

DESAFÍOS ÉTICOS DE LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL

ETHICAL CHALLENGES OF EDUCATIONAL EVALUATION

Manuel Silva Aguila
Especialista en Currículo
Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1045-Santiago
msilvaag@uchile.cl

Resumen: En la actualidad pedagógica, la Evaluación Educacional como modalidad que permite obtener información sobre aprendizajes logrados y tomar decisiones a partir de la misma, parece desprenderse de su raíz. En efecto, la educación como espacio de realización humana de valores y de formas de intervenir en el mundo, ha perdido progresivamente su norte, en la medida que la evaluación educacional enfatiza la medición, la selección y la clasificación de los estudiantes al interior de la escolaridad.

Palabras claves: educación, evaluación, formación humana, dilemas éticos

Abstract: Nowadays Educational Evaluation, as a way to obtain information about levels of learning attained, and as a basis for decisions, seems to be breaking away from its root. In fact, education as a space for human fulfillment of values and a means of mediating in the world, has progressively lost its direction; this, as long as educational evaluation emphasizes measurement, selection and classification of students' schooling

Key words: education, evaluation, human development, ethical dilemma

INTRODUCCIÓN

La educación como proceso que aspira a dotar al ser humano de un andamiaje valórico, que traduzca principios de orden superior, que le habilite para una convivencia madura y proactiva en sus entornos históricos, culturales, sociales, naturales y físicos, ha tenido un punto de inflexión en su desarrollo histórico. Esto como consecuencia del peso cada vez mayor que han adquirido los procesos de la Evaluación Educacional, que en sus concreciones actuales deforman las finalidades substantivas que sostienen a la Educación como una empresa esencialmente moral.

EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCACIONAL. PUNTOS DE CONTACTO

Si se estudia con sentido histórico la evolución del quehacer educativo, nos encontramos que, en occidente, en la Grecia clásica, el valor de tal acción termina en la apropiación por parte de los ciudadanos de aquel

entonces, del conjunto de bienes culturales que encarnan ideales y principios considerados dignos de ser aprendidos, y posteriormente, traducidos en conductas y actitudes al interior de la vida de la polis.

Aquello fue lo que recogió y comunicó Homero en sus grandes relatos, los que eran transmitidos, oralmente, de generación en generación, y que se tradujeron, finalmente, en la

Paideia (Jaeger, 1962), encarnación del ideal formativo humano en sus dimensiones más excelsas.

Se desprende de tal noción el concepto de un **proceso siempre abierto**, que se realiza cotidianamente, y *que no tiene cierres formales*. (La evaluación educacional como cierre de procesos y artefacto de selección y clasificación tiene un nacimiento muy posterior a la intervención de los padres fundadores, en occidente, de la acción educativa formal).

Así, en Atenas, hacia el siglo VI a.C., la *polis* es el centro de difusión cultural, y ente educador por excelencia. Ella *enseña* a aprender conciencia cívica, sociabilidad, espíritu democrático, libertad filosófica, valores todos consubstanciales a la vida cotidiana. De esta forma, tales *aprendizajes* se realizan y son constatados por los demás ciudadanos e instituciones que les enmarcan. El proceso de aprendizaje por tanto continúa abierto en el tiempo.

Lo mismo acaece más tarde con Sócrates, en el siglo V a.C., quién afirma que lo decisivo en el hombre es la virtud, y el fin básico de la educación es la formación moral (Luzuriaga, 1956). Como medio pedagógico utiliza la ironía (punto de partida de sus diálogos, cuyo papel es hacer ver al interlocutor su propia ignorancia, y despertar su sed de saber) y la *mayéutica*, eje de su método, que hace aflorar ideas que están latentes en su alma por medio del diálogo.

Este proceso no tiene cierre; se realiza siempre, y, por tanto, no hay en la propuesta educativa un mecanismo sancionador de lo obrado.

Más tarde, Platón, sostiene, al igual que Sócrates, que el fin de la educación es moral y en ello juega un papel central el Estado, que encarna el bien común y la justicia, y tiene la tarea de conducir tales procesos. La *virtud* que tales procesos buscan formar se manifiesta permanentemente, en el transcurrir de la vida social.

