



**HAL**  
open science

## Las evaluaciones estandarizadas desde una visión freireana

Juan-Francisco Remolina-Caviedes

► **To cite this version:**

Juan-Francisco Remolina-Caviedes. Las evaluaciones estandarizadas desde una visión freireana. Revista Eletrônica de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2013, 7 (1), pp.369-382. <hal-02190594>

**HAL Id: hal-02190594**

**<https://hal.science/hal-02190594v1>**

Submitted on 23 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



## LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS DESDE UNA VISIÓN FREIREANA

### A AVALIAÇÃO PADRONIZADA DESDE O FOCO FREIREANO

#### THE STANDARD EVALUATION FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE

**Juan Francisco Remolina Caviedes<sup>1</sup>**

Colegio Víctor Félix Gómez Nova de Piedecuesta, Colombia

#### Resumo

Na Colômbia, o uso de testes padronizados determina os processos educativos. Diretores, professores e estudantes em geral, reconhecem a subordinação da prática educativa à frente dos testes externos estabelecidos pelo governo colombiano. Esta situação vem sendo assumida de forma submissa, sem uma clara posição crítica, que por sua vez poderia estar gerando efeitos contraproducentes em crianças e jovens estudantes colombianos. Este ensaio é uma análise crítica com base nos princípios educacionais de Paulo Freire. Compreender a avaliação padronizada como uma prática educativa que revela certo tipo de relação do homem com ele mesmo e com o mundo, dentro de uma concepção de educação "bancária" como uma tentativa sectária que fomenta o ato passivo de transferência de informações em detrimento da construção ativa do conhecimento. Isso faz com que a avaliação seja uma prática desumana, de domesticação dos seres humanos, constituindo, portanto, um ato de violência. Desta forma, poderíamos começar a sugerir que a avaliação deve se tornar um ponto de encontro para que sujeitos interajam através do diálogo, mediados por um objeto cognoscível. Procurando assim, fazer da avaliação um processo mais humano e democrático.

**Palavras-chave:** Avaliação, violência, conhecimento, humanização.

#### Resumen

En Colombia el uso de las evaluaciones estandarizadas ha condicionado los procesos educativos. Los directores escolares, estudiantes y docentes en general reconocen la subordinación de la práctica educativa ante las pruebas

---

<sup>1</sup> Profesor Colegio Víctor Félix Gómez Nova de Piedecuesta. Bucaramanga (Santander). Colombia. Máster en Formación de Formadores. Programa Erasmus Mundus de la Unión Europea. Universidade do Porto (Portugal). Université de Reims Champagne-Ardenne (Francia). Universidad de Granada (España). Estudiante becario. (Año: 2009-2011). Ingeniero de Sistemas e Informática. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga (Colombia). (Año: 2007). Email: [alkaviedes@gmail.com](mailto:alkaviedes@gmail.com)



externas establecidas por el Gobierno colombiano. Esta situación está siendo asumida de manera sumisa, sin una clara postura crítica, lo que a su vez podría estar generando efectos contraproducentes en las niñas, niños y jóvenes estudiantes colombianos. El presente ensayo es un análisis crítico a partir de los postulados educativos de Paulo Freire. Entender la evaluación estandarizada como una práctica educativa que devela determinado tipo de relaciones del hombre consigo mismo y con el mundo, ya sea al interior de una concepción «bancaria» de la educación como una tentativa sectaria que antepone a la construcción activa del conocimiento, el acto pasivo de transferir informaciones. Esto convierte a la evaluación en una práctica deshumanizante, toda vez que domestica al ser humano, configurándose de esta manera en un acto de violencia. De esta manera se podría llegar a sugerirse que la evaluación debe convertirse en un espacio de encuentro entre sujetos cognoscentes que interactúen, a través del diálogo, mediados por un objeto cognoscible. Pretendiendo así, una visión más humana y democrática de la evaluación.

**Palabras clave:** Evaluación, violencia, conocimiento, humanización.

### **Abstract**

The use of the standard evaluations in Colombia conditioned the educational process. Without a critical approach, this situation is assumed in a submissive form, which could generate collateral effects. The following text is a critical analysis based on Paulo Freire's educational postulates. Understanding the standard evaluation as an educative practice that reveals some kind of human relationship with each other and with the world, inside a conception of "banking" education, encourages the passive act of knowledge transference instead of the active construction of knowledge. This transforms the evaluation in a dehumanizing practice, in an act of violence. The evaluation must be converted in a space where subjects can meet themselves and interact through the dialogue, in a more human view of evaluation.

