



Evaluación Educativa: una analítica en perspectiva crítica

Avaliação Educacional: uma análise em perspectiva crítica

Educational Evaluation: an analysis in critical perspective

Tomás Sánchez Amaya¹

Resumen: Este ejercicio analítico e interpretativo busca llamar la atención acerca de la condición ontológica de la evaluación, sobre su teleología y, sobre las formas de instalación en las sociedades modernas. El análisis muestra cómo algunas prácticas evaluativas (desde perspectivas utilitarias, mercantilistas), que son ajenas a la educación, a la pedagogía, a la formación, desconociendo sus dimensiones éticas y políticas, la han desvirtuado hasta convertirla en instrumento de segregación, de exclusión, de masificación, de cosificación, no solo de sujetos individuales sino también de conglomerados humanos. Sobre la base de una analítica documental acudimos a algunos postulados de la pedagogía crítica, de la filosofía práctica (ética) y de la experiencia docente e investigativa, en el intento de resignificar la práctica evaluativa en tanto herramienta —valiosa— para el aprendizaje, para la formación y para el reconocimiento de los otros, en tanto sujetos de valoración.

Palabras clave: evaluación, crítica, formación, pedagogía, autoevaluación.

Resumo: Este exercício analítico e interpretativo procura chamar a atenção para a condição ontológica da avaliação, a sua teleologia e as formas de instalação nas sociedades modernas. A análise mostra como algumas práticas avaliativas (de perspectivas utilitaristas, mercantilistas), estranhas à educação, à pedagogia, à formação, ignorando as suas dimensões éticas e políticas, distorceram-na até se tornar um instrumento de segregação, de exclusão, de massificação, de reificação, não apenas de sujeitos individuais, mas também de conglomerados humanos. Com base em uma análise documental, recorremos a alguns postulados da pedagogia crítica, da filosofia prática (ética) e da experiência de ensino e investigação, na tentativa de ressignificar a prática avaliativa como uma ferra-

1. Posdoctor en Narrativa y Ciencia por la Universidad Santo Tomás (Bogotá-Colombia) en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales (Manizales-Colombia). Magister en Filosofía Latinoamericana y Licenciado en Filosofía e Historia por la Universidad Santo Tomás (Bogotá-Colombia). Profesor titular de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, adscrito a la Facultad de Ciencias y Educación (Bogotá-Colombia). Líder del grupo de investigación Educación, Cultura y Arte (EduCARTE), clasificado em Categoría B por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1258-4333>. Correo electrónico: tsancheza@udistrital.edu.co.

menta —valiosa— de aprendizagem, de formação e de o reconhecimento dos outros, como sujeitos de avaliação.

Palavras-chave: avaliação, crítica, formação, pedagogia, autoavaliação.

Abstract: This analytical and interpretive exercise seeks to draw attention to the ontological condition of evaluation, its teleology and the forms of installation in modern societies. The analysis shows how some evaluative practices (from utilitarian, mercantilist perspectives), which are foreign to education, pedagogy, training, ignoring its ethical and political dimensions, have distorted it until it becomes an instrument of segregation, exclusion, of massification, of reification, not only of individual subjects but also of human conglomerates. On the basis of a documentary analysis we turn to some postulates of critical pedagogy, practical philosophy (ethics) and teaching and research experience, in the attempt to re-signify the evaluation practice as a —valuable— tool for learning, for training and for the recognition of others, as subjects of assessment.

Keywords: evaluation, criticism, training, pedagogy, self-evaluation.

Introducción

El punto de partida del análisis que se presenta en este ejercicio académico reflexivo, tiene ver con el análisis de algunas fuentes teóricas (y prácticas) relacionadas con la evaluación educativa desde perspectivas analíticas, interpretativas, críticas, estéticas y reflexivas, orientadas hacia el análisis y la conceptualización de la evaluación desde dimensiones de orden ético, político, pedagógico, formativo, relacional..., emergentes —por supuesto— de perspectivas pedagógicas y educativas críticas, en oposición a los modelos pragmáticos, utilitaristas, mercantilistas que han conquistado y colonizado, de manera paulatina pero vertiginosa el mundo educativo (y el mundo de la vida humana) en todas las latitudes.

Pensar la evaluación desde una perspectiva crítica implica, de igual modo, pensar la educación, el conocimiento, la formación, la escuela, el sujeto, el mundo... poniendo el acento en el telos, en la finalidad, en el sentido mismo, de aquello que se constituye en objeto de análisis y de reflexión; esto es, ver con otros ojos (Saint-Exupéry, 2003), con ojos nuevos lo que siempre se ha visto de la misma forma y, que por tal razón ha perdido su profundidad, su diferencia, su mismidad, su razón de ser.

