

## EVALUACIÓN Y FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: UNA RELACIÓN NECESARIA

**Fabiola Cabra-Torres\***

**SÍNTESIS:** En el presente artículo se exponen las relaciones entre evaluación y formación para la ciudadanía en el marco de las instituciones educativas. Se identifican la rendición de cuentas y la gestión de calidad como los discursos predominantes en las últimas décadas, y se observa cómo, en menor medida, en la práctica se promueve una comprensión de la evaluación como actividad valorativa comprometida con el fortalecimiento del ejercicio de la formación en valores democráticos.

A partir del concepto de evaluación como práctica social y práctica educativa de carácter ético y político, se plantean tres maneras de promover la formación de ciudadanos: la comunicación ética y crítica de la evaluación como capacidad orientada a la apertura, diálogo, negociación y discusión sobre los resultados al interior de las comunidades educativas y de investigadores; la evaluación desde el punto de vista de una ética de la diversidad en la que la inclusión y la diferencia se proyectan como valores democráticos; y por último, la consolidación de una cultura política y del empoderamiento de los sujetos a través de la evaluación.

**Palabras clave:** evaluación educativa; empoderamiento; formación de ciudadanos; práctica educativa.

177

### **AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA**

**SÍNTESE:** No presente artigo, expõem-se as relações entre avaliação e formação para a cidadania no âmbito das instituições educativas. Identificam-se o rendimento de contas e a gestão de qualidade como os discursos predominantes nas últimas décadas e observa-se como, em menor medida, na prática se promove uma compreensão da avaliação como atividade valorativa comprometida com o fortalecimento do exercício da formação em valores democráticos. A partir do conceito de avaliação como prática social e prática educativa de caráter ético e político, suscitam-se três maneiras de promover a formação de cidadãos: a comunicação ética e crítica da avaliação como capacidade orientada à abertura, diálogo, negociação e discussão sobre os resultados ao interior das comunidades educativas e de pesquisadores; a avaliação do ponto de vista de uma ética

---

\*Profesora asociada del Departamento de Formación de la Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia.

da diversidade na qual a inclusão e a diferença se projetam como valores democráticos; e, finalmente, a consolidação de uma cultura política e do empoderamento dos sujeitos através da avaliação.

*Palavras-chave:* avaliação educativa; empoderamento; formação de cidadãos; prática educativa.

#### **CITIZENSHIP EVALUATION AND FORMATION: A NECESSARY RELATION**

*ABSTRACT:* The present article seeks to understand the relations between evaluation and formation for the citizenship in the frame of the educational institutions. The surrender of accounts and the quality management are identified as the predominant speeches in the last decades, and is observed how, in minor measure, in the practice a comprehension of the evaluation is promoted as a compromised value activity by the strengthening of the formation exercise in democratic values.

Following on from the evaluation concept as social practice and educational practice of ethical and political character, there appear three ways of promoting the citizens' formation: the ethical and critical communication of the evaluation capacity orientated to the opening, dialog, negotiation and discussion on the results of the interior of the educational communities and investigators; the evaluation from ethics of the diversity point of view in which the incorporation and the difference project as democratic values; and finally, the consolidation of a political culture and of the empowerment of the subjects to slant the evaluation.

*Keywords:* educational evaluation; empowerment; citizens' formation; educational practice.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una forma muy extendida hoy de comprender la evaluación en relación con las instituciones y agentes educativos es la rendición de cuentas (*accountability*), mediante la cual se justifica la exigencia de procedimientos de acreditación de la calidad, estandarización, certificación y participación del sistema educativo en diversas pruebas estandarizadas (masificadas) internacionales.

A partir de la década de 1990, los estados han sido los principales interesados y aplicadores de la evaluación en función de emprender las reformas educativas e instaurar el control y la regulación de las instituciones, convirtiéndose en un asunto político y de política pública. La evaluación ha servido de motor para gran parte de los cambios de orientación de los sistemas educativos, en razón de la información que produce y de los interrogantes que despiertan la gestión y el análisis de los resultados que entrega a la sociedad.

Este hecho llevaría a pensar que los sistemas de evaluación pueden constituirse en instrumentos para agenciar cambios y para involucrar a la sociedad, en su conjunto, en el análisis y debate sobre los fines y políticas de la educación (ÁLVAREZ y RUIZ-CASARES, 1997). A pesar de su potencial para el cambio social y para promover la conciencia colectiva sobre la finalidad, efectos y eficacia de los sistemas educativos, muchas de las prácticas dominantes en la evaluación educativa se caracterizan especialmente por un fuerte énfasis en la función clasificadora y calificadora (STOBART, 2010), a lo cual se añade la escasa participación de la sociedad y, en particular, de los jóvenes, quienes son integrados al sistema especialmente como consumidores /informantes pasivos.