**Key words:** Evaluation, violence, knowledge, humanization.

## **LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS DESDE UNA VISIÓN FREIREANA**

### **1 Introducción**

Las evaluaciones estandarizadas se han impuesto no solo en las escuelas anglosajonas sino también en aquellos países del mundo entero que siguen sus modelos educativos; son una herramienta que cumpliendo una función pública, esconden argumentos de tipo económico (TOCHON, 2011). Su



uso técnico, desarrollado desde una perspectiva empresarial, ha trascendido el escenario educativo; apoyándose en el discurso político y económico de la teoría del *capital humano* (BAUDELOT et ESTABLET., 2009; SANTOMÉ, 2003). Teoría que explica el éxito económico de los países en función de la formación de sus ciudadanos (SANTOMÉ, 2003). Popularizada en la década de los setenta, con la crisis del petróleo, se ha mantenido hasta el día de hoy gracias a una aceptación generalizada que hace juego con la ideología capitalista vigente. Es así como el uso técnico de la evaluación, propio del ámbito comercial, ha permeado los espacios educativos.

Cuando el Estado asume el rol de evaluador, convirtiendo la evaluación en una herramienta de gobierno, el problema de la evaluación se circunscribe al plano de las relaciones de poder (POPKEWITZ, 1992), ya que no solo se delimitan espacios de control y responsabilidad sobre los recursos administrados, también se crean y determinan relaciones de autoridad y dominio. Algo claramente reflejado en la promulgación de políticas de índole multicultural y migratorio (ADAM, 2005; SHOHAMY, 2008), sujetas a la aplicación de pruebas estandarizadas, que confirman la relación mediadora entre conocimiento y poder (JOAO; ESCOBAR, PACHECO, 2005; MILNE, 2009; SHEINFELD et al., 1981). Lo cual demuestra que los efectos negativos y perjudiciales de la evaluación van más allá de la simple medición (MARBLEY; BONNER, BERG, 2008). Pero no solamente mantienen una intención política y económica. Las evaluaciones estandarizadas, al ser una práctica educativa, involucran una orientación teórica, y una concepción de los seres humanos en relación consigo mismo y con el mundo (FREIRE, 1981).

Teniendo en cuenta este último postulado freireano desarrollaremos nuestro análisis crítico de las evaluaciones estandarizadas alrededor de tres aspectos fundamentales: en el ámbito de las relaciones, como práctica educativa y como acto de violencia.

En el ámbito relacional, analizaremos la relación entre *opresores* y *oprimidos* propuesta por Paulo Freire. Desde éste ángulo se intentará proponer una mirada crítica al tipo de relaciones que se imponen a través de las evaluaciones estandarizadas. De igual manera, se procura demostrar el carácter sumiso establecido en el ámbito de las relaciones del hombre consigo mismo y con el mundo. Luego, analizaremos las evaluaciones estandarizadas como una práctica de conocimiento desde el punto de vista freireano. Trataremos de probar su naturaleza *burocrática* como parte de una *educación bancaria*. Para terminar, y antes de aportar algunas consideraciones finales a manera de conclusión, intentaremos develar el carácter violento de ésta práctica considerada educativa.

## 2 En el ámbito relacional

### 2.1 Opressor-oprimido

La *prescripción* es uno de los elementos básicos en la mediación entre *opresores-oprimidos* (FREIRE, 1987). Para la Real Academia Española el término *prescripción* está relacionado con la acción y efecto del verbo transitivo



*prescribir*, es decir, aquella acción o efecto encaminado a preceptuar, ordenar o determinar algo (RAE-U, 1992). Complementa Freire (1987) diciendo que toda *prescripción* es la imposición de una opción hecha por una conciencia a otra. El verbo transitivo *prescribir* involucra dos sujetos o participantes que, en este caso serían opresor y oprimido, dos vocablos que exigen precisión para efectos de nuestro análisis. La Real Academia Española define *opresor* como quien «abusa de su poder o autoridad sobre alguien». Mientras *oprimido* es quien «está sometido a la vejación, humillación o tiranía de alguien» (RAE-U, 1992). Ambos conceptos precisan de un segundo sujeto que complementa el contenido de su acción. Constituyéndose una dualidad conceptual, ya que existen dos sujetos distintos en un mismo estado de correspondencia. Dentro de ésta dualidad el elemento mediador está condicionado conceptualmente. Es decir, además de respetar la naturaleza dual de la relación, mediante la acción o efecto de un verbo transitivo que involucre dos participantes o argumentos nucleares, debe asimismo corresponderse con el universo signifiante de la relación constituida. Con lo cual la *prescripción* se convierte en elemento básico, a través del cual, uno de los sujetos actúa sobre otro dentro de los términos de la relación *opresor-oprimidos*, tal como lo afirma Freire.