Sin duda, si pretendemos instituir un tipo de educación crítica, reflexiva, emancipadora, hemos de considerar unas prácticas evaluativas con estos mismos talentos y, por supuesto, unos discursos, que se centren en las dimensiones formativas, éticas, estéticas y políticas de la evaluación; de lo contrario esta herramienta —en la que reposa la determinación de los índices y niveles de la calidad de la educación (y de todas sus instancias e instituciones anexas)— no será más que otro dispositivo de segregación, de exclusión, de clasificación, de discriminación, que valida y profundiza las inequidades sociales. En este contexto coincidimos con lo señalado por Guerrero (2012) para quien la base de los intereses emancipadores de la evaluación educativa han de anclarse en:

la ciencia social crítica, representada por una racionalidad crítica que no se queda solo en la contemplación de la evaluación, sino que profundiza en ella con todos los hilos de significados que atraviesan, los obstáculos que afrontan y las posibilidades que encarna para la acción prospectiva (p. 112).

Así pues, una perspectiva crítica de la evaluación implica considerar el conjunto de sus potencialidades y posibilidades, mucho más allá de las características funcionalistas con las cuales, los sistemas educativos (y evaluativos) modernos la han concedido, así como también, cuestionar el basto poder con el que en la actualidad se le ha investido.

La condición ontológica de la evaluación

Tal como Freire (1996, p. 11) le apostó a una pedagogía “fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando”, nosotros le apostamos a una evaluación que se funde de manera indefectible en esos mismos postulados, de lo contrario, no sería evaluación, a lo sumo un sistema de examinación; ello por cuanto, al pensar en la evaluación —ya desde su propia etimología— nos ubicamos en el campo de lo axiológico, de lo valorativo¹, consecuentemente, de lo ético y por esta misma vía, en el terreno de lo filosófico, tal como se señala en la definición acuñada por Sánchez-Amaya (2014), la evaluación es:

[...] la actividad humana, ordenada hacia una finalidad previamente determinada, consistente en la atribución de un juicio de valor a una realidad observada (un comportamiento, una acción, un proceso, un proyecto, un programa, un saber, una relación, un objeto, un sujeto...), a partir de unos criterios, patrones o modelos de valoración preestablecidos (resaltado en el original, p. 7).

De otro lado, dentro de las tantas definiciones de evaluación se halla la correlación que de ella se hace con la crítica, así, por ejemplo, el Diccionario Libre (The Free Dictionary, 2016), en su tercera acepción señala que crítica significa: 1) valoración acción de evaluar y juzgar; 2) apreciación conjunto de juicios y evaluaciones; 3) arte de evaluar y juzgar. Consecuentemente sostenemos que la crítica misma sería un ejercicio valorativo, pues aquélla deriva de tener criterio, capacidad, juicio..., para discernir acerca de la verdad evidenciándola (diferenciándola) de la falacia o el error². El concepto de crítica lo posemos asociar también con aquella perspectiva filosófica del examen y del conocimiento de sí mismo tal como se expresa en la Apología de Sócrates, pues “una vida sin examen propio y ajeno no merece ser vivida por ningún hombre” (Platón, 1973, p. 26). En el contexto latinoamericano, podemos encontrar una perspectiva filosófica de la crítica (o una crítica filosófica), como una especie de metafilosofía (una filosofía de la filosofía), en los análisis realizados por Roig (1966):

lo crítico no se reduce a una investigación de los límites y posibilidades de la razón, con una intención exclusivamente epistemológica, es algo más que esto. Se trata de una mediación en la que no sólo interesa el conocimiento, sino también el sujeto que conoce, el filósofo en particular, en su realidad humana e histórica. De ahí que una filosofía de la filosofía pretenda tener una amplitud mayor que la tradicional crítica de la razón; se trata, en efecto, de un tipo de crítica más amplio que pretende responder a una problemática que incluye cuestiones relativas a la misma vida filosófica (p. 9).

