores.

Si bien no siempre podremos diseñar experiencias dentro de la escuela que integren de manera equilibrada los tres elementos, creemos que un primer paso para lograr esta armonía puede ser preguntarse qué atisbos de estos elementos puedan presentar las evaluaciones que ya hemos realizado. Al respecto, como ejemplo de experiencia de participación, destacamos la acción que el docente de historia realizó en el centro de Peñalolén, el cual decidió preguntarle al curso si preferían una evaluación tipo test, o de otro tipo. Un grupo de estudiantes (que poco hablaban en clases) propusieron realizar una disertación en lugar de un test, lo que todo el curso secundó, por lo que se decidió el instrumento entre profesor y estudiantes (Cuaderno de campo, 23.09.19).

Por otra parte, destacamos la experiencia que el docente de lenguaje del centro de San Miguel generó cuando evaluó una serie de disertaciones de sus estudiantes. Al respecto, cada vez que terminaba de presentar un grupo, el profesor realizaba una retroalimentación que giraba en torno a los aspectos positivos, acompañados de algunas recomendaciones a la hora de preparar una disertación (Cuaderno de Campo, 11.06.2019). Esta experiencia nos ayuda a recordar que una buena retroalimentación, es también una experiencia de diálogo.

Finalmente, resaltamos el caso de una evaluación que el mismo docente de lenguaje realizó sobre un poema de Plagiario. Al respecto, el profesor pidió al curso que se reuniera en grupos de 2 a 6 estudiantes, y luego, solicitó realizar una pintura que representara alguna idea o motivo relacionado con “la libertad”. Esto, con el fin de prepararlas para una próxima prueba de lectura que también sería elaborar una pintura (Cuaderno de campo, 04.06.19). La motivación de las estudiantes se mantuvo durante toda la clase, mientras pensaban el cómo iban a representar la pintura. De este modo, las jóvenes, ayudadas de un poema, tuvieron la experiencia de compartir sus sentires y reflexiones personales en base a un concepto tan abstracto como la libertad, agregándole a dicho momento evaluativo una cualidad humanizante que les permitió a las estudiantes no solo discutir sobre Plagiario, sino también, sobre ellas mismas.

A partir de lo observado, podemos afirmar que la experiencia evaluativa debe ser siempre un proceso de conocimiento y autoconocimiento, sin embargo, ese ejercicio debe ser progresivo y constante en base a la participación y comunicación. No incluir estos elementos generará prácticas evaluativas que enseñen la apatía y no el compromiso. La participación, como menciona Borjas (2014), se aprende haciendo. Y si no podemos asegurar espacios de participación efectiva dentro de instancias administrativas de la escuela, al menos, intentemos que vivan la experiencia desde su proceso formativo.

Por otra parte, si pretendemos realizar prácticas críticas transformadoras no podemos descuidar el elemento comunicativo dentro de nuestras evaluaciones. Cualquier práctica no comunicativa estará más cercana a una lógica vertical que, por muy buenas intenciones que tenga, desmovilizará e invalidará a sus estudiantes. Como ejemplo destacamos el uso del portafolio como instrumento de evaluación de procesos dentro de un curso de contabilidad del liceo de Peñalolén. Al respecto, si bien Pinto y Osorio (2014) destacan este instrumento

como viable bajo las lógicas de las PCL, en el caso mencionado el docente no propone, sino que impone esta metodología y, una vez implementada, no deja espacio para que los estudiantes puedan hacerse sus propias preguntas o diseñar tareas en conjunto para integrar en el portafolio. Todas las experiencias, instrucciones y desafíos emanan directamente del docente, y deben ser acatados. Por lo que, si bien parece una buena alternativa a las evaluaciones tipo test que carecen de perspectiva de proceso, cuando consulté a algunos estudiantes sobre qué opinaban del portafolio, ellos afirmaron que “estaban chatos, que les carga y que es mucho trabajo”, ofuscándose por el solo hecho de pensar en eso (Cuaderno de Campo 09.10.19).

Desde otros contextos, cabe destacar que la educación no formal no está libre de estas contradicciones. Al respecto, si bien en la escuela popular desde el 2018 decidimos trabajar por proyectos, estos eran pensados por los docentes y posteriormente “presentados” a los estudiantes de cada taller. Por lo que, si bien podía recibir modificaciones, la idea base no surgía necesariamente de las necesidades del grupo. Fue el año siguiente, ya sistematizada esta situación, que se concluyó dedicar un tiempo específico dentro de la planificación del taller para poder llegar a un acuerdo entre docentes y estudiantes sobre lo que se realizaría como proyecto final. Esta situación generó un sentimiento de compromiso y apego mayor desde los estudiantes.