Lo mismo podría afirmarse acerca de la *prohibición*. Como posible elemento mediador en la relación *opresor-oprimido* respeta su naturaleza dual, ya que hace parte de la acción del verbo transitivo *prohibir* que significa impedir el uso o ejecución de algo (RAE-U, 1992) y además mantiene una línea de congruencia con el universo signifiante de la relación. En éste orden de ideas, la *prohibición* cumple los requerimientos básicos para ser también considerado como elemento mediador entre *opresor* y *oprimido*.

Si bien el *opresor* ostenta autoridad o poder, aquello que lo caracteriza es la forma como ejerce dicho poder o autoridad. En éste caso su uso extralimitado. Entretanto el *oprimido* se encuentra sometido a la *vejación*, *humillación* y *tiranía* de otro; es decir, al maltrato, el perjuicio, al menos cabo de su dignidad y al abuso o imposición de cualquier poder, fuerza o superioridad (RAE-U, 1992). Cuatro características fundamentales en la naturaleza del *oprimido*.

Es así como las evaluaciones estandarizadas se configuran en el medio a través del cual un sujeto efectúa *prescripciones* y *prohibiciones* sobre otro(s), en este caso las y los estudiantes, ordenándoles o imponiéndoles opciones, así como impidiéndoles ejecutar algo. Cuando esta imposición de opciones o éste impedimento están relacionados con la vocación ontológica de ser más (FREIRE, 2009), entonces, la evaluación surge como elemento mediador entre opresores-oprimidos, ya que, se evidencia abuso de poder o autoridad cuando se ordena, prescribe o determina el futuro de alguien; negando posibilidades de superación, lo cual vulnera su dignidad humana. Es así como las evaluaciones estandarizadas se constituyen en elemento de opresión al denegar el acceso a una educación superior de calidad a estudiantes procedentes de sectores económicos menos favorecidos. Es el caso de las Pruebas Saber 11, establecidas por el Ministerio de Educación



Nacional colombiano, las cuales regulan el ingreso a instituciones públicas universitarias, y cuyos altos puntajes, en su mayoría, corresponden a estudiantes de estratos socio-económicos altos (LOS MEJORES COLEGIOS 2010, 2010), previamente entrenados para afrontar las pruebas con mayores ventajas sobre los demás.

## 2.2 Hombre-mundo

Para Freire (1981) toda práctica educativa involucra una concepción de los seres humanos con el mundo. Esto nos permite establecer otro punto central en nuestra discusión: la relación *hombre-mundo*. Existe una gran diferencia entre decir que el hombre *está en* el mundo y afirmar que el hombre *está siendo con* el mundo. Para comprender esta disparidad es necesario tener en cuenta que el hombre, sabiéndose inconcluso, es capaz de separarse de su actividad, a diferencia del animal (FREIRE, 1987). La praxis, es decir, la reflexión de su actuar *en* el mundo, le permite *estar siendo con* el mundo cuando transforma la realidad. Una inflexión histórica debida a la existencia de un punto interno de decisión. Los animales transforman su realidad en virtud a puntos de decisión que se encuentran fuera de ellos, dentro de su especie, garantizando la subsistencia de su género. Entonces, podemos afirmar que los animales *están en* el mundo, no *con* el mundo. Se adhieren a éste mediante la domesticación y el acomodamiento (FREIRE, 1967). No son seres históricos, *están en* el mundo a través de sus actos reflejos de conservación. Esto no significa que el hombre sea exclusivamente un ser histórico. La *prescripción* o imposición de opciones, así como la *prohibición* por parte del *opresor*, aleja del interior del *oprimido* su punto de decisión. Cuando las decisiones surgen de ubicaciones externas al individuo, su actuar reflexivo carece de sentido hasta llegar a ser nulo, conminándolo a ejecutar actos reflejos de acomodación y domesticación. Se rebaja la condición humana a la de un objeto, cosificándose (FREIRE, 1967) y deshumanizándose (FREIRE, 1981). Asimismo, cuando la evaluación se plantea como elemento de *prescripción* y *prohibición*, contraviniendo la vocación ontológica de ser más, desplazando al exterior el punto de decisión sobre el futuro del ser humano, podemos afirmar que se constituye en instrumento de cosificación. No le permite al hombre un *estar siendo con* el mundo, solamente adherirse, acomodarse a él. Lejos de indagar por el conocimiento y el aprendizaje, la práctica evaluadora se pervierte. Rompe la continuidad ontológica del evaluador y el evaluado como sujetos, como seres humanos. Quien es evaluado se transforma en el objeto sobre el cual se debe tomar distancia para procurar un discurso evaluativo (HADJI, 1995).

De ésta manera, en el ámbito relacional, las evaluaciones estandarizadas actúan como elemento opresor, no solo pervirtiendo el acto educativo en sí, sino deshumanizando y cosificando al ser humano.