Estas referencias nos permiten colegir que la evaluación es (o debe ser), en esencia, crítica Sánchez-Amaya (2021); más si a ella se la concibe como “una forma de pensamiento que se cuestiona a sí mismo y que considera no sólo los límites y posibilidades de la razón, sino también la realidad humana e histórica de un sujeto que se constituye en un “nosotros”” (Vignale, 2012, p. 61); por cuanto, la crítica hace posible “una mirada allí donde antes no podía verse nada” (Vignale, p. 62). Y si la evaluación comporta esta característica, ha de poner su mirada sobre el contexto, en el sujeto, en la comunidad, en la región, en el país y en el mundo, de modo que sea posible a través de ella, interpretar, comprender, analizar las condiciones y circunstancias que habitan los pueblos; tal como sostiene Córdova (2018, p. 7):

No se trata, como sostiene, de realizar evaluaciones discriminatorias, que exijan más a unos que a otros, según su situación cultural. Se trata de tener en cuenta la situación y ofrecer una evaluación que explore, motive y anime a todos los estudiantes a desarrollar sus potencialidades y capacidades en la aplicación del conocimiento, poniendo en escena su aprendizaje desde su situación particular de vida.

A través de la evaluación es posible poner nuestra vida en juego, en la balanza, en el juicio permanente; por cuanto, como bien señala el precitado autor,

la evaluación de los aprendizajes antes y después del proceso educativo es más que un instrumento y herramienta, ha de constituirse como una práctica reflexiva acerca del discernimiento del aprendizaje, esto implica que se conciba como una práctica de comprensión, retroalimentación y de cambios en las acciones, resultados y en la realidad (p. 7).

Sin tales posibilidades, la evaluación no deja de ser un instrumento funcional al servicio de quienes, desde perspectivas pragmáticas y utilitaristas buscan evaluar para excluir, para diferenciar, para controlar y quizá – glosando el célebre título de una de las obras de Foucault (2005) – para *vigilar y castigar*.

Una perspectiva crítica de la evaluación debe comportar un conjunto de características (principios) que la pondrían más en una perspectiva formativa (y procesual) u ordenada hacia los aprendizajes (evaluación para el aprendizaje) que

sumativa (o terminal), como señala el sugerente estudio realizado por de La Orden Hoz y Prieto (2016), que identifica como cualidades de estas formas de evaluación: centrada en procesos, considerar la opinión de los evaluandos, considera la inclusión de diversas estrategias valorativas, uso de la retroalimentación, evaluación continua y continuada, comunicativa, participativa, contextualizada, significativa, etc.; así las cosas, la evaluación debe connotar en si misma (desde su ontología) una dimensión crítica que permita humanizar y transformar la acción educativa, como sostiene Córdova (2018, p. 8): “no para demostrar poder de un conocimiento y posiciones, sino a través de la retroalimentación, mostrar cómo avanzar para convertir el conocimiento en algo personal, significativo y que se traduzca en un poder social, que de cómo resultado mejora en la calidad educativa y de vida”.

La dimensión crítica de la evaluación también se manifiesta en que esta no obedece –como acontece con los sistemas institucionales (internos) de aseguramiento de la calidad (SIAC)– a exigencias exógenas y a normativas externas, sino que debe considerarse en su dimensión académica y ética a través del cual se pueda “reivindicar la capacidad autónoma, crítica y reflexiva del docente, quien está llamado a pensar y repensar permanentemente sus prácticas, teniendo en cuenta los aciertos y desaciertos y respaldándose en sus propios procesos metacognitivos” (Leal Castro, 2010, p. 56). Desde esta perspectiva coincidimos con Almanza Iglesia (2010), al señalar que la perspectiva crítica de la evaluación debe “enfocar cierta realidad para trascender la evaluación por resultados cuantificados” (p. 60). Así pues, una evaluación en perspectiva crítica se caracterizaría por ser una buena práctica evaluativa, como la que ubo definido Edith Litwin (2008):

Una buena evaluación, al otorgar confianza y generar un espacio para que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad, permite reconocer los límites de las exigencias y, para ello, provoca consuelo. Posibilita reconocer, nuevamente las posibilidades, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación consuela, en tanto recupera tranquilidad, es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes; por tanto, se imbrica en la buena enseñanza (p. 173).

La evaluación crítica, según se lee en el análisis de Roig y Lipsman (2015), se caracterizaría por considerar las prácticas que “fueran sin sorpresa, valoradas de forma integral y enmarcadas en situaciones naturales de enseñanza en donde los desafíos cognitivos no son para calificar sino que se reconocen como parte de la vida cotidiana del aula” (p. 74); este tipo de prácticas, sostienen las autoras, “son prácticas atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas para sus aprendizajes” (p. 74). Lo propio puede leerse en la propuesta de Anaya-Heredia, Negrete-Arteaga y Rojas-Guzmán (2015), quienes indican que “cuando lo crítico, lo participativo y lo reflexivo se presentan en un aula de clase y dialogan con las prácticas evaluativas, se promueve el empoderamiento y la emancipación de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 5). En este contexto se hace (y se toma) conciencia acerca de la

necesidad de promover un ejercicio crítico, reflexivo, ético, político, anclado a la práctica evaluativa en tanto instrumento de formación y como práctica de transformación educativa, profesional y social; por cuanto, de una práctica evaluativa crítica pueden emerger la conciencia crítica, la autonomía, el ejercicio de la democracia (a través de los procesos de autoevaluación y de autorregulación).