De esta experiencia podemos destacar la importancia de siempre “evaluar la evaluación”. Estar atento a las señales de los estudiantes significa también hacerse la pregunta: ¿cómo están recibiendo la evaluación-actividad mis estudiantes? Y permitirse también recibir respuestas negativas, para poder lograr una solución conjunta por medio del diálogo.

Es desde esta actitud autocrítica que podremos abordar también las complejidades propias de las experiencias humanizadoras. Bien sabemos que los estudiantes cuando se les plantea una tarea de auto y coevaluación poco y nada le prestan atención. Esto puede ser porque efectivamente no saben evaluar a sus compañeros, o sea, hay que enseñarles. O también, porque la evaluación hacia las personas es un ejercicio muy íntimo, no es fácil encontrarse con uno mismo ni mucho menos exigirle cosas a los demás. Por ello, sugerimos situar la complejidad del ejercicio en su debida perspectiva, intentando hacer que los estudiantes vayan de a poco acostumbrándose a esta área de las evaluaciones, ojalá en edades

tempranas de escolarización. Y si no fue así, hacer ese ejercicio de alfabetización evaluativa con el grupo.

5.3. La evaluación como experiencias de transformación

Todo acto evaluativo que se pretenda crítico transformador debe estar en concordancia con su entorno. O sea, debe nacer, problematizar y valorar la relación que existe entre los miembros de la comunidad educativa y su contexto. Las evaluaciones deben cumplir su rol siendo una oportunidad de cuestionamiento del contexto, pero también, de oportunidad de acción frente a las potencialidades, contradicciones e injusticias emanadas de él. De este modo, además de contextualizado, el acto evaluativo debe estar dotado de un significado que le haga sentido a los estudiantes. O sea, debe generar experiencias que pongan a los estudiantes frente a situaciones en las que podría verse involucrado.

Las evaluaciones deben ser experiencias en donde los conocimientos adquiridos en el proceso educativo sirvan para alguna situación de la vida. De este modo, lo significativo, según Mónica Borjas (2014), se logra cuando lo que se aprende sirve para comprender la realidad en la que se vive, por ello, no solo se debe propender a la comprensión de su realidad (contextualización), sino también, debemos evaluar elementos más complejos, centrándonos en habilidades de orden superior como la resolución de problemas, toma de decisiones, pensamiento crítico y creativo. Una evaluación crítica transformadora debe siempre motivar la actuación ante las injusticias descubiertas, de este modo, la evaluación debe ser siempre crítica de sí misma, pero no solamente en el sentido de la deconstrucción del conocimiento, sino también, de mostrar cómo avanzar sobre el mismo, transformándolo en algo personal y significativo que, finalmente, se traduzca en una acción colectiva que ayude a mejorar la vida de forma efectiva.

A modo de ejemplo, podemos destacar la actividad realizada por los primeros medios en la asignatura de historia del liceo de San Miguel. En ella, para la unidad de economía, las estudiantes reunidas en grupos tuvieron que averiguar cuáles eran los gastos semanales que hacía cada grupo familiar del grupo en la feria y supermercados. Luego, en función del gasto mensual y la realidad socioeconómica de cada grupo, se les pedía investigar sobre los “bonos y beneficios” del Estado a los que eventualmente podría postular su familia para generar más ingresos. Finalmente, debían realizar un ensayo final como grupo que girara en

torno, entre otras cosas, a la toma de conciencia entre la tensión del sueldo que se gana y el costo de la comida.

Cabe destacar que esta evaluación se llevó a cabo con entrega de avances durante un mes. Los resultados fueron bastante positivos en cuanto la toma de conciencia que significó trabajar con la realidad económica concreta de sus familias. En esa ocasión los colegas de historia se pusieron de acuerdo para que todas las estudiantes de primero medio pasaran por la misma evaluación, por lo que todas vivieron la experiencia de una evaluación de proceso, contextualizada y atinente a su familia.