### 3 Como prática educativa

Así como toda práctica educativa involucra una teoría y una concepción de los seres humanos en relación con el mundo (FREIRE, 1981), ésta exige la existencia binomial de sujetos y objetos en la producción y construcción del conocimiento (FREIRE, 2009). Como sujetos participantes se encuentran el educador y los educandos; como objetos el conocimiento, los métodos de enseñanza y los objetivos (FREIRE, 2009); para lo cual se requiere coherencia entre estos dos últimos (FREIRE, 2009). Siendo dos sujetos los involucrados mediante la práctica educativa y dada la coherencia exigida entre métodos y objetivos, el diálogo surge como requisito imprescindible de todo acto orientado a la producción y construcción del conocimiento (FREIRE, 1981). A partir de estos elementos fundamentales pretendo analizar el papel de las evaluaciones estandarizadas, es decir, desde un enfoque crítico examinar su rol como elemento de diálogo promotor de la producción y construcción del conocimiento.

#### 3.1 Elemento de diálogo

Freire (1987) no concibe el diálogo sin amor. Cataloga el *sadismo* como una patología sintomática propia de las relaciones de dominación, tal es el caso de *opresores* y *oprimidos*. Hemos señalado, que dentro del ámbito educativo, la evaluación estandarizada es el instrumento mediador de ésta relación; lo cual la distancia de ser una práctica dialógica, donde las relaciones son horizontales (FREIRE, 1967) y el diálogo un constitutivo comunicacional (FREIRE, 1985). En una relación de dominación la simpatía es inexistente y en consecuencia la comunicación también (FREIRE, 1967). La evaluación estandarizada, al inscribirse en este tipo de relaciones verticales, además de conservarse acrítica, quebranta la simpatía comunicante entre *A* y *B*, limitándose a la producción de comunicados (FREIRE, 1967) y convirtiendo el diálogo en un soliloquio estadístico a partir del cual se interpreta la realidad descontextualizándola.

Si el diálogo es un encuentro de dos hombres mediados por el mundo (FREIRE, 1987), donde el educador debe escuchar al educando para aprender a hablar con él, como verdadero acto educativo (FREIRE, 2009), de ninguna manera las evaluaciones estandarizadas pueden ser valoradas como elementos dialógicos. Freire (2009) venía considerando el sistema de evaluación pedagógica, de alumnos y profesores, como un discurso vertical disfrazado de democrático, un método silenciador que debía ser resistido; no se declaraba enemigo de la evaluación, todo lo contrario, consideraba que era un instrumento necesario de apreciación, tal como lo define Santos (1995), una herramienta que al permitir escuchar al educando se convierte en un proceso educativo de indagación y comprensión.

Asimismo, Freire (1967) define el *sectarismo* a partir del diálogo y la comunicación. Considera *sectario* todo tratamiento *anticomunicativo* como consecuencia del *anti-diálogo*, que además irrespeta la opción de los otros. Su acción se convierte en solo activismo, carente de reflexión, transformando



aquello relativo en absoluto (FREIRE, 1967). Si las evaluaciones estandarizadas, debido a su carácter mediador en una relación vertical de dominación, dejan de ser una práctica dialógica que fractura la simpatía comunicante entre dos o más sujetos, entonces, su naturaleza debe concebirse como *anticomunicativas* y *anti-dialógicas*. Lo que las convierte en prácticas *sectarias* toda vez que irrespetan la opción de quien es evaluado al extraer de su autonomía el punto de decisión, privándolo de cumplir su vocación histórica. De igual manera sus comunicados estadísticos, resultado de su práctica sectaria, desfiguran la realidad, transformando en absoluto lo relativo. Aparecen como juicios totalitaristas con el poder de condicionar el debate educativo nacional, tal como puede observarse a través de las declaraciones del Ministerio de Educación Nacional (MINEDUCACIÓN, 2010); juicios incontrovertibles promotores de un proceso de asimilación mundial de los diferentes sistemas educativos (MCLAREN, 2007; TRÖHLER, 2009). Tal es el caso de la prueba internacional PISA, (*Programme for International Student Assessment*), o mejor, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes. Prueba elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), organismo internacional que agrupa a las potencias económicas del planeta y que evalúa la «formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria», con el fin de «ofrecer información [...] que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos» (OECD, 2006).

En resumen, las evaluaciones estandarizadas al ser anti-dialógicas y anticomunicativas se convierten en prácticas *sectarias* que deforman la realidad a través de sus juicios incontrovertibles y totalitaristas.