Prácticas evaluativas centradas en la reflexión, en el análisis, en el desarrollo de capacidades y habilidades de los evaluandos, contextualizada, que consulte los intereses y las necesidades de los educandos, configuradas sobre formas de pensamiento crítico, emancipatorio, dialéctico, sobre el pensamiento complejo, serían formas de evaluación crítica, que permitan entender que los sujetos (evaluandos) son personas que poseen una humanidad, unos intereses, unas necesidades, con comprensión y pensamientos propios; en oposición a las pruebas masificadas, despersonalizadoras, estandarizadas, descontextualizadas, normalizadas, homogeneizantes, deshumanizantes y excluyentes (Janesick, 2008; Anaya-Heredia, Negrete-Arteaga y Rojas-Guzmán, 2015; Remolina Caviedes, 2013)³. En este contexto, Remolina Caviedes (2013) sostiene que, al analizar la evaluación formativa bajo la lupa de la pedagogía crítica, se evidencia:

la forma en que el discurso neoliberal, a través de la teoría del capital humano que asocia el crecimiento económico de un país con la 'formación' de sus habitantes, ha desdibujado los que serían los propósitos formadores de la evaluación y ha conseguido que la evaluación sea otro instrumento de control del Estado, a través del que reafirma las relaciones de poder que maneja en las escuelas y que terminan respondiendo a los intereses del mercado. (Caviedes, 2013, p. 371)

En la práctica, los resultados de la evaluación masificada (v. g. Pruebas Saber 11, TyT y PRO en Colombia)⁴, en virtud de sus mecanismos de exclusión, prescriben o determinan el presente y el futuro de los seres humanos y, como señala Remolina Caviedes (2013), refiriéndose a la relación opresor-oprimido descrita por Freire, "también les prohíben ser más", lo cual se constituye en "un agravante lleno de violencia que acentúa la naturaleza del oprimido al someterlo al maltrato, al perjuicio, al menos cabo de su dignidad y al abuso o imposición de cualquier poder, fuerza o superioridad" (p. 379); por tanto, consideramos también que "la evaluación debe ser repensada y estar contenida dentro del ámbito escolar, alejada de los dominios económicos y políticos so pena de constituirse en una práctica violenta que antepone una visión utilitarista del conocimiento y transforma los actores escolares en máquinas de producción" (p. 380).

Cerramos este apartado aludiendo a propuestas como la de Álvarez-Méndez (2003) quien sostiene que la evaluación tiene todo un potencial para realizar importantes replanteamientos en el ámbito educativo⁵, por cuanto ella viene siendo el "espejo en el que se reflejan los dilemas prácticos ante los que los educadores necesitan *tomar*

postura frente a su quehacer docente y formativo, única garantía del obrar consciente y comprometido que lleva a la búsqueda de respuestas” (p. 1-2); además, porque, recientes análisis sobre los procesos de aprendizaje indican que “necesitamos la evaluación no tanto para *controlar* o *medir* el logro de objetivos concretos – concepción próxima a la *pedagogía por objetivos*, de inspiración conductista – sino para comprender y para fortalecer más apropiadamente los procesos formativos que queremos generar desde la enseñanza (p. 2).

Así las cosas, una evaluación crítica, se ampara en modelos educativos, pedagógicos y didácticos críticos y transformadores, sobre la base de “una praxis educativa atractiva, creadora, motivadora, pertinente, significativa, contextualizada, productiva, dialógica, participante, cooperativa y colaborativa (Mora, 2014, p. 14); en este horizonte, se hace necesario orientar esfuerzos, de modo que sea posible que los evaluandos sean “libres, autónomos (as), reflexivos (as), capaces de discernir sobre proposiciones ideológicamente deformadas de la realidad y, en consecuencia, actuar sobre ellas en un proceso de cambio o transformación social guiado por los principios de justicia, equidad y esperanza social” (Guerrero, 2012, p. 103-104).

