

EVALUACIÓN Y FORMACIÓN, HACIA UNA PROPUESTA EVALUATIVA DESDE LAS TEORÍAS CRÍTICAS DE LA FORMACIÓN NO AFIRMATIVAS

Villegas, Darío Alejandro;
Gómez, Jhoan Fransua;
Alzate, Estefanía.

Resumen

El sistema educativo y sus dinámicas parecieran estar orientados a la disposición y ratificación de un conjunto de saberes que definen el deber ser de los ciudadanos, estableciéndose finalidades en lo educativo que responden a intenciones políticas, económicas, sociales y culturales. Esto implica que los planes escolares estén orientados desde lineamientos curriculares, estándares de competencia, y otros discursos que predeterminan la realidad desde la cual los estudiantes deben ser educados, así como las “disposiciones” que estos deben tener para aprender. Desde este lugar la educación tiene objetivos y tareas prefijadas, que la convierten en un proceso de adoctrinamiento y replicación de positivities que se deben “confirmar”, “medir”, “valorar”. Bajo este problema, en el presente artículo se resalta la necesidad de aproximarse a las teorías críticas no afirmativas, como una ruta de pensamiento para indagar las diferentes cuestiones en torno a la evaluación, la educación y la pedagogía, en tanto posibilidades para la autodeterminación, el pensamiento crítico y la autonomía. Para ello, se presentan algunos postulados teóricos de la tradición crítica alemana sobre lo formativo, entre los que destacan los realizados por autores como Kant, Klafki, Herbart y Habermas, posteriormente, se aborda el concepto de teorías críticas no afirmativas acuñado por Drietrich Benner, para finalizar con un apartado en el que se intenta establecer una relación entre evaluación y formación, desde los postulados de la teoría crítica de la formación no afirmativa.

Palabras clave: Teorías críticas. Formación. Autonomía. Evaluación.

Introducción

El profesor ingresa al aula, saluda a los estudiantes, les plantea diversas actividades propias del encuentro, dialoga, explica procedimientos, propone formas evaluativas del aprendizaje en las que den cuenta de lo aprendido, retroalimenta sus conclusiones, vuelve a comenzar, cada día, en cada grupo incesantemente, pero... surge la pregunta, ¿es que acaso la evaluación verificadora, medidora, cuantificadora, clasificatoria, reguladora, está instalada en la práctica educativa como la única forma de asumir el sujeto que está inscrito en un proceso de aprendizaje?

No es tarea sencilla responder a este cuestionamiento, porque parece que así está definida en el imaginario de todos por una suerte convencimiento social que imprime en los docentes y estudiantes la certeza de que ese es el único modo de ser de lo educativo e implica pensar todo el escenario en el que se despliega la praxis educativa y su estructuración, desde las diversas intenciones políticas, económicas, sociales y culturales que el Estado concibe como deber ser para sus ciudadanos, como finalidad ideal desde la cual se proyecta el plan escolar con todo lo que ello implica (lineamientos curriculares, estándares de competencias, planes de área), plan que de antemano traza el camino que deberá ser recorrido por los escolares.

Una parte de la ruta de pensamiento elegida para indagar las diferentes cuestiones en torno a la evaluación, la educación y la pedagogía, son las teorías críticas de la educación y de la formación no afirmativas, las cuales, según Benner (1998) buscan incentivar la autodeterminación, el pensamiento crítico y la autonomía pero, en este escenario conceptual, se presenta la siguiente paradoja: ¿cómo disponer el encuentro educativo desde las teorías críticas no afirmativas, si la disposición misma del encuentro parece la prueba de planteamientos afirmativos, los cuales formulan una imagen de hombre para quien ya están dadas unas finalidades educativas y

formativas que imposibilitan alcanzar su autonomía y la expansión y expresión de su propio pensamiento?

Se abre el telón de interrogantes, se plantea nuevamente la pregunta por qué es la formación, se observa la necesidad de definir conceptos que aparentemente están demasiado esclarecidos en el ámbito educativo, pero que guardan aún significados que es necesario actualizar a través de la discusión, desde la lente que posibilitan las diferentes teorías pedagógicas. En este camino de indagación aparece otro concepto clave, a saber, la evaluación. Esta se ha establecido como la parte final del proceso educativo, a través de la cual se puede medir el grado de aprendizaje del estudiante, por medio de diferentes mecanismos de verificación, aunque hace ya algún tiempo desde las teorías críticas y desde diversos enfoques pedagógicos y metodológicos, ha sido pensada como parte inherente del proceso formativo, más que como un instrumento que mide el resultado final del aprendizaje.

