

LA EVALUACIÓN DEL COMO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS SIGNIFICADOS DE LA JUSTICIA. UN ANÁLISIS TEÓRICO

LEONEL PÉREZ EXPÓSITO

Departamento de Relaciones Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco

RESUMEN: La evaluación del aprendizaje es una de las prácticas escolares que por su recurrencia y centralidad en la cultura escolar representa una oportunidad especial para —en concordancia con el enfoque *vivencial* sobre la enseñanza-aprendizaje de los valores— enseñar y aprender, resistir o apropiar algunos significados asociados a la justicia social. El artículo explora dicho escenario mediante un análisis teórico. Planteamos que es posible identificar, siguiendo a Perrenoud, dos lógicas de evaluación del aprendizaje en las que subyacen concepciones dispares sobre la justicia. En una lógica de evaluación centrada en la diferenciación y *fabricación de jerarquías*, por un lado, identificamos principios propios de una concepción que llamamos liberal: igualdad formal de oportunidades,

imparcialidad, y el mérito como criterio diferenciador y distributivo. Por otro lado, la *lógica de la regulación de los aprendizajes* alude a una noción de justicia social con principios opuestos a la concepción previa: reconocimiento explícito de las diferencias (individuales y grupales); reconocimiento de las diversas desigualdades sociales como producto de distintos procesos opresivos de carácter histórico-estructural; y el diálogo entre visiones parciales para la construcción del juicio. Así, se sugiere que según la lógica a la que tienda nuestra evaluación, según los significados que enseñamos sobre la justicia social.

PALABRAS CLAVE: Lógicas de Evaluación, Principios de Justicia Social, Regulación del Aprendizaje.

Introducción

De acuerdo con Pablo Latapí (2003) y Silvia Schmelkes (1997,1998), existen cuatro enfoques principales en la enseñanza-aprendizaje de los valores en la escuela: *prescriptivo-exhortativo*, *clarificativo*, *reflexivo-dialógico* y *vivencial*. Este último establece fundamentalmente que el aprendizaje de los valores acontece mediante la participación de los estudiantes en prácticas situadas donde se despliegan significados asociados a un determinado valor. El enfoque vivencial toma como punto de partida lo señalado por Yi Lian-yun: “[La] práctica constituye el fundamento de la moralidad. El individuo comprende la virtud a través de la práctica.” (Yi Lian-yun, 2006: 460). Ello implica que los valores se aprenden

cuando existen oportunidades reales de encontrarse con ellos en un contexto social determinado. La escuela pareciera ser uno de estos espacios; a través de las múltiples prácticas que en ella tienen lugar se despliegan significados asociados a ciertos valores, como puede ser la justicia. Así, en esta ponencia profundizaré en la evaluación del aprendizaje, entendida no sólo como una forma de regulación de los conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que se aprenden a través de la educación formal, ni como un mecanismo de clasificación y selección de los estudiantes; sino principalmente como una práctica recurrente cuya experiencia implica para ellos la vivencia de la justicia y/o de la injusticia y el aprendizaje de su significado. Tomando como punto de partida la distinción realizada por Philippe Perrenoud (2008) entre una evaluación centrada en la diferenciación y en la fabricación de jerarquías, y otra enfocada en la regulación de los aprendizajes, el análisis que presento—fundamentalmente teórico— se centrará en mostrar cómo en la primera forma de evaluación es posible identificar principios propios de una concepción sobre la justicia que podemos denominar liberal: igualdad formal de oportunidades, imparcialidad, y el mérito como criterio diferenciador y distributivo (meritocracia). En cambio, la segunda forma de evaluación implica una noción sobre la justicia que enfatiza la imposibilidad de llevar a cabo los principios previos y en su lugar plantea los siguientes preceptos: reconocimiento explícito de las diferencias (individuales y grupales); reconocimiento de las diversas desigualdades sociales (de clase, género, raciales, étnicas, etc.) como producto de distintos procesos opresivos de carácter estructural; y el diálogo entre visiones parciales para la construcción del juicio.