Deformación de las prácticas evaluativas

Según enunciamos en el primer apartado de este ejercicio analítico, la condición natural de la evaluación es la valoración; de modo que su piso teórico epistemológico y ontológico lo constituyen la ética, la política, la educación, la pedagogía, la relacionalidad..., entre sujetos, todo lo cual le dota de un carácter ético-político.

Un primer elemento que, a nuestro juicio, empieza por desvirtuar la práctica evaluativa tiene que ver con el lugar que paulatinamente, las sociedades (los sistemas sociales y educativos particularmente) han otorgado a la evaluación en las últimas décadas, al convertirse en *sociedades evaluadoras* – en el marco de estados evaluadores – (Gardner, 2011; Sánchez-Amaya, 2009; 2015), en la perspectiva del logro de la calidad de la educación (y de todos sus ámbitos, instancias e instituciones); ello por cuanto, pareciera ser que el medio (evaluación) se volvió fin (educación, calidad, currículo), pues, como suele decirse actualmente la cola evaluativa mueve al perro curricular (Lillo, 2016); es decir, la educación, los currículos, la calidad de la educación se organizan sobre la base de lo que se ha de evaluar.

Otras fuentes de corrupción de la práctica evaluativa tiene que ver con el mal uso que se da a la finalidad (los propósitos) de la evaluación, pues aquellas han de correlacionarse con su propia naturaleza (y una naturaleza de talante ético, no puede perseguir fines no éticos); por ello, por ejemplo, compartimos la preocupación de Litwin,

según el análisis de Roig y Lipsman (2015) cuando la práctica evaluativa “plantea una situación de sorpresa con el objeto de que el alumno no se prepare para ella”; en este tipo de prácticas (disciplinadoras, controladoras) no se reconoce “lo aprendido [por el evaluado] sino que analizan lo consolidado o lo que persiste pese a la presión en situaciones de tensión” (p. 70); o como cuando usamos la práctica evaluativa como mecanismo directo de castigo o penalidad (punitivas)⁶.

Como señalamos atrás, las prácticas evaluativas masificadas (las evaluaciones censales o muestrales) que *cortan a todos con la misma tijera*, —diseñadas desde centros de poder (OCDE), por tecnócratas expertos en materia evaluativa (gobernantes, directivos, administrativos), pero ajenos a los contextos y a las realidades de los agentes evaluados— constituyen formas desvirtuadas de evaluación. Imaginemos solamente, por ejemplo, las pruebas masificadas que se aplican a nuestros niños (sin considerar los contextos geográfico, económico, político, social, cultural...), como son: las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA); los estudios regionales comparativos (PERCE, SERCE, TERCE, ERCE); los estudios internacionales de tendencias y progreso en matemáticas y ciencia (TIMMS); los estudios internacionales de enseñanza y aprendizaje (TALIS) etc.

Limitantes como el tiempo y las condiciones especiales de los evaluados constituyen también aspectos relacionados con la desvirtualización de la evaluación; los exámenes contra reloj pueden inducir al error cuando la presión por finalizar la prueba en el tiempo determinado hace perder de vista el sentido de la actividad; de igual manera, las prácticas y los rituales tradicionales al centrarse en la memorización y en el recuerdo (inmediato) de los conocimientos.

De otro lado, la creciente competencia entre instituciones educativas (de todos los niveles) por figurar en los primeros lugares de los ránquines hacen perder de vista la calidad y el sentido de la educación, concibiéndola como mercancía de intercambio (Laval, 2004); en este contexto como sostiene Álvarez-Méndez (2003), la evaluación “desempeña funciones que la alejan de propósitos de formación” (p. 3). En este marco,

comprobamos que con más frecuencia e intensidad y en nombre de resultados predeterminados en instancias ajenas a los procesos de formación, las prácticas de evaluación están más al servicio de la exclusión que de la integración, más al servicio de la selección que de la formación, más al servicio de intereses que escapan al control de quienes *hacen* la educación día a día (Álvarez-Méndez, 2003, p. 3).

El uso de la evaluación como instrumento de jerarquización de instituciones y de sujetos “ha ocultado la preocupación por una evaluación *justa y esencialmente educativa* que esté orientada por principios éticos que miren a la *formación integral* de los sujetos que aprenden” (Álvarez-Méndez, 2003, p. 4).

