



La evaluación como dispositivo para la participación

Marta Lorena Salinas Salazar

Resumen:

Este texto se propone, de una parte aportar al debate sobre los discursos que soportan el ejercicio de la evaluación, tratando de revelar los riesgos de pensarla desprovista de poder, como ejercicio exclusivamente técnico que hace invisible su función más importante, la formativa y la pedagógica, en el ámbito educativo. De otra, entender la participación de los estudiantes en la evaluación educativa como el principal mecanismo para implicarlos en su formación, y favorecer procesos de autorregulación.

Palabras clave: Evaluación, discursos ético y técnico, participación, formación.

La evaluación, un asunto de poder o de mediación

Las discusiones sobre la evaluación educativa, se tornan cada vez más frecuentes, recrean escenarios, contextos, sujetos, prácticas y desvelan lo que se fue haciendo norma, patrón o será mejor llamarlo costumbre, ese amasijo de hechos y de tiempos que hay que recoger con cuidado, buscando desentrañar algún hilo inicial que indique palabras, usos, maneras que van exhibiendo sus formas de existencia, sus razones y en ese deshilado, mientras la práctica, la experiencia reflexiva, las voces de los maestros van narrando sus cuitas y sus goces, se hacen otros trazados, se inventa de nuevo, se recrea el avance de la literatura especializada, se revisa la experiencia, se agudiza la mirada, se escucha con calma y se despliegan otras formas.

Visto así, evaluar es revisar estructuras altamente complejas, los aprendizajes de los estudiantes, las formas de enseñanza, las actuaciones de los profesores, el devenir de las instituciones educativas, las cuales no pueden ser valoradas con esquemas simples. Todas estas estructuras están colmadas de conflictos y tensiones y, la evaluación, como asunto ideológico y de poder, aparece con múltiples formas posibles para avivar ese encuentro de diferencias y transformaciones. Ese es su don y ese es

su tormento¹.

Evaluar es establecer un compromiso ético. Ésta es la razón por la cual podemos afirmar que las instituciones educativas y, en ellas, los profesores y los estudiantes, tenemos el compromiso de convertir la evaluación en un proceso transparente, lo cual significa que tiene que ser un producto legítimo de su vida interna. Trabajo difícil, como lo señala Pérez, al decir que...

[...] el primer problema de la evaluación es la resistencia que genera en una sociedad donde el ocultamiento, la opacidad, la complacencia, la mentira o la corrupción, han configurado las estructuras de poder. (Pérez, 1994, p. 245).

Debatir, conversar, poner en consideración los conflictos y tensiones que genera la evaluación, conduce inexorablemente a una lectura sobre los discursos que se estructuran alrededor de ella y que se convierten en su sentido más primario: un discurso *ético-político* referido a derechos, legitimidad y poder, o un discurso *técnico* referido a formas, a procedimientos y a herramientas.

En la manera de entender y comprometernos con el discurso ético-político, subyace una concepción ideológica y de poder, que se enfrenta con los mismos principios y postulados con que se corresponde la concepción que cada uno de nosotros tiene sobre la sociedad, la ciudadanía y la civilidad.

Los profesores actuamos, con respecto a la evaluación, no sólo en estrecha dependencia con la forma como nos relacionamos con la disciplina que enseñamos, sus campos de producción y el saber sobre la enseñanza, la creación de ambientes de aprendizaje, la construcción de proyectos, la lectura de los diferentes contextos, sino también con las concepciones éticas y políticas que configuran nuestra propia historia. Así mismo, los estudiantes se construyen para sí una concepción, que deviene fundamentalmente de la forma como han sido evaluados. De esta manera, la evaluación se puede convertir en un aliado para el seguimiento y la transformación, o en artificio que se aprende, para burlar la obtención de resultados.

Desde una concepción ética y política, elegimos la forma de operar con el discurso técnico; es decir, seleccionamos las herramientas y los instrumentos para recoger la

¹ El poder es expresado aquí como mediador importante y necesario, que puede inclinarse a la mediación y la regulación o bien a la exclusión, la intimidación o el chantaje. Para ampliar esas ideas se sugiere: Larrosa, Jorge. (1995) Escuela, poder y subjetivación. Foucault, Michel. (1975) Vigilar y castigar. Díaz, Ángel. (1993) El examen un problema de historia y sociedad. House, Ernest. (1994) Evaluación ética y poder.

información. Con decisiones éticas tomamos decisiones y desarrollamos la actuación sobre la evaluación, como encuentro o desencuentro, compañía o intimidación, análisis o enfrentamiento, fiscalización o diálogo, juicio o comprobación, ayuda o competición (Santos, 1994, p. 354).