Esta preocupación de los gobiernos por la medición de resultados no se acompaña en igual grado del interés por democratizar las prácticas de evaluación, por lo que se viene experimentando una reducción de su concepto y de su utilidad para establecer puentes vinculantes que recuperen su sentido como práctica social y práctica educativa en el escenario amplio de la ciudadanía. Con ello, sus distintas formas y enfoques se han restringido cada vez más, desconociendo el desarrollo conceptual que la evaluación ha experimentado como disciplina diferenciada con facetas muy variadas, útiles y definidas (KUSHNER, 2010).

De acuerdo con Alkin (2004), en el campo de la evaluación como disciplina social se pueden identificar tres áreas clave de su desarrollo teórico y metodológico:

- Los trabajos sobre el uso de la evaluación, cuya orientación inicial se enfocó hacia la toma de decisiones y más tarde en la forma como se usa la información que produce la evaluación.
- La evaluación guiada por métodos de investigación tanto cualitativos como cuantitativos.
- La teoría de la evaluación como valoración, que se fundamenta en el rol del evaluador, cuya actividad profesional está centrada en la emisión de juicios de valor.

Una síntesis de los autores representativos se presenta en el cuadro 1.

**CUADRO 1**  
**Énfasis de los diversos enfoques de la evaluación**

Uso	Método	Valoración
Evaluación basada en el uso (M. Patton)	Evaluación basada en objetivos y metas del programa (R. Tyler)	Evaluación libre de objetivos (M. Scriven)
<i>Empowerment evaluation</i> (M. Fetterman)	Métodos para la evaluación de programas (Lee J. Cronbach)	Evaluación naturalista (Guba y Lincoln)
Modelo CIPP (contexto, input, proceso, producto) (D. Stufflebeam)	Investigación evaluativa (C. Weiss)	Evaluación comprensiva (R. Stake)
Evaluación orientada a la toma de decisiones, centrada en el usuario (M. Alkin)	Métodos experimentales (D. Campbell)	Evaluación democrática y deliberativa (E. House, B. MacDonald)

FUENTE: Elaboración propia basada en Alkin, 2004.

Las tres áreas –uso, método y valoración– constituyen diferentes concepciones y formas de proceder en relación con la evaluación y el papel de los evaluadores, las cuales pueden ser complementarias y no necesariamente opuestas. Como representante y pionero de la teoría de la valoración, MacDonald considera que la evaluación no es neutral y que tiene lugar en distintos contextos políticos –burocráticos, autocráticos o democráticos– que ponen en juego diversos intereses y relaciones. El autor defiende el uso de evaluaciones democráticas debido a su potencial para comprender la realidad de un programa desde el pluralismo de valores y la justicia, de modo que un evaluador pueda realmente apoyar o impulsar una ciudadanía informada. Por su parte, House y Howe (2000) han articulado tres requisitos a la evaluación: inclusión, diálogo y deliberación, los cuales apoyan los procesos democráticos y evitan la marginalización de grupos poco representados en la sociedad. Sería deseable que estas finalidades de la evaluación comprometidas con el fortalecimiento de la democracia puedan articularse con la necesidad de rendición de cuentas y la formación para la ciudadanía contemporánea en los actuales sistemas y prácticas de evaluación educativa.

Como efecto de la globalización de las políticas de evaluación en educación, el uso de la evaluación está muy al servicio de la rendición de cuentas, y muy poco de la comprensión sobre la finalidad y el funcionamiento de los sistemas y las prácticas educativas por parte de la sociedad civil. Por tanto, la relación entre evaluación y formación ciudadana es una relación por construir, especialmente si la vinculamos a las capacidades básicas de autoexamen, de participación y empoderamiento, y de convivencia en escenarios caracterizados por la diversidad intercultural, aspectos que suelen estar ausentes en escenarios de rendición de cuentas, donde prevalece la entrega de información.

## 2. LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL Y EDUCATIVA: ARISTAS EN TENSIÓN

En un sentido amplio, la evaluación es una práctica social, y en un sentido más específico, es una práctica educativa. Dicha postura ante la evaluación implica analizar su papel en la sociedad y el rol de los evaluadores, entendidos estos como sujetos morales que toman decisiones en contextos complejos y diversos, cuya actividad tiene consecuencias significativas en otros sujetos, en programas e instituciones sociales, ya sea generando posibilidades de empoderamiento o de exclusión.

Definir el propósito de la evaluación en relación con la ciudadanía implica asumir valores de responsabilidad cívica esenciales para formar ciudadanos que se reconozcan democráticamente. No obstante, ha predominado un sentido de la evaluación como herramienta de la calidad y tecnología de la gestión para el mejoramiento de los programas, despojada, en gran parte, de su naturaleza cualitativa, hermenéutica y deliberativa. Así, por ejemplo, la evaluación de un profesor se ha reducido a las encuestas de satisfacción que responden los estudiantes en calidad de clientes –asimismo al número de clases, de artículos publicados, de patentes producidas y de proyectos en los que debe rendir cuentas de productos con valor de uso–, y es bien sabido que en estos procesos el estudiante no es evaluador sino que solo provee información a los evaluadores.