Finalmente, Aristóteles, quien sostiene que la educación es un bien moral, y que es mediada por la búsqueda de la felicidad, entendida como la plenitud de la realización de lo humano en el hombre, tiene un sentido extendido y siempre perfectible. En esa dirección, afirmaba la existencia de

tres clases de disciplinas del conocimiento que permitían el logro de tales fines: las teóricas, cuya finalidad consiste en conocer; las prácticas, que incumben problemas de elección deliberada y tienden a modificar el curso de los hechos; y las productivas, que se ocupan del hacer.

Estos planteamientos de origen son recogidos por la Filosofía Educacional Perennialista, que en lo esencial sostiene que "la función del hombre como hombre es la misma en cada sociedad...la finalidad de la educación como sistema es la misma en cada época y en cada sociedad donde tales sistemas existen...es perfeccionar al hombre como ser humano" (Hutchins, 1953, p. 68). Los ideales educativos trascienden el espacio y el tiempo.

La pregunta que surge al observar con perspectiva el comienzo de la educación como proceso intencionado es, ¿en qué momento surge la necesidad de dejar constancia formal de lo aprendido, para verificar congruencias entre lo planeado y lo logrado?

De cierta forma la respuesta la entrega el profesor de la Universidad Complutense J.M. Alvarez (2001) al sostener que es el *positivismo*, para quien el conocimiento está constituido "básicamente por hechos, datos empíricos, entendidos como eventos externos y ajenos al sujeto" (p. 28).

La traducción pedagógica de tales conceptos está dada por la denominada Pedagogía por Objetivos. Esta forma de diseño curricular, elaborada por Tyler en 1949, busca establecer una forma de planeamiento de la escolaridad que plantee preliminarmente un conjunto de objetivos de ejecución, que *anticipen la conducta final del alumno*, y que definan y enmarquen la acción pedagógica. La teoría del aprendizaje que sustenta tal acción es el Conductismo, cuyos vértices lo integran el estímulo, la respuesta y el refuerzo. Gran importancia le es asignada al **control** externo de las fases de aprendizaje, las que mediante las denominadas *actividades de aprendizaje* regulan y orientan los aprendizajes esperados. Tras esta forma de organización del curriculum hay una orientación política, una visión del mundo. *Hay una manera de imponer significados a ser aprehendidos y asimilados por medio de la escolaridad.*

En esta dimensión, es posible hacer una reflexión acerca del papel que la comunidad educativa (padres y apoderados, sociedad civil), comunidad profesional (profesores, psicólogos, orientadores), comunidad estudiantil (estudiantes) tienen en el proceso de *selección cultural* de sistemas de conocimiento, habilidades cognitivas y valores a ser enseñados y aprendidos al interior de la escolaridad.

Ello porque tal actividad compromete aquello que va a ser la columna vertebral de los procesos de inducción a la adquisición de diversos códigos de lectura a las realidades naturales, físicas, sociales y culturales. El sistema

decodificador de las disciplinas del saber se adquiere esencialmente en la escolaridad. No obstante, el desciframiento de normas y pautas éticas y culturales se supone es adquirido en los procesos de socialización primaria, al interior de la familia.

Desde esta perspectiva, es necesario reflexionar en torno a las vinculaciones que se establecen entre ambos procesos de aprendizaje y que rol juegan las instituciones en este sentido. Dado que lo que se aprende, *se evalúa*, teniendo repercusiones en la vida adulta de las personas. En este plano, la escolaridad mediante la evaluación emite juicios decisivos en torno a cuáles son los canales por los que legítimamente puede transitar en función de la posibilidad de adquirir ciertas competencias, conocimientos y valores que le habilitan para ascender en la vida social y laboral.

Esta aproximación genera dilemas éticos, en el plano del impacto social y cultural de la escolaridad: o esta asume un papel que coadyuva a la conservación y la reproducción social (Bourdieu y Passeron 1970) o facilita la inserción crítica y la movilidad social (Freire, 1970).

Y allí entra en juego la dimensión ética de la evaluación. Nuestra mirada se dirige a los aspectos que esconden los procesos de clasificación, discriminación, eliminación, marginación. Entonces, ¿cuál es el sentido de la evaluación?, ¿es, como decía Aristóteles, "la realización de lo humano en el hombre", o ¿la *selección* de aquellos más aptos para acometer los oficios que demanda el mercado, instalado como piloto automático de la globalización?