La manera como se conciben y operan estos discursos favorece o niega la formación integral. El discurso ético-político de la evaluación, por ejemplo, tiene una gran carga de poder y es usual que tome extremos opuestos en la formas de ser concebido. Un extremo apunta a dejar hacer – dejar pasar: todo vale. Aquí, la enseñanza, el aprendizaje y, por supuesto, la evaluación, pierden su sentido formativo y entran en un espacio vacío; la evaluación es un remedo, y apenas si aparece como sentido terminal, que desdibuja las relaciones entre profesores y estudiantes. El otro extremo, delimita la evaluación como espacio para la intimidación y el chantaje, que obliga al otro a construir formas de defensa. Algunas frases como postulados de fuerza sirven de ejemplo: “Lo peor de ser maestro es tener que evaluar”, “Si uno no está encima con el examen, ellos no estudian”.²

Con base en las formas de expresión del discurso ético político, se seleccionan las técnicas que permiten recabar información y poner un contexto a las lecturas, análisis y expresiones de los procesos. Así las formas del discurso técnico se convierten en ayudas para recoger información y sistematizarla, favorecen la regulación de la enseñanza, permiten que el otro organice su aprendizaje, se forme para aprender con otros modelos mentales, o bien trocamos el espacio de las aulas universitarias en verdaderas contiendas entre profesores y estudiantes.

Cuando la evaluación es entendida como responsabilidad ética, que señala caminos, propone enfoques, teorías, corrientes de pensamiento y acompaña a los estudiantes a acercarse a conocerlos, a optar, se favorece la formación integral. El poder se magnifica en la autoridad que da el saber enseñar, formar y evaluar, en el conocimiento profundo sobre lo que se enseña y en el reconocimiento del otro como un interlocutor válido, que se sabe diferente y se respeta.

Cuando la evaluación se ocupa de promover la competitividad, con la puesta en marcha de prácticas de valoración normativas, escalas de calificación para establecer clasificaciones, el conocimiento se convierte en valor práctico, se envían señales de

² Respuestas seleccionadas de un ejercicio de indagación en el Grupo de Interés en Evaluación. Universidad de Antioquia 2010. Los Grupos de Interés Específico son colectivos de discusión, reflexión e investigación acerca de temas relacionados con las prácticas docentes en el contexto de la educación superior. Estos grupos involucran profesores interesados en profundizar e indagar por un asunto relacionado con su quehacer como docente universitario desde una óptica investigativa. Su propósito fundamental es generar un impacto en las formas de pensar, de ser y de hacer del docente que recientemente se vincula con la vida institucional de la Universidad.

inutilidad y absurdo.

“¿Reaccionario, el dictado? Inoperante, en cualquier caso, si lo practica un espíritu perezoso que se limita a descontar puntos con el único objetivo de decretar un nivel. ¿Envilecedoras, las notas? Ciertamente cuando se parecen a esa ceremonia, vista hace poco por televisión, de un profesor devolviendo sus exámenes a los alumnos, soltando cada papel ante cada criminal como un veredicto anunciado, con el rostro del profesor irradiando furor y unos comentarios que condenaban a todos aquellos inútiles a la ignorancia definitiva y al paro perpetuo. ¡Dios mío, el colérico silencio de aquella aula! ¡Aquella manifiesta reciprocidad del desprecio!”
(Pennac, 2008:121).

Los instrumentos y los procedimientos por si mismos no representan el problema, todos puede ser de gran utilidad, si subyace a ellos una intención formativa, si expresan rasgos de construcción colectiva, si logran poner de relieve un conjunto de criterios que permitan, a cada estudiante, leer el estado de sus procesos y cotejarlos con lo que la institución, el programa del curso, el profesor y el mismo se plantearon inicialmente; si nada de esto está presente, estamos invirtiendo su significado y su sentido y en esa alteración no se sabe, como lo señalan Sacristán y Pérez (1992) “...si se evalúa porque se quiere comprobar lo enseñado o se enseña porque hay que evaluar” (p.447)

