

Dos paradigmas contrapuestos en la evaluación educativa, dos formas diferentes de concebir al alumno

Villalba, Andrea

Resumen

En este artículo se abordan dos formas vigentes de entender la evaluación educativa. Se mencionan los rasgos sobresalientes de cada una de ellas y se reflexiona sobre el rol del docente y su concepción del alumno según se adhiera a una evaluación de carácter cuantitativo o cualitativo.

Palabras clave: evaluación cualitativa, evaluación cuantitativa.

Summary

Two paradigms opposing in educational evaluation, two different ways of conceiving the student

This article addresses two extreme and understand current educational assessment. Mentioned the salient features of each and reflects on the role of the teacher and student as his conception of adhering to an evaluation of quantitative or qualitative.

Keywords: qualitative evaluation, quantitative evaluation.

Presentado: 3-9-12 | Aceptado: 11-10-12

¹ Facultad de Humanidades y Ciencias. UNL

Ciudad Universitaria. Paraje El Pozo.

CP 3000. Santa Fe. Argentina

avillalba@fhuc.unl.edu.ar

Introducción

Para ciertos autores el aula es el espacio físico donde el docente, poseedor del saber científico disciplinar, acerca el conocimiento a un alumno que ignora ese cúmulo de contenidos. Para otros, el aula es el lugar, ese “mundo pequeño”, donde cada día, o cada cuatrimestre o cada año, se construyen relaciones irrepetibles; donde se entrelazan aspiraciones, expectativas, objetivos, intereses... e historias diferentes. Un espacio complejo marcado por múltiples variables o dimensiones y por interacciones entre las mismas, que tiene repercusiones en el aspecto macrosocial, en tanto es un espacio de formación o conformación de sujetos sociales. En ambos modelos, la evaluación juega un papel importante o central, ya sea porque cumple la función de acreditar conocimientos o porque desde su aspecto educativo nos brinda información acerca de nuestra propuesta de enseñanza, de la manera en que el alumno está aprendiendo y por lo tanto del alcance de esos aprendizajes; y porque nos “habla” acerca de las circunstancias que atraviesan a este sujeto en construcción.

Evaluación, esta última, que puede ser definida también como instancia de comunicación entre partes que se miran entre sí y a sí mismas, que *participan*, discuten, *construyen* el *conocimiento* y construyen juicios de valor sobre el desempeño que se tiene en este proceso. Juicios de valor sensibles y que intentan ser lo más justos posibles.

Pero ¿qué implica ser justo, en este escenario, para el docente? ¿El valor de justicia ha tenido siempre el mismo significado? ¿Todos los docentes entendemos lo mismo cuando hablamos de justicia? Y un poco más allá: ¿todos los docentes sabemos de qué hablamos cuando afirmamos ser justos? ¿Alguna vez nos hemos planteado ser justos o por lo menos lo más justos posibles ante el devenir de la evaluación? ¿A cualquier propuesta educativa le interesa reflejar de alguna forma el valor de justicia?

Desarrollo

En una primera aproximación afirmamos que no siempre se tiene claro o presente este concepto de justicia o, por lo menos, de acción justa en el desempeño docente y fundamentalmente en las instancias de evaluación. Que subsiste entre muchos docentes el supuesto de que el docente debe ser objetivo, lo más objetivo posible, neutral, desprovista su labor de toda componente que pueda teñirla de subjetividad. Y que, a menudo, es en los alumnos donde aparece esta noción de desempeño docente justo o no justo, en expresiones tales como “Fulano es injusto con la nota que me puso”, “No es justo que nos traten así”... ¡Cuántas veces nos habremos encargado de aclarar, ante el alumnado o nuestros colegas, que los docentes “no estamos para impartir justicia”. Cuántas veces habremos solicitado que no se nos trate de justos o injustos porque esa no es nuestra función. Y si bien no somos magistrados que dictan sentencia, la acción justa merece atravesar nuestra tarea como componente esencial de la evaluación que se define como educativa.