Pero rechazar esta visión cuantitativa y de control de la evaluación no significa rechazar el concepto de evaluación en sí mismo basado en el juicio profesional y la autocrítica, más bien preocupa que

[...] aún predominan visiones tecnocráticas que centran toda la atención en concebir a un evaluador universitario como un profesional capaz de formular indicadores, llenar formatos y emitir informes cuantitativos sobre en qué medida se alcanzaron la metas previstas (MONTES ITURRIZAGA, 2011, p. 5).

El riesgo de esta visión reducida a una de las dimensiones de la evaluación –la visión técnica– consiste en la tendencia creciente a crear y configurar lo que se mide en forma de encuestas o de indicadores (STO-BART, 2010), convirtiéndose en una tecnología al servicio del control y, en menor medida, al servicio de la comprensión y transformación de los procesos educativos. Esta faceta comprensiva y transformadora impone en la actualidad un desafío importante a los proyectos y programas educativos, que se debaten entre las presiones externas de la rendición de cuentas y las dinámicas internas, en la que se encuentran obstáculos para democratizar las prácticas pedagógicas.

Esta visión tecnicista se deriva, en gran parte, del nuevo gerencialismo incorporado en la educación, en el que interesa la evaluación racional de problemas con un enfoque puramente procedimental, economicista y performativo (BALL, 2003; SCHWANDT, 2008; SOLÍS HERNÁNDEZ, 2008). Una de las implicaciones y consecuencias visibles de este enfoque es que los ciudadanos consideran la evaluación solo como una de las tecnologías requeridas para garantizar la gestión eficiente de la sociedad, y básicamente como un trabajo que involucra el uso adecuado de herramientas, sistemas, métodos o procedimientos para determinar los logros, los resultados o los efectos de las políticas y programas. Así que estamos siendo testigos de cómo el concepto de evaluación se erosiona y se distancia de su significación como forma independiente de cuestionamiento y de análisis crítico informado (SCHWANDT, 2008).

Pero la evaluación, en tanto práctica educativa, es más compleja de lo que se piensa. Es una disciplina práctica de carácter aplicado, preocupada en principio en mejorar la capacidad de los individuos para razonar de forma adecuada sobre un conjunto de alternativas posibles, entender el tipo de decisiones evaluativas que se debe afrontar, ayudar a las personas a deliberar bien para tomar la decisión correcta en un caso determinado, y contribuir a un tipo de reflexividad en la que uno mismo y sus acciones se convierten en objeto de evaluación (SCHWANDT, 2005). Su sentido más crítico tiene una función de emancipación personal y social, conectado con ideales democráticos (HOUSE y HOWE, 2000), pero esta dimensión poco se ha desarrollado o sido objeto de reflexión en los procesos socioeducativos, dado que se considera inviable o utópica.

182

Finalmente, es importante subrayar la centralidad que tiene el concepto de práctica para la evaluación, en tanto la recupera como evento ético y comunicativo y no solo como un instrumento de la gestión eficiente. Dicha centralidad recupera un conjunto que rasgos significativos, entre ellos su sentido filosófico o deliberativo sobre los fines educativos, y su carácter contextual, pragmático y transformador (SCHWANDT, 2008).

Siguiendo a este último autor (2008), la evaluación se constituye en una actividad racional filosófica porque estimula el examen sobre preguntas relacionadas con el deber ser y lo correcto al interior de los colectivos y comunidades. Es contextual porque se fundamenta en la experiencia vivida de las comunidades y remite al estudio de cuestiones sobre cuáles son los compromisos, valores, normas y rutinas en el aquí y ahora; por ello, cada evaluación se configura como un estudio de caso intrínseco con su propia historicidad. Es pragmática porque continuamente se pregunta por lo que se puede hacer, lo que es viable, sobre qué estrategias se pueden adoptar, qué acciones se pueden emprender para cambiar el estado de las cosas y

conlleva la necesidad de viabilidad política y de recursos. Y es transformadora porque, en virtud de la deliberación entre distintas opciones de vida y modos de proceder, las nuevas posibilidades emergen de nuevas autocomprensiones y de los acuerdos para avanzar junto con otros en proyectos que inciden en la calidad de vida, la convivencia y los valores que rigen las interacciones sociales.

Así, reducir la práctica a un tipo de desempeño resulta en un empobrecimiento de la comprensión de sí mismos y de las prácticas humanas. Esto trae como consecuencia una disminución de la responsabilidad moral del evaluador y un movimiento inverso, en el que las preocupaciones sobre los valores y los dilemas en los que se encuentran sumergidas las prácticas evaluativas, y en donde las preguntas sobre su naturaleza dejan de ser asumidas por los directamente implicados –profesores, estudiantes, directivos y administrativos, sociedad en general– y se desplazan al campo de los teóricos, científicos sociales, estadistas y expertos, produciendo una creciente ausencia de reflexión tanto en evaluadores como en evaluados (CABRA TORRES, 2012). Superar esta visión tecnicista requiere reconocer y hacer visible su constitución ética y política en tanto práctica social y educativa.