Alteración que, marcando las diferencias con los estudiantes, se mete peligrosamente en las instituciones educativas, usualmente se convierte en un desfiladero atractivo hacia la soberanía de los indicadores de resultados. Los resultados hostigan la vida de los sujetos, se vuelven gráficos, semáforos, cuadros de control, se pasan a vivir a las carteleras y pasillos y cantan una institución aséptica, que produce y produce sin parar, a veces sin darse cuenta, que los números, líneas y barras arrasan con sus propias intenciones. Los resultados buenos y malos, positivos y negativos reinan *per se*, sin ser interrogados, sin propuestas de acción, están ahí con su expresión de cumplido o con la recriminación externa que señala que hay culpables. Entre informes y reportes se diluye la evaluación cotidiana, la de las aulas, la que se ocupa de observar, analizar y presentar alternativas oportunas y plausibles a los estudiantes, la que reconoce procesos, presiente ilusiones y le apuesta a las formas, siempre disimiles, de las subjetividades. Las instituciones buscan la homogenización y entrenan a sus estudiantes para dar respuesta a las pruebas censales, se obnubilan con ellas y olvidan que son apenas una pista, una expresión de la calidad de la educación.

Complejizando aún más el escenario cabe resaltar dos representaciones sociales sobre

la evaluación descritas por Salinas, Isaza y Parra, (2006)³. La evaluación referida a la medición y a la tensión –control sobre los alumnos, aquí la calificación aparecen como el principio regulador y estabilizador de las interacciones que permite control en las aulas, “...es un referente rígido e inmutable que, frecuentemente, pretende ser corroborado en el desempeño del estudiante” (p. 218), está afincada en las actitudes que se tejen mediante el sentido común. Y la evaluación referida a la comprensión y a la revisión para autorregular, revisar y rastrear, aquí el énfasis está en la opinión como reconstrucción discursiva y argumentada que exhibe reflexiones teóricas y prácticas. Una medición que se inclina “...por el interés de visibilizar lo imperceptible a simple vista, es decir, acercarse a esos proceso de aprendizaje que no se perciben en un momento determinado por medio de un examen, ni son mensurables con números o letras” (p. 218).

La evaluación necesita compromisos; es decir, voces, saberes, diferencias, conocimientos, actitudes, valores, disposiciones que conjuguen un sentido, una concepción y muchas prácticas. Los profesores establecen acuerdos fundamentales, sobre preguntas básicas, ¿para qué se evalúa?, ¿a quiénes se evalúa?, ¿qué se hace con los resultados? Estas respuestas discutidas y concertadas, darán espacio a la diferencia y permitirán respuestas a otras preguntas, más individuales que se cruzan con el saber que se enseña, los niveles educativos, las particularidades en la formación de cada maestro, entre otras, ¿cómo se evalúa?, ¿cuándo se evalúa?

Establecer acuerdos en los colectivos de maestros convierten la evaluación en una práctica respetuosa, legítima y justa, como lo afirma House (1997), sin coerción, con racionalidad, conocimiento y aceptación de los términos, con información igual y completa para todos, con lugar para la voz de los participantes (p.161).

Espacios educativos auténticos abren opciones de participación a los estudiantes

Estudiantes que merodean por la escuela y asisten sin ganas, sin esperanzas, directivas que presionan la obtención de resultados, avalancha de normas que denotan desesperación, falta de voluntad política, de decisiones, de recursos para que la educación sea efectivamente un derecho y no un servicio, discursos oficiales que parecen mencionar otro sistema educativo, eficientísimo, y cifras brutas que hacen alarde de coberturas y capacitaciones. ¿Es posible otra educación? ¿Son posibles otros escenarios que alberguen otras prácticas?

³ En el marco de la investigación realizada con maestros de una Escuela Normal Superior del Valle de Aburrá en el departamento de Antioquia.

La respuesta, en este caso, se ocupa de lo que puede aportar la evaluación, aventurar posibilidades y dibujar caminos posibles es hablar de escenarios de participación. La participación deliberada de los estudiantes en los procesos de evaluación, incide en el desarrollo de competencias, potencia estrategias de pensamiento reflexivas, críticas e independientes, amplía la capacidad de formular y resolver problemas mejorando las opciones, potencia la capacidad de discusión y negociación, motiva el pensamiento e incrementa el aprendizaje y la confianza. No obstante, participar requiere condiciones de posibilidad, no puede limitarse a la convocatoria de voces sin una plataforma que aporte los elementos necesarios para expresarse con argumentos, con firmeza, con convicción. Comprensión que circula por todos los ámbitos de la universidad, en el aula para interesarse y preguntar sin temor, en la toma de decisiones sobre los acontecimientos institucionales proponiendo ideas, acciones y actividades, en las relaciones con sus profesores y compañeros para entender y dejar entrar en la conversación otros puntos de vista, otras formas de leer el mundo⁴.