En este sentido, se encuentra que en el contexto colombiano, incluso desde el MEN, se han publicado diferentes textos en los que se plantean discusiones sobre la evaluación de los aprendizajes, los cuales para su fundamentación y análisis incluyeron los aportes que al campo educativo realizaron las teorías críticas y otros enfoques interpretativos, que posibilitan la ampliación de estas definiciones. La nueva evaluación, MEN (1997)

Al volver la mirada sobre el concepto de formación, se encontró estrechamente ligado al de formabilidad, la cual definen Muñoz y Peña (2009) de la siguiente manera: “la formabilidad del individuo alude, siguiendo a Herbart, al hecho de que los seres humanos tienen que buscar su determinación –su formación– a partir de su propio esfuerzo, de su propio hacer” (p. 42), y es que la pregunta por esa formabilidad se estructura partiendo de que es la propia persona quién realiza

su formación, es quien elige los contenidos conceptuales que potencian su comprensión y conciencia sobre los fenómenos individuales y sociales.

Se entiende entonces que la formación es la actividad interior de estructuración de las vivencias y de los contenidos conceptuales a que están enfrentados continuamente los sujetos. Estos contenidos elegidos por el sujeto influyen en él, pero igualmente actúan aquellos que él no controla y que son impuestos desde fuera, los cuales le dan forma y lo transforman (relaciones con sus familiares, profesores, compañeros, amigos).

Formación, no afirmación, autorreflexión... Hacia una evaluación formativa desde las teorías críticas no afirmativas de la formación.

Teniendo en cuenta los intereses del presente escrito, serán principalmente los postulados de la pedagogía crítica alemana los que sirvan como sustento teórico para la definición de las categorías de análisis. Para ello es importante remitirse a Emmanuel Kant, pues este sienta las bases de lo que se denominaría como la formación para la autonomía. Kant (2009) en su texto *¿Qué es la ilustración?* fórmula que “es la salida del hombre de la minoría de edad de la que él mismo es culpable. Y minoría de edad es la incapacidad de hacer uso del propio juicio sin la dirección de otro” (p. 249). Así, la educación se define como la preparación del hombre para que alcance la autodeterminación racional, hecho que supone la posibilidad de emanciparse, ser autónomo, tomar sus propias decisiones y hacer juicios desde su capacidad de razón. Para alcanzar tales propósitos es fundamental la autoactividad en el proceso educativo (Klafki, 1990).

El ser humano está en un proceso constante de formación; es el responsable de su historia y posee la capacidad para autodeterminarse (Benner, 1991), “mejorarse a sí mismo, cultivarse a sí mismo, crear moralidad en sí; eso es lo que debe hacer el hombre” (Kant, 2009, p. 13). Esto es

importante pues permite suponer que el humano, desde su vínculo con el mundo y sus configuraciones, tiene la posibilidad de la autonomía. Un concepto que puede ampliar esta perspectiva es el de *excentricidad*, abordado y profundizado por Runge y Muñoz (2005) en tanto condición del ser humano de ser y tener cuerpo, es decir, ser parte del entorno y al mismo tiempo tomar distancia de él.

El hombre ha de ser entendido como un ser capaz de libre autodeterminación racional; que se le ha «encomendado» como destino suyo la realización de estas posibilidades, pero de manera que a su vez es él solo quien, en último término, puede darse este destino; finalmente, que la educación constituye a la vez el camino y la expresión de tal capacidad de autodeterminación. (Klafki, 1990, p.109)

Ahora bien, este proceso de *autodeterminación racional* implica en el sujeto la necesidad de apropiarse de la realidad a la cual pertenece pues, como ya se mencionó, esta lo constituye y determina muchas de sus acciones, a tal punto de comprender que la posibilidad de autodeterminación toma forma en las actividades humanas; que las categorías de “razón”, “libertad”, “entendimiento”, “satisfacción” “moral”, “ética”. “política”, etc. son consecuencia y construcción social.

Tanto en Kant, como en Hegel, Herbart, Klafki, Adorno, entre otros pensadores alemanes, hay una coincidencia discursiva al definir la formación como proceso de educación, liberación y emancipación humanas (Cossio, 2018). Esto supone que el humano tiene la disposición a aprender y formarse, que no es un ser estático y pasivo en el proceso formativo sino, por el contrario, capaz de la autoactividad; el hombre como sujeto racional, que se reconoce a sí mismo, se apropia de su cultura e inmerso en un proceso de formación continuo e inacabado. Si se dice que el ser humano está en constante formación, que es el responsable de su historia, vale la pena retomar a Benner

citado por Henao (2013) en cuanto expresa que “el hombre no es un ser determinado, prefijado, ni tampoco determinable, prefijable, sino un ser maleable, que trabaja él mismo en su destino, que existe y coexiste en autodependencia con la configuración de su futuro” (p. 12).