### 3. PENSAR LA EVALUACIÓN COMO INSTANCIA DE APRENDIZAJES ÉTICOS Y POLÍTICOS

183

La evaluación es una actividad social que responde a los valores y conceptos de la sociedad, por lo que la idea de que se pueden hacer juicios objetivos e independientes de la cultura es improcedente (STOBART, 2010).

Es importante preguntarnos, entonces: ¿cuál es la finalidad de la evaluación? ¿Los modos de evaluación son adecuados a su finalidad? ¿A qué grupos culturales beneficia o afecta negativamente? ¿Cuáles son los usos políticos, administrativos y económicos de la información que proporciona? ¿Cuáles son las dinámicas implicadas en las relaciones de poder, en la toma de decisiones, en los valores profesionales, en la construcción de la identidad de los sujetos y en la configuración de sus subjetividades éticas y políticas en procesos de evaluación?

En consecuencia, existe otro modo de entender los procesos evaluativos en relación con valores cívicos, el desarrollo humano y los efectos sociales de la acción educativa, que le exigen al evaluador afrontar su rol desde una perspectiva constructiva y crítica y como acto de conciencia. En este caso, la evaluación es una instancia de aprendizajes éticos y políticos, lo que a su vez implica que en ella se aprende y que uno se involucra en una

suerte de experiencia participante con significado ético y político. En este posicionamiento se asume que en la evaluación tienen lugar una suerte de aprendizajes sociales diversos que, con frecuencia, son invisibilizados por el énfasis concedido a las evidencias basadas en los resultados medibles de indicadores.

¿Qué se aprende en y a través de la evaluación? El aprendizaje en la evaluación no solo proviene de los hallazgos que ofrece en términos de información y resultados, sino también del mismo acto de involucrarse en un proceso para pensar evaluativamente. Veamos dos escenarios: cuando nos involucramos como evaluadores en una práctica que privilegia el pensamiento crítico-reflexivo, en realidad estamos comprometidos en una actividad cognitiva de saber usar la información, ponderar la evidencia, considerar las contradicciones y las inconsistencias en el razonamiento, articular valores de distintos actores sociales y examinar los supuestos y premisas detrás de las decisiones, entre otros (SCHWANDT, 2005). Cuando los estudiantes participan en una evaluación escolar, lo que aprenden tiene que ver con las normas e ideales que se tienen del conocimiento y su legitimidad, con las relaciones de poder, los roles y los privilegios, con la garantía o no de equidad y justicia; también, como señala Green (2002), con el aprendizaje de la confianza, la reciprocidad, el respeto y la tolerancia, es decir aquello en lo que se centran las relaciones, la responsabilidad y el compromiso de las personas implicadas en un proceso evaluativo.

184

Como sostiene De Miguel (2009), la evaluación —en tanto constituye una parte indispensable de todo plan y estrategia educativa y pedagógica— también puede incidir en el logro de aprendizajes cívicos y de emancipación social. Ha de permitir que los sujetos perciban no solo si poseen los conocimientos y valores para comprender la realidad social, sino también si ejercen su papel como ciudadanos éticos, responsables y solidarios. Por tanto, la evaluación no solo abarca la función de control y legitimación de las políticas, sino que puede constituirse en un espacio para el ejercicio de valores democráticos y contribuir a que los participantes en procesos evaluativos de distinta índole sean conscientes de las actitudes y conductas que manifiestan como ciudadanos en la vida diaria y de su contribución a la vida democrática de los programas, instituciones y sociedad en general (DE MIGUEL, 2009).

En culturas evaluativas que propician el fracaso escolar, la evaluación no es concebida como una instancia adicional de aprendizaje, sino más bien como un instrumento de medición y reproducción de conocimientos. Es preciso comprender que la única finalidad de la evaluación escolar no tiene que ser la certificación de saberes y competencias de los estudiantes, sino que puede contribuir a identificar necesidades de aprendizaje relevantes para la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas así

como también al ejercicio reflexivo de la ciudadanía activa. El uso oportuno e inteligente de los resultados de la evaluación de los estudiantes puede favorecer la intervención temprana en el fortalecimiento de ciertas habilidades y condiciones para el aprendizaje que facilitan su integración social y académica, tales como la alfabetización crítica en lectura y escritura y la alfabetización informacional, referida esta última a las habilidades para el acceso, uso y evaluación crítica de la información, competencias ciudadanas por excelencia.

#### 4. ALGUNAS RESPUESTAS A LAS ENCRUCIJADAS DE LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

La dimensión formativa y transformadora de la evaluación está subdesarrollada y subvalorada en nuestras concepciones y prácticas, especialmente en el contexto de las políticas y los sistemas de evaluación. Y aunque su potencial está enfocado a responder a tendencias globalizantes que limitan sus efectos y posibilidades de fortalecer una ciudadanía informada, es posible identificar algunas respuestas prácticas que se van configurando en el contexto social y educativo y que podrían ayudar a recuperar el poder transformador de la evaluación.