Posiblemente, la enorme influencia de modelos científicos positivistas nos ha impedido considerar y profundizar en este valor. La mirada objetivante, y por ende unilateralizada

y arbitraria de estos modelos nos han formado en la búsqueda de la evaluación objetiva como único propósito, en diametral oposición a la demanda de un accionar educativo justo. Lo que debemos plantear es si ambas son, verdaderamente, cuestiones opuestas o incompatibles? Las respuestas podrían oscilar entre la relación y/o tensión o la complementariedad entre la búsqueda de objetividad y el logro de juicios de valor guiados por el ideal de justicia.

Al respecto, Alvarez Mendez (2004) aporta una distinción entre ambos conceptos e indica la importancia de reconocerlos diferentes. El autor afirma que, cuando se confunden evaluación objetiva con evaluación justa, se enturbian las decisiones y las acciones que se siguen.

Resulta interesante, entonces, tomar algunos aspectos que definen la objetividad y la acción justa y que nos dan idea de la relevancia que tienen al momento de evaluar. Así, la objetividad se definiría a través de cuestiones de carácter técnico, mientras que la justicia en la acción evaluadora respondería más a cuestiones de carácter práctico y ético. Sería relevante, entonces, indagar acerca del dominio de uno u otro en el quehacer educativo, más específicamente en el plano de la evaluación. Podemos preguntarlos de dónde proviene el interés puesto en uno u otro aspecto.

Sin dudas, en quienes hemos experimentado una formación académica de corte tradicional, la noción o intención de objetividad atraviesa todo el quehacer científico. La filosofía de la ciencia puede dar cuenta de esta influencia. Si se explora en el campo epistemológico, se encontrará fundamentalmente en toda la tradición galileana la búsqueda de lo objetivo como ideal científico. Reducir a objeto o cosificar el mundo que rodea, sin otro interés que lo pragmático, y la búsqueda de explicaciones mecanicistas y causalistas son componentes directrices de esta manera de ver y representar el mundo que nos rodea.

Estos conceptos centrales en el desarrollo de la ciencia aparecen una y otra vez en el ámbito de lo educativo y, por lo tanto en la evaluación misma. Cuando se nos plantean consignas referidas al cómo, para qué y por qué, a manera de interrogantes inmediatos y prácticos, la propuesta tiene que ver con este enfoque científico racionalista. Estas preguntas clásicas del quehacer científico son las que aparecen en gran parte de los documentos pedagógicos y didácticos que nos acercan a los docentes desde los lineamientos curriculares, orientaciones pedagógicas y demás documentos que guían en muchos casos el accionar de los docentes. Propuestas con orígenes en modelos conductistas y que se presentan como actualizadas al entremezclarse con el discurso de teorías cognitivas. A menudo, en el ámbito escolar no se cuestionan estas ofertas y se las lleva a la práctica sin más. Se trata, en ocasiones, de sugerencias para llevar adelante prácticas con gran énfasis y confianza puesta en las metodologías y técnicas, en los instrumentos de evaluación. Conducen con la búsqueda de exactitud, precisión y formalización exigida por los neopositivistas y la necesidad de comprobación y verificación empírica propias del movimiento positivista. Vemos esta influencia cuando sólo nos interesan los contenidos conceptuales, cuando hacemos preguntas cerradas al alumno

que tienen una única respuesta cierta, cuando ante el error tachamos su contestación y descontamos la calificación sin más.

¿Acaso no le estoy cerrando las puertas del aprendizaje al alumno cuando le pido que de cuenta de aquello que ya tengo previsto que responda? ¿De qué manera le allano el camino del aprendizaje si no le permito participar, si ante el error lo castigo, si no aprovecho ese error para re trabajar significados? ¿Qué modelo de persona busco cuando trabajo de esta manera? La respuesta es: si mi posición es meramente tecnicista, no importa la intención.