### 3.2 Elemento promotor de conocimiento

En cuanto a la construcción del conocimiento, la evaluación podría reflejar una concepción cognitiva sobre la cual justificarse. En una práctica evaluativa donde el diálogo y la comunicación están ausentes, donde se producen comunicados verticales en dirección descendente, podríamos decir, entonces, que educador y educando están en la antinomia, no son sujetos en el acto (FREIRE, 1987). Esto justificaría la llamada *transferencia de conocimiento*. No existiría lugar para la producción o construcción de conocimiento, en la cual el educando es también sujeto del proceso como un ser epistemológicamente curioso junto al educador (FREIRE, 2009). La tarea fundamental de éste último se limitaría a *llenar* de datos al primero, inspeccionando su labor a través de pruebas o exámenes. A este tipo de educación Freire (1987) la denominó *educación bancaria*. Una especie de burocratización de la mente (FREIRE, 2009), donde la evaluación posee una connotación digestiva y prohíbe el verdadero pensamiento (FREIRE, 1987). Se efectúa con métodos silenciadores que impiden entender a los estudiantes, quienes finalmente son discriminados (FREIRE, 2009), no sin antes hacerles entender que su entrenamiento impera sobre su formación. La evaluación a



cambio de problematizar la acción, se transforma en un instrumento de fiscalización donde *A* evalúa a *B* en lugar de que juntos evalúen su práctica tomando distancia de ella (FREIRE, 1981). La educación *bancaria* sostiene una concepción de hombre como ser adaptado (FREIRE, 1987), paciente de transferencia, sediento de conocimiento (FREIRE, 2009). Algo muy similar al modelo de hombre tipificado en la relación *opresor-oprimido*, donde su condición de objeto lo mantiene adherido al mundo; inmerso entre decisiones ajenas, donde sus opciones le pertenecen a otro u otros. Es así como intento demostrar que las evaluaciones estandarizadas pertenecen a éste tipo de educación *bancaria*, descrita por Freire, toda vez que niñas, niños, jóvenes, mujeres y hombres son sometidos a sus juicios de manera sumisa, siendo domesticados por una práctica cuantitativa, prescriptiva y deshumanizante amparada bajo la supuesta objetividad numérica (SANTOS, 1995; ZARKA, 2009) que pretende evadir toda discusión.

Si la educación *bancaria* minimiza el humanismo y la creatividad, estimulando la ingenuidad y el humanitarismo como falsa generosidad (FREIRE, 1987); y si aceptamos que las evaluaciones estandarizadas pertenecen a éste dominio burocrático de la mente, entonces, por extensión, estas prácticas evaluativas coadyuvan a la deshumanización, la pérdida de creatividad, la ingenuidad epistemológica y la falsa generosidad.

#### 4 Acto de violencia

Los hombres como seres históricos involucrados en una búsqueda constante, junto a otras y otros, son sujetos de su propio movimiento (FREIRE, 1987), cumplen así con la vocación ontológica de *ser más*, de transformarse a sí mismos y transformar el mundo a través de su propia transformación. En este sentido Freire afirma que cualquier situación en la cual algunos hombres le prohíban a otros ser sujetos de su propia búsqueda, es tipificada como una situación de violencia; sin importar los medios utilizados para hacer efectiva esta prohibición, convirtiéndolos en objetos al alienarlos frente a sus propias decisiones que son transferidas a otro u otros (FREIRE, 1987).

Este movimiento de búsqueda es justificado por el autor brasilero en la medida que se dirige al *ser más*, es decir a la humanización de los hombres. Una vocación ontológica e histórica contrariada por la deshumanización se configura en un desafío del acto de buscar. La solidaridad se establece así como elemento imprescindible al interior de esta búsqueda (FREIRE, 1987). El hecho de *ser más* no se concibe como un acto solitario, lleno de individualismo, pues conduciría a un *tener más* egoísta, una forma de *ser menos*, igualmente deshumanizante, ya que el hecho de *tener más*, para algunos, origina un *tener menos* de otros. Freire plantea la búsqueda de *ser más* como un acto solidario imposible de darse en las relaciones de dominación. Es así como pretendo demostrar que las evaluaciones estandarizadas se convierten en un acto de violencia. Toda vez que se establecen como un instrumento mediante el cual se le *prohíbe* a muchos estudiantes *ser más*,