185

A continuación me referiré a tres maneras de sostener desde la evaluación una actitud ciudadana involucrando su sentido deliberativo, público y, por tanto, ético y político: la capacidad de acceder a la información y comunicar críticamente los resultados de las evaluaciones; el reconocimiento de la diversidad consustancial a las situaciones educativas desde un punto de vista ético, y el fortalecimiento de la cultura política y el empoderamiento de los sujetos.

##### 4.1 INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN CRÍTICA DE LA EVALUACIÓN

En su obra *Informar no es comunicar*, Dominique Wolton (2010) recuerda el valor emancipador que han tenido la información y la comunicación desde hace siglos, pero advierte que hoy la información abunda mientras que la comunicación escasea; y es exigua, porque es más difícil que la simple transmisión de información; en realidad, la comunicación nos remite a la idea de relacionarnos, de compartir y de negociar:

La comunicación no consiste, durante la mayor parte del tiempo, en compartir puntos de vista comunes entre individuos libres e iguales, sino en organizar la convivencia entre visiones del mundo a menudo contradictorias (WOLTON, 2010, p. 124).

Interesa esta perspectiva de la comunicación para pensar la evaluación, porque privilegia los procesos políticos que se ponen en funcionamiento para gestionar «la incomunicación y los conflictos con los otros», pero también la construcción de consensos como expresión política y conducta ciudadana, propios de la cultura política caracterizada por la capacidad de diálogo entre colectivos con intereses y necesidades distintas, para allegar a miradas no unilaterales e inclusivas de las realidades sociales.

Veamos un ejemplo: el papel que puede desempeñar un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación en relación con la comunicación crítica y la concertación de políticas es inestimable. El desafío de discutir y compartir puntos de vista en el seno de comunidades académicas y de profesionales, de grupos de investigación, y con la participación de la sociedad civil, puede en realidad posibilitar la formación de una masa crítica como destinatarios informados de los resultados de la evaluación (JURADO, 2003), para lo cual no sería suficiente limitarse a informar con base en resultados y *rankings* que proyectan una imagen distorsionada e incompleta de los sistemas educativos.

186

A cambio del sometimiento pasivo, acrítico y desinformado a las políticas globalizadoras de la evaluación, se requiere un despertar de conciencia ciudadana, que adquiera un sentido desafiante y nuevas lecturas de la realidad en colectivos de docentes, redes de innovación y grupos de investigadores, proceso que implica, a su vez, el derecho a pensar, expresarse, establecer relaciones, criticar y negociar puntos de vista, y un actuar comunicativo que remite a la conformación de la cultura democrática en los sistemas de evaluación.

El uso de la información y la comunicación crítica de las evaluaciones conlleva un ejercicio interpretativo profundo en el cual lo fundamental no es el dato estadístico sino la interpretación cualitativa de la información, cuya potencialidad consiste en abrir perspectivas al diálogo y discusión (JURADO, 2003). De modo que un sistema de evaluación externa no debería radicalizar una visión de la calidad de la educación y, en cambio, la autonomía pedagógica de una institución educativa debería fortalecerse para explicitar y problematizar los resultados de la evaluación, tanto externa como interna, generando comprensiones y explicaciones, si se quiere, mediante etnografías institucionales de las culturas locales, para dar cuenta de la incidencia de creencias, valores, tradiciones, prácticas y tejidos relacionales en la construcción de los resultados de la evaluación. Esto, porque gran parte de las comparaciones en los resultados y de logro educativo se hacen entre naciones que han dotado de recursos, dignidad y desarrollo profesional a la labor del profesor –como en el caso renombrado del sistema finlandés–, y países en los que la desprofesionalización del docente se agudiza por las situaciones de inseguridad, violencia, escasa retribución salarial y saturación de tareas.

#### 4.2 EL VALOR DE LA DIVERSIDAD Y LA DIVERSIDAD EN LA EVALUACIÓN

No siempre son claros ni el fundamento ni los objetivos que anima o persigue la atención a la diversidad, mucho más claro cuando se piensan las prácticas evaluativas como escenario a favor de la diversidad. Los primeros antecedentes provienen de la educación especial y de la atención a los grupos llamados minoritarios. Ambos intereses educativos generaron dos tipos de intervenciones: unas derivadas de la psicopedagogía y la teoría curricular y otras de los enfoques multiculturales y de la ética intercultural. Es pertinente además señalar que los estudios de género y de educación de adultos, los programas de orientación educativa, la tutoría académica, o los que ensayan miradas alternativas ante el fracaso escolar y la deserción estudiantil constituyen también ejemplos notables de preocupación por la necesidad de atención a la diversidad en el contexto educativo (BAQUERO, 2001).

Al referirnos a una educación *en y para* la diversidad, se parte de reconocer la complejidad del contexto cultural, social y político en el que hoy la escuela despliega su acción formativa y la heterogeneidad de la población que atiende. En ese sentido, lo que se propende a través de una práctica evaluativa desde la ética de la diversidad es propiamente la posibilidad de una evaluación como actividad comprometida con valores democráticos y requisitos como la inclusión, el diálogo cultural y la valoración de las diferencias, basada en el reconocimiento del otro como finalidad de la formación.