Pero si tenemos conciencia que el aprendizaje no es una operatoria de tipo racional, que efectivamente hay valores, intereses, intenciones, que el alumno no es sólo un cerebro interactuando, en este multifacético y complejo proceso de enseñar y aprender ¿se contemplan los distintos aspectos que deben tenerse en cuenta para una visión lo más integral posible del alumno como sujeto social en construcción cuando se dice que sólo se persigue objetividad?. Cuando se busca objetividad, es posible ver el todo ?. Definitivamente, no. El camino de la objetividad es corto y sencillo, simple, no involucra al sujeto ni exige compromiso alguno. El camino de la justicia es largo en tanto necesita desentrañar la realidad, comprenderla. Y la realidad es compleja. Pensemos solamente en que, cuando evaluamos, buscamos desentrañar y comprender procesos internos del sujeto, y notemos la complejidad de esta tarea. No sólo factores didácticos y pedagógicos sino aspectos sociales del alumnado merecen considerarse al momento de evaluar, aún a sabiendas de que sólo se tendrá un recorte de la totalidad. Y entendiendo que si miro esta realidad compleja no lo hago desde un ojo biológico sino desde mis saberes, ideologías, vivencias, etc. Con lo cual ese juicio de valor que pueda realizar estará impregnado de una postura determinada: la del referente.

En una postura objetivante no podemos ser justos, porque el objeto no nos puede hablar de valores y significados. Esta postura “elimina cualquier consideración que tenga que ver con la cualidades humanas y no entran en su estrecho margen de análisis, ni la reflexión ni la comprensión” (Alvarez Mendez, 1993). El propio alumno no puede hablarnos de si mismo y sólo cuando el docente reconoce al sujeto y la legitimidad de cada uno de ellos para participar en el diálogo que supone enseñar y aprender y, por ende, evaluar, ingresamos en el camino de ser lo más justos posible.

En otras palabras diríamos: trabajar la evaluación desde la participación activa del alumno. Nos referimos, por ejemplo, a crear espacios donde el alumno pueda tomar la palabra y logre abandonar progresivamente aquellos temores que puedan silenciarlo. Si el alumno descubre que puede decir en voz alta o a través de la palabra escrita su postura, su conocimiento, su pensamiento...¿no tendremos la oportunidad ideal de ver su saber construido? No puedo afirmar que se ayuda a construir el conocimiento si no se generan espacios para que el alumno ponga en el discurso y en una situación comunicativa lo que sabe.

A esta altura estamos en condiciones de afirmar que la búsqueda de objetividad como único fin en si misma es realmente injusta e incompatible con una noción de

aprendizaje construido y de evaluación educativa. Si pretendiera abandonar la búsqueda de objetividad como único objetivo o meta de evaluación, tendría que enriquecerla con toda la información que surja de las relaciones interpersonales, a la cual se llega en el marco de pensamiento reflexivo tanto del docente como del alumno. En este contexto está claro que la evaluación debe comprender necesariamente, para poder reflejar ciertos aspectos personales, la autoevaluación como instancia de aprendizaje y de comprensión de la forma o manera de cómo se está aprendiendo. Considero que una cuestión central desde la cual puede mirarse esta temática, es desde la oportunidad valiosa que tenemos en la escuela de permitir que el alumno vaya construyéndose como sujeto social. Si en este proceso particular en que este sujeto moldea su relación con el mundo que lo rodea, con lo macrosocial, lo relegamos al rol de entidad receptiva del saber dado, lo miramos desde la vereda de enfrente, lo examinamos sin preguntarle que siente, cómo se ve a sí mismo, etc., etc., seguramente contribuiremos a formar ciudadanos poco participativos, con poco ejercicio de la democracia. Menuda tarea la de los docentes y la escuela en la conformación de la ciudadanía.