sobre todo cuando estos pertenecen a estratos socioeconómicos menos favorecidos, negándoles ser sujetos de su propia búsqueda al alejarlos del dominio de sus decisiones. De igual manera, cuando al docente se le niega un mejor posicionamiento salarial a través de este tipo de pruebas, se le está impidiendo el acceso a condiciones de vida más dignas y a posibilidades de profesionalización necesarias, tal como acontece en Colombia. Un raptó decisorio justificado sobre políticas económicas que, muy a pesar de su aceptación generalizada, no puede jamás estar por encima de la humanización de los hombres. Utilizar las evaluaciones estandarizadas para negarle a un estudiante la búsqueda de *ser más*, es contrariar su vocación ontológica e histórica, es deshumanizarlo. Se constituye en un acto de violencia que debe ser denunciado y resistido. Imposibilitar el acceso a mejores condiciones de vida y entorpecer la profesionalización docente negando ascensos salariales, no solo reduce las posibilidades de *ser más* del educador, también reduce las del educando al impedir su acceso a una práctica educativa de calidad, puesto que mejores condiciones de vida y de formación profesional docente podrían redundar en prácticas educativas destacables. Igualmente se pervierte la función principal de la evaluación como práctica para el mejoramiento del aprendizaje, transformándose en instrumento de violencia sobre sujetos con vocación histórica.

La evaluación como elemento de mediación entre *opresor-oprimidos*, tal como se pretendió demostrar anteriormente, lejos de ser solidaria, alienta el individualismo y conduce a un *tener más* egoísta que fortalece el poder de unos pocos en función de otros que tienen menos. Es el caso de las evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes colombianos de último grado de la educación medio vocacional. Los resultados de la Prueba Saber 11, tal como se denominan, evidencian una alta concentración de puntajes sobresalientes correspondiente a estudiantes de estratos socioeconómicos altos, la mayoría matriculados en instituciones privadas de la capital colombiana (LOS MEJORES COLEGIOS 2010, 2010). Robusteciéndose así el poder de quienes tienen más, sirviendo también como elemento discriminatorio, promotor de injusticia social. La Real Academia Española define *violencia* como toda acción que va contra el proceder natural de las cosas; entonces, todo acto que prohíba la vocación ontológica de *ser más*, que prohíba a alguien ser sujeto de su propia búsqueda, promoviendo su domesticación mediante la transferencia externa de sus decisiones, se tipifica como un acto de violencia; tal como afirma Souza Albuquerque (2009, p. 249-250, traducción propia),

(...) nadie, absolutamente nadie tiene el derecho de negar a otro el derecho de soñar, de tener la utopía de un mundo mejor, más fraterno. Es irresponsabilidad negar al estudiante, en cualquier edad, su derecho de ser más [...] Delante de esto, tenemos todo el derecho de «tener rabia», no «odiosidad», de aquellos que quieren hacernos creer en la «docilidad fatalista».



Si Freire (2009) fundamenta el concepto de historia como posibilidad, apoyándose en la importancia de la decisión como acto que implica ruptura; Souza Albuquerque (2009) lo reafirma y complementa sosteniendo que la educación debe entenderse como *posibilidad histórica*. No se niegan los condicionamientos socio-culturales pero se ratifica la capacidad humana de superarlos (FREIRE, 2009), donde la educación cumple un rol fundamental y la búsqueda de opciones en tándem con las decisiones autónomas adquieren un carácter ontológico e histórico frágil de ser vulnerado pero indispensable para la humanización del hombre. Si la evaluación transgrede este orden natural, deja de ser una práctica educativa para constituirse en una práctica violenta de tinte político y económico, que rápidamente debe ser detectada, cuestionada y erradicada de nuestros sistemas escolares.

Frente a éste aspecto, autores como Tochon (2011) sostienen que cuando a nombre de la evaluación del rendimiento, la represión de las libertades elimina las oportunidades de éxito para una clase social o un grupo racial, la evaluación confina al terrorismo institucional. Resume diciendo que las evaluaciones estandarizadas serían los instrumentos del racismo científico y de la segregación, cuando estas convierten toda esperanza en imposible y conminan a una gran cantidad de personas, de la misma raza o de lengua diferente, a la segregación, a un sufrimiento mental, lo cual se traduce en genocidio (ALEXANDER, 2010 citado en TOCHON , 2011).

## 5 Conclusiones

El objetivo fundamental del presente artículo es poner en evidencia el carácter violento de las evaluaciones estandarizadas utilizando como argumento central algunas consideraciones educativas del pensador brasileño Paulo Freire. Asimismo, rescatar el uso de la evaluación como práctica educativa desde un enfoque dialógico. La obra de Paulo Freire no solo comprende aquellos libros publicados individualmente que comienzan desde *Educação como prática da liberdade*, publicado en 1967 por *Paz e Terra*, hasta *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*, publicado en el año 2000 por Editora UNESP; pasando por *Pedagogia do oprimido* y *Pedagogia da autonomia*, 1970 y 1996 respectivamente, ambos publicados por *Paz e Terra*. También abarca el diálogo con otros autores: Sérgio Guimarães, Aldo Vannucchi, Wladimir Santos, Frei Betto, Ricardo Kotscho, Antonio Faundez, Adriano Nogueira entre otros. La extensión de su obra no impide delimitar elementos específicos de su pensamiento sobre los cuales pretender el análisis crítico de una práctica de aprendizaje que muestra su lado más perverso. Un espacio tan limitado como el presente no permite una argumentación ampliamente sostenida tal como merecen los fuertes planteamientos hipotéticos aquí propuestos. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que una visión generalizada de la evaluación atenta contra la autonomía de las personas al interior de un sistema de masas (TOCHON, 2011). Es a partir de la concepción científica de la educación que se intenta poner en duda, criticar, impugnar el sentido común, las teorías y las formas de