Así, la inclusión y la diferencia son valores democráticos complementarios que ayudan hoy a interpretar la sociedad, los procesos de construcción de comunidades políticas y los procesos de participación de los actores sociales. Como lo señala Bilbeny, el derecho a la diferencia y la inclusión son aspectos deseables en las sociedades democráticas:

«Diferencia» para que cada grupo e individuo pueda defender su modo de vida; «inclusión», para que desde el encuentro y los medios para llegar a acuerdos se pueda proteger el derecho a la diferencia y otros bienes y derechos. En la democracia a todos ha de interesar poder estar «incluidos», no marginados, y al mismo tiempo poder reclamarse «diferentes» sin tener que someterse a ninguna uniformidad aniquiladora de lo propio (BILBENY, 2002, p. 24).

Frente al efecto homogeneizador al que apuntan ciertas prácticas evaluativas, ampliamente extendidas en el sistema educativo, se espera que en el marco de una ética para la diversidad los docentes adopten nuevas actitudes y compromisos, como el de no abandonar el ideal de la formación de un sujeto reflexivo, socialmente consciente y comprometido con valores de la ciudadanía global, y que la institución escolar no se limite a ser una escuela selectiva y competitiva regida por la metáfora de la empresa.

Cuando se trata de hacer que una práctica educativa, en este caso la evaluación, se ciña a las demandas del mercado, ocurre un cierre semántico de los sentidos posibles y alternativos de esa práctica formativa. Me refiero a la tendencia a darle un carácter totalizador a las prácticas evaluativas que reproducen la cultura empresarial en los sistemas educativos, como son algunas de las interpretaciones estrictamente mecánicas y tecnicistas de los enfoques basados en competencias, que tienen consecuencias tanto en la identidad del sujeto que aprende como en la concepción de conocimiento válido. Como nos recuerda Camps (1996), los sistemas evaluativos cada vez más técnicos y menos humanistas no ayudan a formar personas y profesionales capaces de resolver sus discrepancias haciendo uso del diálogo, la reflexión y el pensamiento; de modo que si se libera la educación de la lógica de mercado y se la piensa como proceso de formación de ciudadanos, queda abierta al horizonte de la formación en valores y a las competencias ciudadanas (HOYOS, 2011).

188

Por otro lado, desde el enfoque comprensivo de la pedagogía crítica, que considera esencial el papel de las diferencias en el aprendizaje, la finalidad de lo pedagógico se sustenta en la idea de que la educación no solo distribuye y produce conocimiento sino que también produce sujetos éticos y políticos. Es así que la «diversidad juvenil» con la que nos relacionamos los docentes, y la que está a la base de tantas prácticas pedagógicas y dispositivos evaluativos, requiere comprenderse desde marcos amplios y complejos que incluyan no solamente la referencia a capacidades cognitivas o competencias laborales, sino también a las posibilidades que tienen los jóvenes de acceso a capitales simbólicos, relacionales y culturales, por tanto debe entenderse en relación con los dilemas culturales y valorativos de las sociedades y tensiones de la globalización cultural.

Es importante preguntarnos, entonces: ¿de qué forma trata la cultura académica los problemas de la diversidad que más preocupan a las sociedades contemporáneas? ¿Se dedica mucho o poco espacio al análisis y discusión de los temas relativos a la diversidad cultural y social y a las desigualdades que generan las nuevas condiciones económicas de las sociedades contemporáneas? Los estudios de género e interculturalidad ¿integran los programas de formación y tienen acogida entre los estudiantes?

Estas preguntas y discursos plantean la necesidad de que las universidades y escuelas se abran al multiculturalismo, la diversidad cultural y la interculturalidad como enfoque de la formación cultural. Desde la dimensión epistemológica, que resulta ser central en la construcción curricular, actualmente se subraya el carácter diverso de la construcción de conocimiento y se ponen en discusión las formas unidisciplinarias tradicionales, reconociendo

otros modos plurales de producción de saberes, que conllevan visiones que no homogeneizan la realidad y que, por lo tanto, tienden a desplazar y deslegitimar formas autoritarias del saber.

Es así que los jóvenes establecen nuevas relaciones con el conocimiento, y con mayor frecuencia por fuera del dispositivo escolar, lo cual ha posibilitado nuevas formas impensadas de aprender y conocer. Así, la crisis epistemológica de las disciplinas es una expresión de la exigencia y necesidad de marcos culturales más diversos que permitan desplegar subjetividades atrapadas en visiones totalizadoras de la realidad.

### 4.3 CULTURA POLÍTICA Y EMPODERAMIENTO

Una evaluación que fortalezca la democracia y tenga como horizonte de sentido la formación de ciudadanos necesita de la construcción de una cultura política en la que el evaluador es un mediador político, para lo cual se requieren no solo habilidades técnicas y metodológicas sino, además, cualidades comunicativas y cívicas para negociar y resolver conflictos con-naturales a la pluralidad de intereses y acudir a los códigos de ética desde una intencionada formación en valores:

[...] la educación en cultura política puede mostrar los horizontes en que mis valores se entrecruzan con los de mis conciudadanos. Para que dicho cruce no agudice los conflictos se buscan acuerdos que normalmente conducen a normas (HOYOS, 2011, p. 7).