Esto tiene relación con el planteamiento de Runge y Muñoz (2005) respecto a la necesidad de que el hombre se haga a sí mismo continuamente, lo que deriva en el cuestionamiento sobre aquello que se define como lo propiamente “humano”, pues suponerlo ya es un ejercicio afirmativo, además que cada ser humano habrá de tener los modos particulares de formarse y subjetivarse, de establecer relaciones con su entorno y con los otros, en últimas, de devenir como seres humanos. Desde este lugar, es posible afirmar que cada ser humano es lo que este mismo ha hecho de sí, sin negar que las configuraciones sociales a las cuales pertenece determinan de manera importante tal proceso de construcción.

Por darse forma se debe pensar en un proceso educativo que no esté marcado en la unilateralidad de la producción de significados, sino en una perspectiva liberal, como lo plantea Giroux (2003) una formación en la que “la proliferación de esquemas de evaluación estandarizados, administración a través de diseño de objetivos y formas burocráticas de responsabilidad” (p. 6) sean cuestionados y brinden más autonomía a docentes y estudiantes; en los que la multiculturalidad, el reconocimiento del territorio y del contexto estén marcados en los saberes en los que el estudiante es protagonista y cuestiona los mismos desde sus saberes.

Desde la postura presentada por Muñoz y Peláez, (2010) introducir el concepto de formación como el proceso en el cual el sujeto se forma, permite una perspectiva dirigida hacia el sujeto, en la cual este se involucra de manera activa en la adquisición de nuevos aprendizajes. En este sentido, Benner (1998), señala que para hablar de formación es necesario hacer una diferenciación entre educación afirmativa y no afirmativa. La educación afirmativa sustenta que

toda generación debe ser educada en una realidad históricamente predeterminada, que reclama para sí y debe ser reconocida, pues no sería posible hablar de asuntos tan simples como la ortografía o la sexualidad sin haber sido educado en ellos. La formación afirmativa reconoce realidades predeterminadas que el sujeto está en necesidad de aprender y para las cuales “tiene disposición”. Desde este lugar la educación tiene objetivos y tareas prefijadas, finalidades positivas, el quehacer educativo es más un ejercicio de adoctrinamiento, en el que los actores de este proceso no son productores de tal positividad, sino “portadores fácticos o potenciales de cualidades deseables” (Benner, 1998, 80).

Otro de los problemas con esta postura afirmativa de la educación implica la perpetuación de prácticas, saberes y discursos que dejan por fuera la acción crítica y reflexiva de los estudiantes, en tanto estos son vistos como reproductores y no como productores, además, la enseñanza es comprendida como la instrucción que busca condiciones ideales en los sujetos, que estén en sintonía con las exigencias y necesidades sociales (Muñoz y Peláez, 2010).

No es a través de la afirmación como se reconoce una positividad susceptible de ser aceptada por el sujeto que aprende, sino a través de la apropiación de algo en principio desconocido, extraño a dicho sujeto. Por contra, sólo es posible afirmar aquello que ya ha sido reconocido o, por lo menos, que ya se conoce. En este sentido, sobre la base de una educación afirmativa no puede levantarse una concepción de aprendizaje capaz de hacer justicia al rendimiento apropiado del educando. Esto vale para cuando ya existe de antemano y realmente el objeto de la afirmación, pero también en el caso contrario, o sea, cuando la positividad en cuestión es anticipada por los educadores en representación de los educandos. Tampoco cuando se trate de afirmar una positividad anticipada, negando otra realmente existente, resulta posible aprender la negación determinada mediante un simple

rechazo de la positividad realmente existente, o una simple aceptación de la anticipada subsidiariamente. (Benner, 1998, p.81)

Esto último, además de ser un sustento teórico para hablar de la concepción formativa desde las teorías críticas no afirmativas, atiende a una de las preocupaciones importantes del presente trabajo de investigación respecto a la evaluación, pues da apertura al cuestionamiento sobre lo que los docentes evalúan y la efectividad de dicho proceso. Aquí, lo evaluativo niega la posibilidad de participación, pues la positividad de la afirmación solo admite lo deseable y reconocible por los educadores. Una determinación ajena y prefijada que niega la autodeterminación.