La evaluación del aprendizaje: “entre dos lógicas”

En su libro “La evaluación de los alumnos”, Philippe Perrenoud nos plantea que actualmente es posible identificar dos lógicas presentes en las prácticas de evaluación del aprendizaje escolar. Por un lado,

“...tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia. Los alumnos se comparan, y luego se clasifican, en virtud de una norma de excelencia, abstractamente definida o encarnada en el docente o en los mejores alumnos. Ya sea porque la evaluación en el curso del año funciona como entrenamiento para el examen” (Perrenoud, 2008: 10).

Esta fabricación de jerarquías hace pública la diferencia entre los *mejores* y los *peores* estudiantes, bajo un criterio frecuentemente definido en última instancia por los docentes.

Dicho criterio se objetiviza a menudo en una nota que más que reflejar las características del aprendizaje de los alumnos sirve para fundamentar una decisión, de la cual depende la prosecución de la trayectoria escolar. En última instancia, esta lógica de evaluación construye e intenta justificar el *éxito* o *fracaso escolar*.¹

Por otro lado, la segunda lógica de evaluación descrita por Perrenoud se distingue en primer lugar porque está al servicio del aprendizaje. La intención de la evaluación es: “estimar el camino ya recorrido por cada uno [de los estudiantes] y, simultáneamente, el que resta por recorrer, a los fines de intervenir para optimizar los procesos de aprendizaje” (Perrenoud, 2008: 116) No obstante, tanto la estimación como el sentido de la intervención no son llevados a cabo únicamente por el profesor, sino que en dicha tarea el estudiante tiene una función activa. De hecho, la propia noción de regulación en Perrenoud implica el desarrollo de la autorregulación, es decir: “[del] conjunto de habilidades metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado objeto de dominio.” (Perrenoud, 2008: 116)

Además de la participación activa del estudiante y, en gran medida como consecuencia de este involucramiento, la evaluación dentro de esta lógica es un proceso altamente individualizado. Ello implica reconocer que: “por seleccionado que sea, ningún grupo es completamente homogéneo desde el punto de vista de los niveles de dominio adquiridos al comienzo de un ciclo de estudios o una secuencia didáctica. Por “neutro” que sea, ningún programa está a igual distancia de las distintas culturas familiares de las que son *herederos* los alumnos” (Perrenoud, 2008: 122-123). Si las condiciones sociales de los alumnos siempre son diferentes; si los ritmos y formas de aprendizaje tienen un alto grado de diferenciación individual; si los puntos de partida no son homogéneos, entonces el proceso de regulación de aquello que se aprende no puede estar estandarizado, sino altamente diferenciado de acuerdo con las condiciones y los procesos individuales de los estudiantes.

La lógica de la fabricación de jerarquías de excelencia y la justicia desde una concepción liberal

La lógica de una evaluación que fabrica jerarquías de excelencia puede entenderse también desde la sociología estructural-funcionalista.² En su trabajo *El salón de clase como sistema social*, Talcott Parsons establecía 4 condiciones estructurales del salón de clases:

- a) La homogeneidad en las condiciones de los estudiantes en cuanto a la edad y las ca-

racterísticas socio-económicas dadas por la localización de la escuela; b) diferencia radical entre estudiantes y maestro(a), en cuanto a que los primeros representan la infancia y el maestro el mundo adulto; c) La asignación de tareas comunes (una misma tarea a todos los estudiantes); y d) una evaluación sistemática de de dichas tareas. En estos rasgos estructurales yace la legitimación del desempeño como criterio diferenciador. El hecho de que en la mayoría de los salones de clases los niños no presenten diferencias en la edad, significativas en términos de desarrollo, ni diferencias socioeconómicas sustanciales, justifica que se les asignen tareas comunes, porque se asume que así no existe una ventaja de origen entre ellos para llevar a cabo la tarea de forma satisfactoria. Dichas tareas deberán ser las mismas para todos, porque si fueran diferentes para cada alumno o para algunos subgrupos, se podría argumentar que la complejidad de ciertas tareas era menor o mayor para ellos, por lo tanto tendrían que ser valoradas diferencialmente. Asimismo, la evaluación es sistemática, es decir, sus criterios y procedimientos se llevan a cabo siempre de una misma forma, y no podrán cambiar de acuerdo con uno o varios estudiantes. Por último, la diferencia entre los niños y el maestro, asegura que dichos criterios y procedimientos se definan desde un juicio adulto y no infantil. Así, desde la perspectiva de Parsons, estas características evitan que la evaluación de un buen desempeño se deba a diferencias sensibles en los niveles de desarrollo de los estudiantes y en sus características socioeconómicas, a que algunos estudiantes trabajaron con tareas más o menos complejas que aquellas que fueron diseñadas para otros, a procedimientos y criterios de evaluación que no se aplicaron por igual a todos los estudiantes, o a un juicio no maduro.