De esta manera, dentro de una gran cantidad de actividades y evaluaciones en tono conductista, bancario y poco significativo, encontramos un ejemplo concreto del cómo implementar una evaluación contextualizada y significativa, pero, ¿dónde queda la transformación? Si bien esta experiencia generó una reflexión final muy nutritiva para las estudiantes, no motivó ningún impacto social concreto más allá de lo intelectual. Frente a esta debilidad, consideramos que una forma de llevar esta evaluación por un camino transformador pudo haber sido considerar las familias con mayores dificultades económicas para, como curso, asegurarle productos alimenticios semanales, realizando actividades en pos de conseguirles fondos. Otra posibilidad pudo ser intentar motivar la acción coordinada entre apoderados para ver si entre ellos se pueden alivianar las cargas monetarias respecto al alimento, quizá compartiendo datos de donde conseguir verduras más baratas, o haciendo canastas comunes para repartir entre las familias. Estas acciones podrían servir como un contrapeso a la solución planteada en la actividad, la cual se limitaba a pedirle ayuda al gobierno de turno que, en todo caso, de no cumplir con los requisitos de las “ayudas sociales del gobierno”, te dejaba sin opciones.

Un caso más cercano de una práctica evaluativa que aúne los tres puntos la encontramos en la educación no formal. Durante el primer semestre del año 2019, dentro de la escuela se realizó un taller sobre política, dentro del cual se llegó a la conclusión de que el concepto de política se trataba sobre “poder hacer cosas”, por ello, les estudiantes decidieron “hacer algo por la escuela que tanto querían”. De este modo, las discusiones de las últimas sesiones giraron en torno sobre “qué necesidad encontrábamos en la escuela” y, luego, “de cuál podíamos hacernos cargo”. Finalmente se decidió generar mayor camaradería y

amistad entre los estudiantes que entrarían al segundo semestre, por lo que el taller diseñó una propuesta de intervención en los recreos, la cual fue presentada en la asamblea biestamental de fin de semestre e implementada por ellos mismos el segundo. Desafortunadamente la evaluación de la actividad no se pudo realizar debido a las coyunturas del país, sin embargo, cabe destacar que no se contempló hacer una instancia de autoevaluación futura entre los integrantes del taller, para ver cómo fue la implementación, ese seguimiento, de hecho, no se pensó demasiado, descansando eventualmente en los docentes.

Por otra parte, cabe destacar que algunas apuestas evaluativas pueden acercarse a experiencias más significativas sin ser tan complejas de llevarse a cabo. A modo de ejemplo, nos interesa destacar la experiencia que el docente de lenguaje del liceo de San Miguel tuvo al intentar unir elementos del currículum con la realidad de las estudiantes. Al respecto, cuando el profesor caracterizó el romanticismo como un movimiento artístico y político, una estudiante le preguntó por qué era político. Ante esto, el profesor preguntó al curso qué significa la política, recibiendo un silencio general. Frente a este silencio, el docente les recordó el paro que habían organizado las estudiantes hace unas semanas para denunciar el acoso de un profesor de contabilidad, preguntándoles si creían que esa movilización tuvo carácter político o no. La mayoría respondió que no, pero una estudiante levantó su mano para afirmar que no tenía claro el concepto (Cuaderno de Campo, 02.04.2019).

Con este ejemplo podemos destacar cómo la experiencia vivida sirve para realizar evaluaciones diagnósticas que sometan a juicio el dominio conceptual. Probablemente, pese a su experiencia, muchas de las estudiantes (de primero medio) jamás se habían cuestionado el concepto “política”. Solo cuando requieren (y pueden) contrastarlo con la realidad, surgen las verdaderas inquietudes y también, el verdadero interés. Por ello, para hacer evaluaciones contextualizadas no solo se requieren las ganas, sino que debemos generar espacios para que les estudiantes ganen experiencias de participación que les otorguen herramientas para poder preguntarse, desde su realidad concreta, el contenido abstracto de cualquier asignatura. Este último punto es importante, ya que generalmente los docentes dejan los temas de realidad política para ser tratados exclusivamente en la

disciplina de historia, situación que les enseña a los estudiantes que solo en ciertos momentos podemos hablar de nuestra realidad.

En este punto consideramos importante destacar una dificultad en contextualizar desde la educación formal. Necesitamos ser valientes para trabajar con temas polémicos dentro de la escuela. En el caso presentado, el profesor acosador, nos guste o no, es también un sujeto que puede reclamar y amenazar tanto al docente como a las estudiantes, otro caso podría ser un apoderado o familiar que pudiera hacer lo mismo. Un sostenedor que te puede despedir, o en el caso de las docentes que modificaron la evaluación de actitudes, un UTP que puede cuestionarte o hacerte mala fama. La controversia no es fácil de manejar, pero es donde vivimos y desde donde vemos y sufrimos los conflictos.