Para Nussbaum (2005) la capacidad de autoexamen es crucial en la cultura política, justamente porque la falta de autoexamen conlleva la falta de claridad sobre las metas, y aquellos que llevan una vida sin autoexamen con frecuencia irrespetan a otros y los tratan como inferiores. De igual manera, la pedagogía socrática considerada como práctica social por Nussbaum es determinante para la cultura política, porque promueve una cultura del disenso individual, que al enfatizar la voz crítica de la persona –que se levanta entre la opinión general del grupo– promueve a su vez una cultura de la rendición de cuentas. El pensamiento socrático también es particularmente importante en sociedades que necesitan tomar acciones con la presencia de gente que difiere en etnia, casta y religión:

La idea de que cada uno se hará responsable de su propio razonamiento y del intercambio de ideas con otros en una atmósfera de respeto mutuo, es esencial para la resolución pacífica de las diferencias, tanto dentro de una nación como dentro de un mundo crecientemente polarizado por el conflicto étnico y religioso (NUSSBAUM, 2005, p. 54)

Para Dewey y para Sócrates, en opinión de Nussbaum, el problema central con los métodos convencionales de educación se halla en la pasividad que genera en los estudiantes, ya que la actitud sumisa y obediente no es conveniente para la vida en general y resulta particularmente inconveniente para las democracias, que no sobrevivirán sin ciudadanos alertas y activos, críticos, curiosos y capaces de resistir la autoridad y la presión de otros.

En contraste con la anterior visión, y mientras parece haber un acuerdo en las instituciones para asumir la importancia de fomentar una ciudadanía democrática, la mayoría de los jóvenes con capacidad de voto son socializados en la vida cívica adulta por una institución que los define como pasivos, sin identidad y subordinados, y les censura sus medios de expresión democrática (MCQUILLAN, 2005). Aunque se piensa en los estudiantes como beneficiarios potenciales del cambio, raramente se piensa en ellos como participantes en un proceso de cambio de la vida organizacional (FULLAN y STIEGELBAUER, 1991).

Una alternativa desde una visión no instrumental es el empoderamiento del estudiante en su evaluación (MCQUILLAN, 2005), ya sea en la autoevaluación reflexiva o mediante el trabajo en grupo, dentro o fuera del aula de clase, un espacio privilegiado para promover la convivencia, el reconocimiento del otro y el respeto mutuo, y no solo como distribución estratégica de los estudiantes para facilitar la calificación. De acuerdo con Fetterman (1996, citado por SEGONE, 1998), la evaluación para el empoderamiento enseña a las personas a realizar su propia evaluación y crea capacidades humanas para facilitar este proceso:

Muchos participantes experimentan la evaluación para el empoderamiento como una experiencia iluminadora y reveladora que genera una nueva concepción de sí mismos. Muchas experiencias muestran cómo ayudar a las personas a encontrar maneras útiles de evaluarse a sí mismas las libera de expectativas y papeles tradicionales, haciendo que puedan encontrar nuevas oportunidades, redefiniendo sus papeles e identidades y facilitando que vean los recursos existentes de una manera diferente (SEGONE, 1998, p. 25).

El empoderamiento es un principio de la evaluación participativa que supone un mayor uso de la información y también una contribución a la democracia participativa y discursiva, el cual se da en el plano de lo individual, de lo intrainstitucional de modo que la institución en sí misma empodera a sus miembros, y en un nivel extrainstitucional, es decir, desde el desarrollo de capacidades para influir en el entorno estando empoderados.

Siguiendo a Cortina (2007), empoderar a las personas implica potenciar sus capacidades para que lleven a cabo proyectos de autorrealización y proyectos de vida, y la escuela y la universidad tienen la responsabilidad

social de promover el desarrollo de capacidades que se transformen en derechos de la ciudadanía para participar, tomar decisiones sobre cursos de acciones, crear lo pensado, deliberar, intervenir y ejercer poder sobre las formas de construcción de conocimiento.

En ese sentido, desde la profesión docente empoderar implica acompañar a los estudiantes para ser política y socialmente conscientes, y esto es posible desde la evaluación como aprendizaje político, y al considerar el aula como uno de los contextos culturales más privilegiados para experimentar formas alternativas democráticas de convivencia escolar, donde la evaluación, en tanto práctica educativa, se tiene que reinventar para dar lugar a nuevas expresiones de subjetividad ética y política acordes con las complejas relaciones ciudadanas globales en las que se insertan hoy la niñez y la juventud.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Podemos decir que las políticas de evaluación muy comúnmente han ejercido y ejercen funciones de control, clasificación y selección, y también restricciones a la autonomía institucional del docente y del estudiante. Como señala Patton (1998), la rendición de cuentas y el aprendizaje crean una tensión entre sí: por una parte, la rendición de cuentas exige procesos de control que exponen las deficiencias o debilidades, y por otro, el enfoque de aprendizaje necesita de un ambiente seguro en el cual se pueda disentir sin experimentar temor a la sanción o expresar sus necesidades. Esta tensión genera falta de credibilidad e impotencia y está asociada a temores de distinto tipo, los cuales hemos experimentado en situaciones diversas, entre ellos: temor a ser culpado, a ser avergonzado, a que la evaluación no sea justa, a que se apliquen criterios inadecuados, a que se formulen conclusiones fuera de contexto, el no estar seguro de cómo se usarán los resultados, a las consecuencias de alto riesgo, y en general, el temor derivado de malas experiencias con procesos de evaluación indebidos. Por tanto, los enfoques basados en la responsabilidad deben asegurar no solo el control sino también el desarrollo de capacidades y autonomía.