De esta forma, los rasgos estructurales del salón de clases, entonces, legitiman el desempeño escolar en su conjunto como el eje diferenciador central que acontece en la escuela y, a partir del cual se definen trayectorias académicas más o menos exitosas y, posteriormente, una colocación diferencial en las posiciones sociales que llevan a cabo funciones asociadas a mejores o peores recompensas.³ En consecuencia, desde la postura parsoniana, la diferenciación que acontece en la escuela y las desigualdades sociales futuras producto de ésta se aceptan como justas, ya que “las jerarquías de excelencia” que produce están construidas sobre las características estructurales del salón de clase, mismas que aseguran: a) igualdad formal de oportunidades; b) imparcialidad; y c) el mérito como criterio diferenciador y distributivo (meritocracia).

Una visión liberal sobre la justicia aprendida mediante la evaluación del desempeño escolar

Al hablar de una visión liberal de la justicia podemos caer en una simplificación de la diversidad de autores que podrían ubicarse bajo esa nomenclatura. Por ello, aquí me referiré a dos escuelas de pensamiento que comparten algunos preceptos básicos del liberalismo mientras en otros aspectos presentan diferencias sustanciales. Me refiero a la corriente libertaria, principalmente reconocida en la obra de Nozick (1974) y de Hayek (1976), y a la teoría de la justicia desarrollada por John Rawls (1971; 1999; 2002).

Igualdad formal de oportunidades

Tanto en la postura libertaria como en la obra de Rawls es posible identificar un principio central de igualdad de oportunidades. La idea fundamental es que para que una determinada forma de desigualdad entre ciudadanos sea justa, ésta debe haberse producido después de un momento de igualdad de oportunidades entre ellos, mismas que fueron aprovechadas diferencialmente. En el caso rawlsiano, la estructura básica de la sociedad tiene que garantizar que sus miembros sean iguales entre sí, por lo menos en cuanto a una serie de libertades básicas; en el caso libertario es el Estado el que determina y se encarga de hacer cumplir una serie de reglas mínimas que aplican por igual para todos, a partir de ahí es la habilidad de los individuos en el mercado lo que generará las diferencias. A pesar de que la teoría de Rawls se centra en lo que él llama la estructura básica de la sociedad, y el pensamiento libertario pone énfasis en las diferencias producto del mercado económico, el principio de igualdad de oportunidades se percibe claramente en la evaluación del aprendizaje en el salón de clases, especialmente cuando ésta responde a una lógica de fabricación de jerarquías.

Al igual que Rawls, el análisis de Parsons expuesto anteriormente plantea que la estructura básica del salón de clases es la que permite que las diferencias resultantes de la evaluación del desempeño escolar aparezcan como justas, entre otras cosas porque a través de las características fundamentales de dicha estructura, el principio de igualdad de oportunidades se realiza. Los estudiantes en el salón de clases presentan una igualdad significativa en términos de edad y condición socioeconómica; a todos se les asignan tareas iguales o pruebas de evaluación estandarizadas que son evaluadas sistemáticamente. En concordancia con el pensamiento libertario, existen reglas para la realización de las tareas y pruebas que aplican a todos por igual. Así, las diferencias en los resultados de la eva-

luación se deben al esfuerzo que cada estudiante ha puesto en su desempeño o a los talentos que cada uno de ellos posee, pero no a que recibieron oportunidades diferentes. Por tanto, la evaluación es justa.