Por otra parte, debemos tener en cuenta que, dentro de la educación formal, por más que haya intenciones de realizar evaluaciones contextualizadas y significativas de parte de los docentes, en muchos casos estos proyectos son desestimados por la burocracia escolar, la cual impone sus propios instrumentos. Para enfrentar esta situación se pueden realizar instrumentos y experiencias evaluativas contextualizadas que sirvan de contrapeso. Una dinámica, una guía, algún recurso que rescate la realidad de las estudiantes y que sirva para contrastar aquellas evaluaciones descontextualizadas impuestas. Pero estos esfuerzos no deben quedar “reducidos a la clase”, deben incorporarse en las evaluaciones, ya que, considerando los efectos de jerarquía que tienen las evaluaciones en la educación formal, los estudiantes podrían considerar la reflexión sobre sí y su entorno como algo secundario, ya que “no entra en la prueba”.

Para concluir este apartado consideramos necesario destacar que, si una evaluación no es significativa, cae en las lógicas mercantiles o castigadoras típicas de las prácticas convencionales de las evaluaciones. Al contrario de los casos destacados, vastos son los ejemplos que encontramos en la evidencia analizada de prácticas que carecen de los elementos críticos transformadores dentro de la escuela: evaluaciones tipo test, con ítems de verdadero y falso y una pequeña pregunta de escritura reflexiva que, de todas maneras, valía mucho menos puntaje que el resto de los ítems; estudiantes que se negaban a revisar la prueba entregada pese a que el profesor les aconsejaba hacerlo, mostrando gran desinterés y; pruebas en donde la mitad del curso se copiaba sin temor a ser descubiertos, son

ejemplos de los efectos que genera el descuido de las evaluaciones en el proceso formativo de los estudiantes. Cuando una evaluación no es significativa, se potencian lógicas tradicionales de la educación, generando a su vez esta peligrosa relación pedagógica en donde “uno hace como que enseña y el otro hace como que aprende”. Si no hay interés, no existirá un aprendizaje significativo, y si no hay aprendizaje, tampoco se podrán ampliar las herramientas para transformar la realidad.

Tras realizar el ejercicio de revisar la práctica bajo una mirada crítica transformadora, podemos notar que, si bien existen experiencias evaluativas que integran gran cantidad de elementos críticos transformadores, estas no son más que una excepción a la regla general dominada por lógicas conductistas y bancarias. Sin embargo, los casos existen, lo que nos demuestra que no se necesitan actividades rebuscadas para lograr eventualmente experiencias evaluativas críticas y transformadoras que puedan dar una coherencia al proceso pedagógico que se pretende construir. En palabras de Emiliano Zapata “vamos despacio porque vamos lejos”, la revisión de estos casos sirve para poder construir, en un comienzo, experiencias que en sí mismas tengan uno o dos elementos, para luego, paso a paso, poder construir evaluaciones que cumplan con todos los elementos destacados.

Pese a la gran cantidad de dificultades que significa intentar avanzar hacia prácticas evaluativas transformadoras en contextos formales, este ejercicio nos sirve para poder someter a juicio nuestra evaluación, o sea, nos entrega una lupa para evaluar nuestras evaluaciones. Solo un trabajo sistemático y reflexivo sobre nuestras propias prácticas nos ayudará a sortear esa peligrosa idea de creer “ser más críticos de lo que realmente somos”, dotando de real perspectiva y dificultad el desafío (no imposible) que significa intentar adoptar una metodología evaluativa crítica transformadora.

6. *No es física cuántica...* conclusiones sobre evaluaciones críticas latinoamericanas

Como se dijo en la introducción, este trabajo surge desde un cuestionamiento de la experiencia acumulada desde una práctica educativa desde la no formalidad, la cual fue contrastada con las nuevas experiencias recibidas a través de la vivencia de profesor practicante en el sistema formal.

Al respecto, sobre el aporte teórico esta investigación, consideramos que, si bien reconocemos una apertura crítica respecto al fenómeno evaluativo como tal desde la

bibliografía, no existía un trabajo exhaustivo y particularmente centrado en el fenómeno de lo evaluativo desde la mayoría de los autores que tratan la pedagogía crítica latinoamericana en general. En donde, si bien destacamos los aportes que Mónica Borjas (2004) realiza desde la potencialidad que EpA nos aporta para una práctica evaluativa latinoamericana, este trabajo cumple primero con proponer una visión crítica sobre la práctica de “adaptar” teorías e instrumentos evaluativos de otras corrientes, para luego, plantear una manera de comprender una evaluación crítica latinoamericana pensada no desde “el préstamo de otras corrientes”, sino desde sí misma. Nociones que podemos utilizar como un filtro para someter a juicio nuestras propias prácticas evaluativas.