Es decir, que frente a la propuesta de evaluación tradicional, reduccionista y mecanicista, hay otras que tienen su origen epistemológico en una concepción aristotélica de la ciencia, donde la razón humana está inextricablemente imbricada con el interés y éste con el conocimiento (Guardián Fernández, 2007). Se trata de visiones dominadas por un interés emancipatorio asentado sobre la autorreflexión que busca conducir al hombre a un ejercicio adulto de la razón, libre de la dependencia de poderes. Desde este punto de vista la razón es intersubjetiva y el verdadero interés se centra en comprender los fines y los motivos por los que ocurren los hechos, en la búsqueda de una sociedad donde los individuos puedan ser realmente personas y esa sociedad que conforman sea cada vez más buena y justa (Mardones, 1991). Cuando consideramos las condiciones históricas y sociales del alumno estamos más cerca de este último modelo histórico y procesual que del modelo lógico y normativo. En esta concepción, a las clásicas preguntas sobre qué evaluar, cómo y para qué, podemos agregar otras relacionadas con la finalidad y la intención de la evaluación.

La realidad que debe analizar el docente es compleja y del mismo modo lo serán las relaciones interpersonales y en el aula, en las instituciones educativas y dentro de la sociedad y dentro de esta sobreabundancia de relaciones y posibilidades el docente, en su rol de seleccionador, realizará juicios de valor, elegirá y tomará decisiones. Para ello no deberá perder de vista el todo del sistema, ni tampoco lo singular, considerará el contexto y la totalidad y en ese marco no podrá aislarse de lo observado. Aquí el docente observador no está por fuera de lo observado, sino que se integra a ello. El sujeto recobra centralidad, y lo es en tanto la evaluación tiene como centro de las miradas el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ya no caben miradas lógicas o exclusivamente metodológicas. Ya no hay un objeto separado del sujeto, ni una negación del pensar y sentir del alumno. Sin dudas, este enfoque del aprendizaje y, por lo tanto, de la evaluación agrandan los límites del aula o, por lo menos, permite que se tengan en cuenta elementos del plano macrosocial que trascienden la proximidad de ésta.

Reflexiones finales

Como docentes críticos de lo que ocurre en el aula debemos preguntarnos qué intenciones hay detrás de cada modelo de enseñanza y de aprendizaje, de cada concepción de conocimiento y por lo tanto de cada forma de concebir la evaluación, de qué manera se ejerce el poder a través de ésta, y tomar decisiones al respecto. Una vez que esos aspectos se hagan conscientes en nosotros, no quedará otra salida que “hacerse cargo”. Pero también es cierto que si en la mirada que hacemos no vemos la urgencia del cambio, no hay posibilidades de transformación.

Cuando el docente sabe que su labor es política y que lo es en tanto la manera en que la despliega contribuye a la conformación de un determinado modelo de sociedad, conoce al mismo tiempo lo que está buscando y hacia dónde va cuando evalúa de la manera en que lo hace.

Si evaluo conocimiento disciplinar para colocar notas o calificaciones, premiando a unos y castigando a otros, y lo hago desde el lugar del docente incuestionable, neutral, objetivo, debo saber que estaré contribuyendo a la conformación de una sociedad poco igualitaria, de selección, de personas segregadas... Y si la guía de la acción evaluadora pasa por el valor de justicia, por la cooperación de sujetos que comparten la experiencia de una educación más democrática, estaré contribuyendo a construir una sociedad con esas características.

Entonces, de ninguna manera la tarea del docente puede ser neutra o desinteresada, y en ese contexto de ningún modo la evaluación puede ser sólo objetiva y si debe ser lo más justa posible.

Referencias bibliográficas

Alvarez Mendez, J.M. (1993). *El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje.* Cuadernos de Pedagogía, 219, 28-32.

Alvarez Mendez, J. C. (2004). “La evaluación educativa al servicio de quien aprende. II Congreso Nacional de Educación. Santa Fe. Argentina (paper).

Guardián Fernandez, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.* Costa Rica: Colección IDER-Agencia Española de Cooperación Internacional.

Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales.* Barcelona: Anthropos.