Las prácticas evaluativas como mecanismo de gratificación-sanción hace desviar el auténtico sentido de la evaluación, por cuanto se conciben como mecanismos de premios y de recompensas, cuestión que se ha instalado en los sistemas educativos actuales, como sucede, por ejemplo, con la acreditación de programas e instituciones (educativos) y con el acento puesto en los resultados cuantitativos de los exámenes masificados ya sean de orden nacional o internacional. En la actualidad, en Colombia, por ejemplo, a partir de la expedición de recientes normativas que se ordenan a reglamentar los procesos de Registro Calificado (para la oferta de programas académicos en el nivel de educación superior) y de la acreditación de alta calidad (para programas e instituciones) se ha instalado la exigencia de centralizar el trabajo académico en los *Resultados de aprendizaje*, soslayando y resquebrajando de paso, la autonomía que la Constitución y la Ley otorgan a las instituciones de educación superior (IES) y, sin considerar, además, los procesos formativos, éticos, estéticos, integrales, políticos, contextuales, profesionales, científicos..., que convergen en todo acto educativo, en tanto acto relacional, interpersonal e intersubjetivo.

En este contexto, como sostiene Álvarez Méndez (2003, p. 5), “la preocupación principal de quienes *piensan* sobre evaluación es dar con la fórmula técnica idealizada que *mida* con más precisión y exactitud la cantidad de conocimiento acumulado, que no la capacidad de generarlo”. En consecuencia, una práctica valorativa que se fija solamente en los resultados desestima la capacidad de los sujetos para “hacer frente a situaciones imprevistas e imprevisibles, tareas para las que se necesita una inteligencia creativa, crítica, con capacidad de valorar los riesgos de la toma de decisiones” (p. 5).

Finalmente, el espíritu clasificatorio en que se ha tornado la evaluación, puede decidir el destino o el futuro no solamente de personas, sino de grupos sociales, como suele acontecer con los resultados de las pruebas clasificatorias para ingreso a niveles superiores de educación (programa Ser Pilo Paga, Generación E, de reciente data en Colombia); o en las convocatorias públicas de méritos (para asignación de becas o para ingreso al servicio docente en el sistema público estatal de la educación); lo propio se puede señalar de los citados procesos de autoevaluación con fines de acreditación (de programas o instituciones) o de obtención de registro calificado para el funcionamiento de programas académicos de educación superior. En todos estos contextos, como sostiene Remolina Caviedes (2013), refiriendo a Hadji (1995):

Lejos de indagar por el conocimiento y el aprendizaje, la práctica evaluadora se pervierte. Rompe la continuidad ontológica del evaluador y el evaluado como sujetos, como seres humanos. Quien es evaluado se transforma en el objeto sobre el cual se debe tomar distancia para procurar un discurso evaluativo (2013, p. 373).

Conclusiones

Dada la actual caracterización de las sociedades como evaluadoras, de la instalación de una cultura de la evaluación – que todo lo escruta – quizá sea necesario preguntarnos acerca del papel que los discursos y las prácticas evaluativas desempeñan en la actualidad, toda vez que la evaluación ha hecho presa del ser y del acontecer de los seres humanos, de los grupos, sistemas y organizaciones que ellos constituyen.

En primer lugar, consideramos pertinente resignificar el sentido, el concepto, los usos, los instrumentos, el ser y el que hacer de la evaluación, toda vez que su naturaleza y condición, la ubican (de modo necesario) en el ámbito educativo, formativo, pedagógico, personal, comunicativo, relacional... de modo que sus diversas formas habrían de ordenarse al rescate de la humanidad, de la dignidad, de la singularidad de los sujetos evaluados. Una perspectiva crítica de la evaluación permitiría que ella retornase a su auténtico sentido y origen, al modo del examen que sobre sí mismo (como primera medida) y posteriormente sobre los demás deberíamos poner en práctica los seres humanos para que siguiendo al filósofo griego valga la pena una vida porque permanentemente la sometemos a examen, a valoración, a escrutinio... de lo cual indudablemente resulta una mejor vida.

En un segundo momento, enfatizar en las prácticas evaluativas críticas, transformadoras, liberadoras, emancipadoras, reflexivas, formativas, analíticas, creativas..., por oposición a las formas de evaluación masivas, despersonalizadas y despersonalizantes, cuantitativas, mercantilistas que no consultan – ni consideran – los contextos históricos, sociales, culturales, económicos, etc., en los que los evaluandos se desempeñan, como tampoco sus intereses, necesidades, sus historias particulares de vida... y, que operan como una única tijera que cercena, al modo del lecho de Procusto (Taleb, 2018), a todo y a todos, con la misma medida y de la misma forma.