Este ejercicio reflexivo nos recuerda que nuestras prácticas evaluativas no deben descuidar las preguntas fundamentales de nuestras prácticas pedagógicas en conjunto: los por qué y para qué. Por ello, si bien existen una serie de alternativas evaluativas que en la forma parecen ser críticas-transformativas, en el fondo no lo son. Solo cuando agudizamos la mirada de nuestras propias prácticas podemos llegar a reconocer esas diferencias desde una mirada no utilitarista, sesgo que como vemos, pesa mucho en los escritos sobre evaluación.

Por otra parte, este trabajo es también una invitación a poder regresar la mirada hacia la escuela desde las pedagogías críticas latinoamericanas de manera explícita. Ejercicio que sirve de complemento y contrapeso a las propuestas teóricas que suenan muy esclarecedoras y atingentes a contextos de educación no formal (dejando una sensación de acción periférica), pero que poco dicen respecto al cómo poder incidir dentro de la formalidad. De esta manera, esta investigación intenta ser un aporte para todes les docentes que, luego de leer un libro sobre pedagogía crítica, piensan: “me encantaría usar estos principios, pero ¿cómo lo hago en la escuela?”. Tanto el cuarto como el quinto apartado de este trabajo se desarrollaron como una propuesta teórica (con el contenido bibliográfico) y práctica (con los ejemplos trabajados) respecto al cómo podemos ir direccionando nuestras prácticas evaluativas hacia una mirada crítica transformadora.

Con estos aprendizajes en mente, es que volvemos a la primera gran pregunta planteada en la introducción: ¿existen prácticas evaluativas que ayuden a la transformación social desde nuestro continente? La evidencia tanto teórica como práctica nos dicen que sí, la manera por la cual se canalizan esos esfuerzos se llama “pedagogía crítica transformadora” (cuya

propuesta de realización rescatamos y ofrecimos como una de muchas alternativas de acción), esta última palabra, como demostramos, hace una diferencia epistemológica que atraviesa toda nuestras prácticas educativas latinoamericanas. De este modo, ¿una evaluación para el aprendizaje desde un enfoque crítico tendrá un efecto positivo en los estudiantes? No lo sabemos a ciencia cierta, tendríamos primero que preguntarnos qué se entiende por sujetos y qué se entiende por conocimiento, para con ello, reconocer las intenciones de su pedagogía. Y una vez realizado ese trabajo reflexivo, compararlo con las nociones paradigmáticas latinoamericanas en general, y con nuestro contexto territorial en particular.

Visto desde este punto de vista parece que la elección de instrumentos y enfoques educativos es un ejercicio abrumadoramente teórico. La verdad es que sí, sin embargo, no es un trabajo complejo cuando tenemos certeza desde donde hablamos, y hacia donde queremos llegar. Cuando esas preguntas están resueltas, someter a juicio cualquier instrumento o enfoque evaluativo se realizará de forma casi automática.

Esta situación nos lleva a la segunda gran pregunta: ¿cómo podemos realizar una transición, desde la educación formal, hacia prácticas evaluativas en clave de las pedagogías críticas latinoamericanas? O sea, qué se gana y qué se pierde cuando pasamos de la teoría a la práctica, y de la educación no formal a la formal. Con esto en el fondo nos preguntábamos qué tan difícil es aplicar otros modos de evaluar. Las evidencias nos mostraron que, si bien una práctica educativa crítica transformadora exige un gran esfuerzo reflexivo tanto de nuestro propio ser como de las estructuras que nos rodean, las formas de canalizar esos esfuerzos en prácticas pedagógicas no son necesariamente grandilocuentes ni muy exigentes en metodologías y materiales. Los formatos son muchos y los recursos son variables, sin embargo, lo que no puede variar, es esa reflexión crítica sobre el rol que, como personas latinoamericanas, se nos ha impuesto en el mundo, las opresiones que nos rodean y las ganas de luchar para poder aportar, desde cualquiera de nuestras veredas, hacia nuestra liberación colectiva.