pensamiento predicadas por la gran mayoría y por las respectivas autoridades; igualmente, transgredir el saber admitido, declarando como insuficientes las soluciones, las respuestas científicas y las técnicas planteadas a los problemas cotidianos (VAN DER MAREN, 2004).

Regresando al objetivo central del artículo es necesario hacer referencia a un informe técnico presentado por el Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas -ONU- a los miembros de la Asamblea General. El mensaje central de dicho informe sostiene que «ninguna forma de violencia contra los niños, niñas y adolescentes es justificable y que toda la violencia es prevenible» (PINHEIRO, 2006). Hace alusión a muchas formas de violencia contra la infancia, entre ellas las legalmente establecidas, «autorizadas por el Estado y socialmente aprobadas». El Estudio pretende poner fin a la justificación de la violencia contra niñas, niños y adolescentes, «ya sea aceptada como 'tradición' o disfrazada de 'disciplina'»; enfatiza un no rotundo de cara a posibles concesiones frente al rechazo a la violencia contra niñas, niños y adolescentes, dado su potencial humano, su fragilidad, vulnerabilidad inicial y dependencia de los adultos para su crecimiento y desarrollo. Si las evaluaciones estandarizadas son una forma de violencia legalmente constituida, dada la síntesis de argumentos de nuestro análisis, es un deber ético denunciarlas y resistirlas. Su carácter violento también se hace evidente cuando profana el tiempo asignado al aprendizaje (JANESICK, 2008). Es por ello que docentes y comunidad en general deben asumir una posición crítica frente a ellas, ya que es innegable su poder condicionante sobre casi todos los procesos escolares (CAVIEDES, 2011). Incluso algunas prácticas docentes regulares resultan impregnadas de sesgos perniciosos donde se reprime al estudiante mediante el uso inadecuado de exámenes, pruebas orales y/o escritas. Cuando la relación docente-discente degenera en una relación *opresor-oprimidos*, el elemento evaluador adquiere otra connotación como la establecida por las evaluaciones estandarizadas. El aula deja de ser el espacio dialógico del conocimiento para convertirse en escenario de tortura psicológica. La evaluación devela así la concepción teórica que la fundamenta y la visión hombre-mundo que le da origen. Un proceso educativo carente de diálogo, de comunicación, muestra en su verticalidad no solo una relación de dominación; también denota una ruptura violenta en la continuidad ontológica del hombre como ser histórico; hace permisible la domesticación a través de métodos silenciosos, apoderándose de puntos de decisión, universalizando falsamente la idea inexorable del futuro.

En la relación *opresor-oprimido* planteada por Freire, no solo la *prescripción* actúa como elemento mediador. La *prohibición* también desempeña el mismo rol. En este sentido las evaluaciones estandarizadas no solo *prescriben* el futuro de los seres humanos, también les *prohíben ser más*. Un agravante lleno de violencia que acentúa la naturaleza del *oprimido* al someterlo al maltrato, al perjuicio, al menos cabo de su dignidad y al abuso o imposición de cualquier poder, fuerza o superioridad. La evaluación maltrata cuando menoscaba o echa a perder la condición humana del individuo;



perjudica cuando ocasiona un daño moral (RAE-U, 1992) y es abusiva cuando tras ella el Estado ejerce un poder decisorio sobre la vida de personas tan vulnerables como los niños, niñas y jóvenes de nuestros países.