Hoy la formación docente nos enfrenta a nuevos desafíos que requieren ser pensados a luz de la filosofía moral y política y de un nuevo pensamiento crítico de la sociedad. Así, para formar docentes –más allá de la ideología de gerencialismo instalado– que estén dispuestos a problematizar, examinar, regular y modificar tanto su propia práctica como a sí mismos, es necesario que las instituciones educativas se constituyan en un espacio que permita pensar y donde sea posible argumentar éticamente en torno a

distintas prácticas de evaluación y transformación. En suma, una institución que se interese en construir una cultura política que permee la vida cotidiana de la enseñanza y del aprendizaje, lo cual representa un verdadero desafío a la tendencia presente, en la que, como señala Ball (2003):

Se diseña al profesor en formación más como un técnico que como un profesor capaz de tener juicio crítico y reflexivo. El enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de competencias que se deben adquirir y donde prima la eficiencia sobre la ética.

---

### BIBLIOGRAFÍA

- ALKIN, M. (ed). (2004). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- ÁLVAREZ H. B. y RUIZ-CASARES, M. (eds.) (1997). *Evaluación y reforma educativa. Opciones de política*. Proyecto ABEL / Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos. Disponible en: [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PNACE373.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACE373.pdf).
- BALL, S. (2003). «Profesionalismo, gerencialismo y performatividad». *Revista Educación y pedagogía*, 15(37), pp. 87-104.
- BAQUERO, R. (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Disponible en: [www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf](http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf).
- BILBENY, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa.
- CABRA TORRES, F. (2007). «La evaluación como práctica educativa. Pensando en el evaluador como educador». *ONPE. Serie documentos críticos*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- (2012). «La evaluación como instancia de aprendizajes éticos», en D. BARRAGÁN, A. GAMBOA y J. URBINA (comps.), *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoes.
- CAMPS, V. (1996). *Hacer reforma. Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- DE MIGUEL, M. (2009). «Evaluación de planes y programas de ciudadanía y convivencia». *Praxis*, 23, pp. 47-60.
- FETTERMAN, D. (1994). «Empowerment evaluation». *Evaluation practice*, 15.
- FULLAN, M. G. y STIEGELBAUER, S. M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press. (Ed. esp.: *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 2000).
- GREEN, J. (2002). «Dialogue session: Evaluation as education». 5<sup>th</sup> Biennial Conference of the European Evaluation Society: Learning, Theory and Evidence. Sevilla.
- HOUSE, E. R. y HOWE, K. R. (2000). *Valores en evaluación e investigación social*. Madrid: Morata.

- HOYOS, G. (2011). «Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita». *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 1-10.
- JURADO VALENCIA, F. (coord.) (2003). *Evaluación: conceptualización, experiencias, prospectivas. Memorias del seminario*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- KUSHNER, S. (2010). «La apropiación de la evaluación por las administraciones». *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 3, pp. 67-79.
- MCQUILLAN, P. (2005). «Possibilities and pitfalls: a comparative analysis of student empowerment». *American Educational Research Journal*, 42(4), pp. 639-670.
- MONTES ITURRIZAGA, I. (2011). «Desafíos, tensiones y perspectivas de la autoevaluación universitaria». Documento derivado de la Conferencia central en marco del proceso de autoevaluación institucional en la Universidad de Antioquia, marzo 25, Medellín.
- NUSSBAUM, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- PATTON, M. (1998). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SCHWANDT, T. (2005). «The centrality of practice to evaluation». *American Journal of Evaluation*, 26(1), pp. 95-105.
- (2008). «Educating for intelligent belief in evaluation». *American Journal of Evaluation*, 29(2), pp. 139-150.
- SEGONE, M. (1998). *Evaluación democrática. Documento de trabajo n.º 3*. Bogotá: UNICEF.
- SOLÍS HERNÁNDEZ, O. (2008). «Gerencialismo vs. humanismo. Una disyuntiva en la evaluación de la educación superior». *Revista Ciencia@UAQ*, 1(2), pp. 13-22. Disponible en: [www.uaq.mx/investigacion/revista\\_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v1-n2/Generalismo.pdf](http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v1-n2/Generalismo.pdf).
- STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- WOLTON, D. (2010). *Informar no es comunicar. Contra la ideología tecnológica*. Barcelona: Gedisa.