Se trata, en últimas, de poner la evaluación al servicio de los seres humanos, de sus empresas, de sus aprendizajes, de sus proyectos, de sus intereses, de su existencia. Tal como sostiene Álvarez-Méndez (2003, p. 10), la cuestión fundamental no es la de “aprender para ser evaluado ni de enseñar para evaluar ni de estudiar para ser evaluado”, cuanto la de aprender para la vida y que en ese proceso la evaluación, despojada de sus poderes y de sus rituales, sea una herramienta más. Consideramos que la evaluación (educativa) en todos los niveles de la educación, pero más “en los niveles de educación básica, tiene sentido y está plenamente justificada cuando actúa al servicio de quien aprende y asegura siempre y en todos los casos el correcto aprendizaje mediante las oportunas correcciones y las indicaciones pertinentes” (Álvarez-Méndez, 2003, p. 10); solo así, enfatizando es sus dimensiones formativa, procesual, didáctica,

la evaluación recobrará su auténtico sentido de valoración y se pondrá al servicio de la acción pedagógica y educativa.

Referencias

- ÁLVAREZ-MÉNDEZ, J. M. La evaluación educativa en una perspectiva crítica: dilemas prácticos. **Opciones Pedagógicas**, v. 28, 2003.
- ANAYA-HEREDIA, D., NEGRETE-ARTEAGA, L. Y ROJAS-GUZMÁN, Y. **La evaluación en perspectiva crítica: análisis de un contexto de formación**. [s.l.] Universidad Javeriana, 2015.
- CÓRDOVA, M. O. Evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la Teoría Crítica. **Revista Facultad de Ciencias Médicas**, v. 15, n. 1, p. 7–9, 2018.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar**. 34. ed. México: Siglo XXI, 2005.
- GARDNER, H. **Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica**. Barcelona: Paidós, 2011.
- GUERRERO, E. Un enfoque reflexivo del proceso de evaluación educativa. **Rcieg**, v. 2, n. 3, p. 102–117, 2012.
- INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR-ICFES. **Examen Saber TyT**. Disponible em: <<https://www.icfes.gov.co/acerca-del-examen-saber-tyt>>.
- JANESICK, V. Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica. *In: Pedagogía crítica. De qué hablamos; dónde estamos*. Barcelona: Editorial Graó, 2008. p. 323–337.
- LA ORDEN HOZ, A. Y P. DE; PRIETO, J. H. Instrumento para determinar los tipos de evaluación utilizados por los profesores universitarios. **Revista Electronica de Investigacion Educativa**, v. 18, n. 2, p. 40–52, 2016.
- LAVAL, C. **La escuela no es una empresa**. Barcelona: Paidós, 2004.
- LEAL CASTRO, C. La autoevaluación en el docente universitario: una actividad indispensable para la cualificación de los procesos educativos. **Música, cultura y pensamiento**, v. 2, n. 2, p. 55–60, 2010.
- LILLO, J. O. **La cola mueve al perro: realidad o fantasía en ducación**. Santiago: La Trama Editores, 2016.
- LITWIN, E. **El oficio de enseñar. Condiciones y contextos**. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- MORA, D. Modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa, desempeño escolar y factores asociados. **Integra Educativa**, v. 7, n. 2, p. 13–32, 2014.
- PLATÓN. Apología de Sócrates. *In: Diálogos I*. Madrid: Gredos, 1973. p. 98–121.
- REMOLINA CAVIEDES, J. F. Las evaluaciones estandarizadas desde una visión freireana. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 1, p. 369–382, 2013.
- ROIG, H. Y LIPSMAN, M. La evaluación en perspectiva crítica y creativa. Relecturas a los aportes de Edith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza. **Revista del HICE**, v. 37, p. 69–80, 2015.
- ROIG, A. Ideología y crítica en las enseñanzas de las humanidades: una meditación a propósito del Alcibíades de Platón. *In: Separata de las Actas de las 2as. Jornadas Universitarias de Humanidades*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1966.
- SAINT-EXUPÉRY, A. DE. **El Principito**. Buenos Aires: Emecé Editores, 2003.
- SÁNCHEZ-AMAYA, T. Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación en Colombia, siglo XX. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 7, n. 2, p. 1675–1711, 2009.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **Evaluación Educativa. Conceptualización.** Bogotá Documento de trabajo. No publicado, 2014.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **Evaluación educativa en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía.** Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

SÁNCHEZ-AMAYA, T. **Los valores de la evaluación** Bogotá. Documento no publicado, 2021.

SPES. **Diccionario ilustrado Latino-Español Español-Latino.** Barcelona: Spes, 1958.