Estas preguntas tendrían que nacer de la comunidad educativa, en sus dimensiones de sociedad civil, profesores, alumnos, padres y apoderados. Pero es muy posible que tales interrogantes necesiten ser extraídas mediante un proceso de *mayéutica social*, promovido por la sociedad civil directamente involucrada en tales fenómenos.

Esta conversación, intra e intergeneracional, puede contribuir a proveer criterios en torno a los procesos de selección de habilidades cognitivas, sistemas de saber y valores. Además puede generar un mayor enriquecimiento humano del curriculum al hacer ingresar al mismo un amplio abanico de espacios educativos donde tengan cabida aspiraciones, sentimientos, visiones de mundo, afectos, carencias, contacto con otros ámbitos de experiencias. Ampliar la oferta curricular más allá de lo puramente funcional al sistema. Dar un salto de lo **técnico** a lo propiamente humano, de lo pragmático a lo virtuoso.

La visión **ética** de la evaluación, nos hace levantar la mirada y realizar un examen crítico del quehacer profesional, en términos de captar elementos de nuestro actuar docente que reflejan modos de comprender y regular nuestra práctica.

Ello nos permite asumir nuestra tarea, desde el plano formativo, en términos de una actitud que busque dar sentido a la evaluación como camino para abordar el conocimiento de sí mismo, de la realidad en sus múltiples ámbitos, por una parte, y lo que J.M. Alvarez (op. Cit.) denomina "modos de razonar" (p. 37). En efecto, el autor sostiene que "aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenidos de conocimiento sino *modos de razonar* con ellos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende" (p. 37). En esto se juega la *evaluación*, en la dimensión de establecer modalidades de aprendizaje de contenidos, tamizados formativamente por los *modos de razonar*; a partir del diálogo –en sus múltiples matices– con las estructuras formales que conforman las disciplinas del saber, las competencias y los valores, en la dirección de la promoción de un desarrollo más pleno de la persona y la comunidad.

Esta raigambre moral de la educación la asume también Fullan (2002) quien sostiene que "este propósito moral es influir en la vida del alumno sea cual sea su origen, y contribuir a la creación de ciudadanos que puedan vivir y trabajar de forma productiva en sociedades cada vez más dinámicamente complejas" (pág. 16). En este mismo orden, y siguiendo la argumentación de Goodlad (citado en Fullan) este afirma que:

"la escuela es la única institución de nuestra nación que se encarga específicamente de la enculturación de los jóvenes en una democracia política... Las escuelas son las protagonistas principales del desarrollo de personas educadas que adquieren un concepto de la verdad, la belleza y la justicia, con el que poder juzgar sus propias virtudes e imperfecciones y las de la sociedad... Esta es una responsabilidad moral" (pág. 21).

La actitud previamente descrita conlleva un compromiso ético en el plano de la evaluación que contribuye a añadir valor a la acción educativa formal. Esta debe propender al logro de mayores grados de formación y humanización, como complemento substantivo a las necesarias informaciones (que recoge la evaluación) acerca de los progresos en la asimilación comprensiva y crítica que de los diversos currícula experimentan las personas insertas en los procesos de transmisión cultural intencionada al interior del Sistema Formal de Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarez, J.M. 2001** *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Morata. Madrid, 128 pp.
- Bourdieu, P. & J. Passeron, 1970** *La reproduction.* Les Éditions de Minuit. Paris, 285 pp.
- Freire, P. 1970** *La educación como práctica de la libertad.* Icira. Santiago, 136 pp.
- Fullan, M. 2002** *Las fuerzas del cambio.* Akal. Madrid, 179 pp.
- Ornstein, A. & F. Hunkins, 1998** *Curriculum. Foundations, principles and issues.* Allyn and Bacon. Boston, 416 pp.
- Jaeger, W. 1962** *Paideia. Los ideales de la cultura griega.* México. Fondo de Cultura Económica, 151 pp.
- Luzuriaga, L. 1956** *Historia de la Educación y de la Pedagogía.* Losada, Buenos Aires, 288 pp.