La comprensión es la superficie de la participación, un grupo de estudiantes que comprende lo que discuten en la clase, que logra conectarse con situaciones auténticas, que habita en espacios de confianza, tiene a su disposición un andamiaje para intervenir, para formarse. La participación, bajo el paraguas de la comprensión, se convierte en el vector de una evaluación formativa, es decir, en generosidad para ofrecer espacios que permitan autorregulación y en tránsito para el reconocimiento de modelos mentales propios.

La participación se acrecienta cuando las estrategias de enseñanza ofrecen situaciones cercanas y propias a la vida de los estudiantes, en ellas la evaluación se hace presente sin ambages, ni aprietes, está allí, en la mirada atenta de cada uno, en la búsqueda de alternativas posibles, en las decisiones que se discuten, en las formas diversas de encontrar caminos, en los debates que argumentan para adherir o diferir. Está también en el reconocimiento de limitaciones, en el análisis de las causas, examina fortalezas para apuntalar en ella las debilidades e impulsar aprendizajes, comportamientos y formas de actuación.

4 Para ampliar el tema de la participación se sugiere: Bordas Alsina, M. I., y Cabrera Rodríguez, F. Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Fernández-Balboa, JM. (2005) La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En Sicilia, A. y Fernández-Balboa, JM (coord.) *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.

Gosling, D. (2000). Using Habermas to evaluate two approaches to negotiated assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(3), 293-304.

López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Monereo (2009) define las características de una evaluación auténtica, que sin duda pasan por las formas de enseñanza que tendrán que ser revisadas, así:

- Genuina o legítima, parte del profesor es connatural a sus prácticas
- Propedéutica, tienen etapas y disponen para otras acciones futuras ya sea de evaluación o de aprendizaje
- Funcional, son de utilidad a los estudiantes en escenarios diversos
- Centrada en la actuación o realización de una tarea, se ocupa de ordenar y darle valor a los procedimientos que se han de realizar para atender la situación
- Extra-académica, no está sujeta exclusivamente a espacios escolares, se sale de ellos y se aproxima a lo que ocurre en la vida cotidiana
- Verosímil, la situación que se ofrece en el aula ha ocurrido o podría ocurrir
- Real, recrear las situaciones en actividades prácticamente idénticas a las de la vida por fuera de la escuela. (p.10-11)

Hacer posible una evaluación auténtica requiere la revisión y el análisis juicioso de la apuesta formativa de la institución educativa, celebrar la incertidumbre que nos puso de frente la complejidad en la sociedad del conocimiento, afectar las prácticas diarias y no solo los discursos normativos, ofrecer contextos para la comprensión de los procesos, los fenómenos, los problemas a través situaciones reales y cercanas, desplegar mecanismos y procedimientos que inspiren y alienten la participación de los estudiantes. Todos estos elementos tienen una doble actuación en los procesos de evaluación; por un lado, son su superficie y, por otro son su vector. Instalarlos abre un espacio ilimitado de posibilidades.

Es amplia la gama de opciones para favorecer la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, una forma de implicarlos es la definición colectiva de los criterios. Cambiar la forma de evaluar es cambiar la forma de aprender, se trata entonces de conversar y explicar a los estudiantes qué se espera que aprendan y cómo se van a evaluar. Definir los criterios de evaluación colectivamente es un proceso de formación, de enseñanza y de aprendizaje. Cuando se tiene claro qué se va a evaluar, es decir, se conocen los criterios, los estudiantes se preparan para ello. Pero además redistribuye el poder con la puesta en escena de las subjetividades, de la expresión de todos favoreciendo un espacio de confianza para la palabra y las formas de ser.

Referencias bibliográficas

House, E. R, 1997, Evaluación, ética y poder, Madrid, Morata.

Monereo, C, 2009, "La autenticidad de la evaluación" en Castelló M. (Coord) La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria, Barcelona, Edebé, Innova universitas.

Pennac, Daniel, 2008, Mal de escuela, Barcelona, Radonm House Mondadori.

Pérez, L., 1994, "Los avatares de la evaluación", en: Adriana Puiggrós y C Pedro Krotsch (Comps.) Universidad y evaluación estado del debate, Buenos Aires, Aique, pp. 237-248.

Perrenoud, Ph, 2008, Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes. Red U. En Revista de Docencia Universitaria, número monográfico 1.

Sacristán, G. y Pérez, G., 1992, Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.

Salinas, M.; Isaza, L. y Parra, C., 2006, "Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 18, núm. 46, septiembre-diciembre, pp. 203-221.

Santos, M., 1994, Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar, Madrid, Aljibe.