Si nuestro posicionamiento docente tiene claridad respecto a esas preguntas, es muy probable que las prácticas pedagógicas, canalizadas desde una epistemología crítica latinoamericana, tengan un horizonte transformativo que, a la luz de una mirada evaluativa

como proceso, con cada actividad, test, discusión y proyecto, irán, paulatinamente, construyendo sujetas y sujetos empoderades, colectives, y abrumadoramente transformadores.

Con este ejercicio investigativo comprendemos que la evaluación, como parte fundamental de la pedagogía, debe ser criticada, evaluada y problematizada con la misma intensidad que se cuestiona el currículum y la didáctica. No hacerlo, significará una falta de coherencia en nuestro discurso crítico docente. Intentamos que este trabajo ayude a todes les colegas a nutrir, aunque sea un poco, esa mirada crítica sobre el fenómeno de lo pedagógico.

Como conclusión final y transversal, considerando nuestro contexto de producción, Chile, reconocemos que esta investigación es también un ejercicio de problematización con el cual nos interesa intentar cuestionar parte de nuestro lenguaje profesional. Quizá muchos docentes identifiquen que sus prácticas tienen gran sintonía con las expuestas en el último apartado, por lo que se autodenominan como docentes “innovadores”. Esta palabra nos incomoda y nos gustaría cambiar, por ello consideramos necesario los apartados más teóricos; ¿soy innovador? Perfecto, pero ¿para qué? Cuando nuestra práctica educativa carece de dirección estamos en plena sintonía con la educación neoliberal, nuestro llamado es a no posicionarse solamente desde la innovación (u otra palabra similar), sino desde la transformación absoluta y creativa.

En nuestra opinión, el reconocimiento de las prácticas cotidianas es una forma de empoderamiento de nuestro quehacer profesional. Este empoderamiento significa realizar las prácticas de manera consciente, o sea, se les dota de una dirección general, y esa dirección general cumple con una intención específica. Nos guste o no, todas las acciones que realizamos las hacemos bajo una motivación que puede ser oculta o explícita. Entonces, si todas nuestras acciones educativas nos guste o no responden a intenciones particulares, ¿cuáles son las tuyas?

Fuentes y Bibliografía

Fuentes consultadas

Cuadernos de campo

Notas de campo de Francisco Brown, tomadas sobre su experiencia de práctica dentro del liceo técnico de Ñuñoa, durante el 27.03.19 hasta el 30.04.19.

Notas de campo del equipo de práctica del liceo técnico de San Miguel. Tomadas por Francisco Barría, Francisco Brown, Camila Cañete, Juan Centellas y Camila Oñat. Durante el primer semestre del 2019.

Notas de Campo de Francisco Brown, tomadas sobre su experiencia de práctica dentro del liceo técnico de Peñalolén, durante el Segundo semestre del 2019.

Entrevistas

Entrevista a docente de Biología del liceo técnico femenino de San Miguel, realizada el 19.06.19.

Entrevista a docente de Historia y Geografía del liceo técnico femenino de San Miguel, realizada el 23.06.19.

Bibliografía

- Álvarez, Juan Manuel. (2008). *Evaluar para conocer, examinar para excluir (Tercera edición)*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Borjas, Mónica. (2014). La evaluación del aprendizaje como compromiso: una visión desde la pedagogía crítica. *Rastros Rostros*, 16(30), 35-45.
- Cabaluz, Fabián. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago de Chile: CLACSO.
- de Freitas, Luiz. Carlos. (2010). Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: teoria e prática*, 20(35), 89-89.

- del Pino Sepúlveda, Miguel. (2015). Sistematización de la experiencia de evaluación comunicativa (2011-2014). *Diálogos educativos*, (29), 106-123.
- del Pino, Miguel Antonio (2016). Comunidad de evaluación: protagonistas en las decisiones evaluativas. *Educere*, 20(65). 61-71.
- Foucault, Michel. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Distrito Federal de México: Siglo XXI.
- Mejía, Marco Raúl. (2018). *Pedagogía y transformación social*. Barcelona y Bogotá: Editorial UOC & Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación. (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Ministerio de Educación de Chile.
- Olave, José Miguel. (2018). *Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela Chilena, 2013-2018*. (Tesis doctoral). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales, Colombia.
- Perrenoud, Philippe. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL.
- Pinto, Rolando. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Editorial Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. San José, Costa Rica: (CECC/SICA).
- Pinto, Rolando., & Osorio, Jorge. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial.
- Stobart, Gordon. (2010). *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.