Imparcialidad

Para desarrollar su teoría de la justicia, John Rawls parte de una situación hipotética llamada “posición originaria”. En ella los miembros de una sociedad tienen que decidir los principios centrales que guiarán su vida en común ¿Qué principios elegir y cómo elegirlos? Se pregunta Rawls. Para garantizar una elección justa para todos, el autor plantea que la posición originaria se caracteriza por un “velo de ignorancia”, es decir, nadie conoce las características particulares de aquellos que pertenecen a la sociedad en cuestión, ni siquiera las propias. De esta forma, ninguno abogaría por un principio que privilegie cierta característica (clase social, valores religiosos, preferencias políticas) porque es probable que él (ella) no cuente con dicho rasgo. En esta situación ciega, Rawls plantea que los sujetos hipotéticos en cuestión llegarán a dos principios fundamentales. No es este el espacio para la discusión del contenido de los principios fundamentales en la teoría de la justicia rawlsiana, lo que me interesa hacer notar es cómo se llega a ellos. Rawls sugiere que los participantes en la posición originaria debido al velo de ignorancia son obligados a abstraerse de su propia subjetividad para acercarse a una posición imparcial. Ello implica que los principios que en realidad son definidos por John Rawls –la posición originaria es una situación hipotética- tienen este carácter. Así, el filósofo estadounidense se convierte él mismo en el típico árbitro imparcial que la perspectiva liberal sobre la justicia inevitablemente reclama; el poseedor del juicio imparcial, del juicio justo. El requisito de imparcialidad pareciera coexistir con el concepto de justicia. En el caso de la perspectiva libertaria, es el Estado el que se convierte en el árbitro imparcial entre los jugadores en el mercado económico, y en el caso de la evaluación del aprendizaje en el salón de clases será el maestro. El juicio adulto del maestro encarna la imparcialidad necesaria para garantizar que las diferencias en las evaluaciones de sus estudiantes sean justas y no se deban a la empatía del docente con el punto de vista parcial de alguno de ellos. La imparcialidad implica en la evaluación que el maestro es el que realmente conoce lo que el estudiante aprendió y cómo lo hizo.

Meritocracia: el mérito como criterio diferenciador y distributivo

En el planteamiento de Talcott Parsons donde se establece una relación entre los rasgos estructurales del salón de clase, la evaluación del desempeño y la diferenciación social,

se enaltece el mérito de los estudiantes como criterio de la distribución desigual de recompensas. Este aspecto es fundamental en la perspectiva libertaria sobre la justicia. En una discusión centrada en el papel del Estado en la regulación del mercado y la libertad de los individuos, Robert Nozick (1974) rechaza cualquier visión paternalista sobre la justicia a favor de una que exalta las elecciones de los sujetos. Cualquier teoría sobre la justicia debe partir de la libertad individual de las personas. Esta libertad les permite esforzarse a fondo o aplicar sus diferentes talentos para realizar las elecciones que más les convengan y conseguir sus fines. La evaluación del aprendizaje en el salón de clases centrada en una lógica de la fabricación de excelencias se sostiene en gran medida en este planteamiento meritocrático. Si aseguramos la igualdad de oportunidades entre los estudiantes y la imparcialidad, las diferencias en la evaluación y las futuras recompensas y diferenciaciones producto de ella, sólo serán posibles debido al mérito de los alumnos.

La lógica de la regulación de los aprendizajes y la justicia desde una perspectiva crítica