TALEB, N. N. **El Lecho de Procusto: Aforismos filosóficos y prácticos.** Barcelona: Paidós, 2018.

THE FREE DICTIONARY. **Crítica. Significado de crítica.** Disponível em: <<http://es.thefreedictionary.com/critica>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

VIGNALE, S. Filosofia crítica y función utópica en Arturo Roig. **Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas**, v. 14, n. 1, p. 61–66, 2012.

WIKIPEDIA, LA ENCICLOPEDIA LIBRE. **Crítica.** Disponível em: <<https://es.wikipedia.org/wiki/Critica>>. Acesso em: 30 maio. 2018.

‘Notas de fim’

1 Desde la etimología, el diccionario Spes (1958, p. 534) indica que la palabra evaluación procede del latín “ex” (fuera, fuera de, sacar fuera, extraer...), “valere” (valor, ser fuerte, robusto, tener fuerza o poder; prevalecer; tener eficacia; valer, tener un valor determinado, valentía...) y “ción” (acción y efecto). Los términos asociados con el infinitivo presente latino “valere” se corresponden de modo ineludible con el ámbito axiológico.

2 El concepto de crítica, con este mismo sentido, también se halla en Wikipedia, al ser definida como “la acción dirigida, del intelecto crítico, expresada como opinión formal, fundada y razonada, necesariamente analítica, con connotación de sentencia cuando se establece una verdad, ante un tema u objeto usualmente concreto pero que puede dirigirse hacia lo abstracto” (2018).

3 Remolina Caviedes (2013, p. 376) sostiene que este tipo de evaluaciones (estandarizadas) se correlacionan con las formas de educación bancaria expuestas por Freire, por cuanto “niñas, niños, jóvenes, mujeres y hombres son sometidos a sus juicios de manera sumisa, siendo domesticados por una práctica cuantitativa, prescriptiva y deshumanizante amparada bajo la supuesta objetividad numérica (...) que pretende evadir toda discusión”.

4 Las pruebas Saber son un conjunto de evaluaciones masificadas y estandarizadas de orden nacional que deben presentar los estudiantes al finalizar diferentes ciclos o niveles educativos que evalúan las competencias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); así, las pruebas Saber 11 evalúan la calidad de la educación formal impartida a los estudiantes que finalizan el nivel de educación media. Las pruebas Saber TyT y PRO se aplican a los estudiantes que hayan cursado y aprobado por lo menos el 75% de los créditos académicos de sus programas académicos en el orden tecnológico y profesional, respectivamente (INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR-ICFES, 2021).

5 Esta perspectiva de Álvarez Méndez (2003) se correlaciona con lo expuesto por Gardner, en sus Inteligencias múltiples (2011), para quien, a propósito de las pruebas estandarizadas las instituciones y las sociedades “hemos dejado que el perro examinador paseara al amo curricular” (p. 83), o dicho de otro modo: la cola evaluativa está moviendo al perro curricular.

6 ¿Qué tipo de sujetos serán aquellos a quienes se impera, “Salgan y se arrodillan los que no saben la lección”; o, aquellos a quienes se obliga a permanecer determinado tiempo arrodillados, con los brazos en alto sosteniendo ladrillos o libros por no responder a los requerimientos del maestro; o, aquellos a quienes se excluyen de la evaluación (y de la educación) por llegar tarde; o, aquellos a quienes se les somete jornadas enteras de día y medio para que rindan cuenta del saber adquirido a lo largo de un ciclo de estudios determinado; o, aquellos que son condenados a repetir una asignatura, un curso, un semestre, un año; o aquellos que son condenados a la exclusión de una carrera, un programa profesional, un posgrado, una maestría, incluso un doctorado?; ¿qué tipo de sujeto es aquel, que a través de la evaluación es admitido o excluido de alguna labor determinada?; ¿qué tipo de individuo es aquel que debe padecer la penalidad intento de fraude, fraude, sustracción de materiales, suplantación de examinandos o cualquier otro evento que manifieste circunstancias irregulares que afecten la validez de las pruebas?; ¿qué tipo de sujeto es aquél enteramente gratificado por las prácticas examinatorias? Las preguntas y los casos podrían multiplicarse indefinidamente; de cualquier manera, ¿qué tipo de sujeto es aquel que es sometido a los rituales de examinación y evaluación? La evaluación - en sus diferentes formatos e instancias - de igual manera que el poder, pasa por las fuerzas dominantes como por las dominadas; somete tanto a evaluados como a evaluadores (Sánchez-Amaya, 2015, p. 350).