La evaluación debe convertirse en una práctica educativa que medie entre dos sujetos. Establecerse como un diálogo entre *A* y *B*, quienes enfrentados al conocimiento puedan tomar distancia de su práctica para lograr una mejor valoración en la construcción del conocimiento. Rescatar la creatividad del ser humano, incentivar su curiosidad epistemológica y sobre todo, como decía Freire, la evaluación debe problematizar la acción educativa orientada a la construcción o producción de nuevos y/o antiguos saberes. Es así como la evaluación debe ser repensada y estar contenida dentro del ámbito escolar, alejada de los dominios económicos y políticos so pena de constituirse en una práctica violenta que antepone una visión utilitarista del conocimiento y transforma los actores escolares en máquinas de producción. Tal como afirmaba Larrosa (1999), cuando el saber es considerado como cosa universal, objetiva e impersonal, externa al hombre, es entonces susceptible de ser utilizado como un objeto útil. La vida es reducida a su dimensión biológica y la educación se somete a las exigencias del mercado y a las finalidades del Estado. Si la evaluación cumple con las exigencias internacionales del mercado, a las cuales también es sometido el Estado, entonces, no solo la educación se convierte en un sub-sector de la economía, como lo indica McLaren (2007), también el hombre es despersonalizado y su vinculación con el mundo estaría arbitrada por el valor monetario, producto de su domesticación y acomodamiento. Un paradigma que debe ser resistido desde todos los ángulos del espectro social. Ya lo afirmaba Tochon (2011), todos debemos enfrentar las lógicas que nos convierten en máquinas de producción; la libertad de pensar, de creer y de expresarnos están en juego.

## Referencias

ADAM, M.. High School Exit Exams and Hispanics. **Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review**, [S.l.], v. 70, n. 5, p. 52-57, 2005.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R.. **L'élitisme républicain: L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales**. Paris: Seuil et La République des Idées, 2009.

CAVIEDES, J. F. R.. **La Evaluación en el contexto escolar de Colombia, Francia y Portugal: los actores y sus representaciones sociales**. 2011. Masters thesis, Université de Reims - Universidade do Porto, 2011.

FREIRE, P.. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.



FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Política y educación**. 1. ed. México: Siglo Veintiuno editores, 2009.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HADJI, C. **L'évaluation, règles du jeu**: des intentions aux outils. Paris: ESF, 1995.

JANESICK, V. Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica. In: P. McLaren; J. L. Kincheloe (Orgs.). **Pedagogía crítica**: De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Crítica y fundamentos, 2008. p. 323-337.

JOAO, O.; ESCOBAR, J.; PACHECO, R. Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación. In: **San Salvador**: San Salvador, 2005.

LARROSA, J. Savoir et éducation. In: **Éducation et philosophie**: approches contemporaines, Paris: ESF, 1999. Cap. 8, p. 177-198.

LOS MEJORES COLEGIOS 2010. **Dinero**, Bogotá, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.dinero.com/caratula/edicion-impresa/articulo/los-mejores-colegios-2010/107216> /> Acesso em: Marzo 6 de 2011.

MARBLEY, A. F., BONNER, F., BERG, R. Measurement and Assessment: Conversations with Professional People of Color in the Field of Education. **Multicultural Education**, S.I.; v. 16, n. 1, p. 12-20, 2008.

MCLAREN, P. **Pedagogia crítica**: contra o império. Mangualde: Pedago, 2007.

MILNE, C.. Assessing Self-Evaluation in a Science Methods Course: Power, Agency, Authority and Learning. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, [S.I.], v. 25, n. 5, p. 758-766, 2009.

MINEDUCACIÓN **Evaluación**. Disponível em: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-179264.html>> Acesso em: Noviembre 12, 2010.



OECD PISA 2006 - résultats. Disponível em: <<http://www.oecd.org>> Acesso em: Marzo 4 de 2011.

PINHEIRO, P. S. Acabar con la violencia contra los niños, niñas y adolescentes. **UNICEF**, Ginebra, 2006. Encarte técnico.

POPKEWITZ, T. S.. A Political/Sociological Critique of Teacher Education Reforms: Evaluation of the Relation of Power and Knowledge. **Focus on Evaluation and Measurement**, [S.l.], v. 1 y 2, n. , p. 287-314, 1992.

RAE-U (Ed.). **Diccionario de la Lengua Española**. Madrid: Real Academia Española, 1992. Vigésima primera edición.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

SANTOS, M. A. **La evaluación**: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga: Algibe, 1995.

SHEINFELD, S. N; LORD, G. L. The Ethics of Evaluation Researchers: An Exploration of Value Choices. **Evaluation review**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 377-391, 1981.

SHOHAMY, E. Language Policy and Language Assessment: The Relationship. **Current Issues in Language Planning**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 363-373, 2008.

SOUZA ALBUQUERQUE, T. de Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. In: **Paulo Freire: vida e obra**. Expressão popular, 2009.

TOCHON, F. V. Le savoir-évaluer comme politique éducative : vers une évaluation plus profonde. **Mesure et évaluation en éducation**, [S.l.], v. 34, n. 3, p. 133-156, 2011.

TRÖHLER, D. Armonizar el globo educativo: Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1-14, 2009.

VAN DER MAREN, J. M. **Méthodes de recherche pour l'éducation**. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 2004.

ZARKA, Y. C.. L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. **Cités**, [S.l.], v. , n. 37, p. 113-123, 2009.

Enviado em : 09/09/2012 Aceito em : 11/02/2013
---