En el apartado anterior intenté mostrar cómo en la lógica de una evaluación centrada en la fabricación de excelencias subyace una visión liberal de la justicia que sirve perfectamente para una explicación estructural-funcionalista sobre la relación entre los rasgos estructurales del salón de clase, la evaluación del desempeño y la diferenciación social. Sin embargo, una evaluación que responda a la lógica de la regulación de los aprendizajes difícilmente podría sostenerse en dicha concepción de la justicia. Por el contrario, esta lógica de evaluación del aprendizaje parece mostrar un significado sobre la justicia constituido por elementos casi completamente opuestos a los componentes que se destacaron en el apartado anterior. En primer lugar, tal como lo señala Young (1990) la igualdad de oportunidades como la plantea el liberalismo presenta dos problemas principales: 1) No reconoce la filiación de los individuos a diferentes grupos que en una sociedad dada están desigualmente ubicados antes del momento formal de la igualdad de oportunidades. 2) Ignora el desenvolvimiento histórico de las relaciones de fuerza entre grupos dentro de una sociedad. No obstante, para el caso de la evaluación del aprendizaje, además de lo anterior, la una evaluación centrada en la regulación de los aprendizajes parte del principio de que los alumnos de forma individual tienen estrategias y ritmos diferenciados de aprendizaje. Por ello, una evaluación de este tipo más que sostenerse en la idea de la igualdad de oportunidades requiere un reconocimiento explícito de las diferencias, y es

eso lo que permite que la evaluación sirva al aprendizaje del estudiante, por lo tanto es justa.

En segundo lugar, una evaluación del aprendizaje centrada en la lógica de la regulación de los aprendizajes descarta la imparcialidad, sobre todo encarnada en la figura del maestro. Por el contrario, al reconocer la imposibilidad de ésta (Young, 1990), se sostiene en la convicción de que una estimación justa sobre el aprendizaje de los estudiantes requiere la incorporación de juicios parciales a veces irreconciliables entre sí, necesita particularmente de la autorregulación de quien aprende.

Por último, la evaluación desde esta lógica devela el mito de la meritocracia. Mediante la articulación de una evaluación y una pedagogía diferenciadas, el esfuerzo y los talentos individuales se muestran entrelazados a situaciones de origen de los estudiantes más o menos favorecidos, mismas que tienen en impacto en los logros individuales de éstos.

Conclusiones

Si bien el aprendizaje de la justicia no se reduce a lo que los estudiantes apropian en su experiencia escolar, ni mucho menos a una de las prácticas características de dicha experiencia; la evaluación del aprendizaje siendo un elemento constitutivo de la escuela y característica fundamental de la vinculación entre ésta, los sistemas educativos y otras esferas de las sociedades como los espacios laborales, representa un ámbito privilegiado y probablemente inevitable para que dicho aprendizaje suceda. En esta ponencia se han presentado dos lógicas de evaluación que implican a su vez dos visiones de la justicia diferentes. Considerando estas diferencias y, con base en el enfoque vivencial sobre la enseñanza-aprendizaje de los valores, los significados y prácticas que queramos enseñar como propios de la justicia dependerán, en cierta medida, de cómo decidamos evaluar.

Notas

1. Ver Perrenoud, 2008
2. Veáse Davis y Moore (2001 [1945]) y Parsons (1983)
3. Veáse Davis y Moore (2001 [1945])

Referencias

- Davis, Kinsley y Moore, Wilbert (2001 [1945]). Algunos principios de estratificación social. En: En-
guita, Mariano (comp.). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 131-143
- Hayek, Frederich. (1960) *The Constitution of Liberty*. Chicago: University of Chicago Press.)
- Latapí, Pablo (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE
- Nozick, Robert. (1974). *Anarchy, State and Utopia*. New York: Basic Books
- Parsons, Talcott (1983). The school class as a social system: some of its functions in American
society. En Ben Cosin y Margaret Hales, *Education Policy and Society*, Londres: Rout-
ledge, pp. 85-105
- Perrenoud, Philippe (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la
regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue:
- Schmelkes, Silvia (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. México: Castellanos
- Schmelkes, Silvia (1998). Cinco premisas sobre la educación en valores. En Greta Papadimitriou
Cámara (Coord.), *Programa de educación en los valores de la paz y los derechos huma-
nos*, México: AMNU, ILCE.
- Yi Lian-yun, P. (2006). Construction of life-practice moral education based on traditional Chinese
morality with life connotation, *Front Educ China*, VOL 1 NUM 3
- Young, I. (1990) *Justice and the Politics of Difference*, Oxford: Princeton University Press.