Por su parte, la educación no afirmativa, a diferencia de la afirmativa, concibe el aprendizaje como un asunto de apropiación autónoma no repetitiva, es decir, no educa para aceptar positivities preestablecidas, sino que le apuesta a una relación dialógica que busca afianzar la autonomía en los educandos, según Benner (citado por Muñoz, Peláez, 2010, p.88). Se puede afianzar esta idea parafraseando a Freire e Ira, en *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, ya que proponen el tema de los docentes que pasan de ser transmisores a docentes liberadores, entendiendo en los últimos la “educación liberadora” como un acto político relacionado con la transformación social, en el que por ejemplo se realiza el diálogo como un momento creativo y recreativo en el que se es lector del otro y del propio discurso. Es allí donde se encuentra esa relación dialógica.

Hay aquí una invitación a replantear el rol del docente, pues el proceso de enseñanza y aprendizaje es dialógico con el estudiante, el rol directivo impositivo de las teorías afirmativas desaparece y la tarea del docente, su actitud, debe ser la de incitar a la autonomía, en la que se reconoce al estudiante “como alguien que todavía no es, exigiéndole unos rendimientos educativos

que puede conseguir con su propia actividad, pero en ningún caso a instancias de las exigencias que se le plantean” (Benner, 1998, p. 84). Este mismo ejercicio dialógico se da entre el estudiante y las positividades propias a la sociedad a la cual pertenece, lo que le permite cuestionarlas y decidir cuáles de ellas aceptar o desear como positividad para sí.

Todo esto supone una manera diferente de comprender la evaluación, pues esta deja de ser un mecanismo para medir aquello que en términos categóricos se define como lo que el estudiante debe saber, para confirmar las afirmaciones de positividades, sino como un camino, una posibilidad para el aprendizaje en tanto ejercicio de reflexión. Esta concepción de lo evaluativo implica a docente y estudiante en el ejercicio reflexivo, pues sus posibilidades como sujetos racionales implican la autocrítica. Klafki (1990) afirma que es esta misma posibilidad de la razón la que conlleva a que el hombre esté expuesto a cometer errores, intentos fallidos, pero son precisamente estos errores los que le permitirán hacer un mejor uso de la razón.

Si el hombre tiene como tarea *mejorarse a sí mismo, cultivarse a sí mismo, crear moralidad en sí*, y la formación como mejoramiento implica “la comprensión de sí mismo que tiene el individuo o que tienen grupos aislados frente a otros” (Benner, 1998, p. 95) o, en términos de Gadamer, (2000) "en la formación uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma" (p. 40) se puede decir que lo evaluativo es inherente a lo formativo, que son insoslayables, pues formarse implica evaluarse continuamente.

Al respecto de la evaluación entendida como medición y valoración, Muñoz y Peña (2009), la plantean como dispositivo de reproducción afirmativa de la sociedad, en la que se da a través de este mecanismo una continuidad de la regulación y de las finalidades educativas establecidas desde las otras praxis:

Pensar el problema de la evaluación se convierte también en una pregunta por el influjo pedagógico. Esa evaluación al darse como una acción racional con arreglo a fines en el marco de unos discursos normativos y sociales que vienen desde otras praxis que, además, prescriben y justifican dichos fines, hace que el problema de los influjos pedagógicos quede anclado en un marco reproductivo que no logra dar cuenta de sí mismo. El influjo pedagógico deviene en tema no problematizado o en la naturalización de su lugar de enunciación. Es la forma en que se da cuenta de la reproducción, es decir, de la evaluación como dispositivo central de las teorías afirmativas de la educación y la formación para perpetuar el tipo de sociedad existente. (p. 51)

De esta forma, las posibilidades de creación de pensamiento para la autonomía y la autodeterminación quedan ocultas bajo ideologías y objetivos propuestos desde otras praxis sociales. La evaluación se convierte en instrumento para la repetición y medición de contenidos culturales que se establecen como positividades que deben ser obligatoriamente aceptadas, dejando de lado la producción autónoma de pensamiento, el encuentro con realidades que permitan transformar el propio sentir y construir rutas de comprensión críticas con los sistemas de opresión establecidos, rutas que incluyan el deseo y la satisfacción personales, económicas y sociales como fundamento para la elección de uno u otro camino en el proceso formativo; camino necesariamente propio, no impuesto por la demanda social de títulos técnicos o profesionales, ni por ninguna ideología económica, política o religiosa. Incluso, debe permitir develar los discursos encubiertos y las intenciones detrás de cada una de las formas sociales que proponen.

Cada vez es más recurrente la preocupación por medir la “oferta educativa”, las “posibilidades de ingreso” y los “índices de promoción escolar”, lo que conlleva a que los niveles de escolarización sean mayores, pero las condiciones en las que estos se dan y la manera en que

se evalúan responde a criterios de productividad y efectividad, de ahí que sea común en el discurso educativo la “valoración por competencias”, la difusión y el establecimiento de “estándares educativos”, los informes que dan cuenta de la “calidad educativa”, tal y como sucede con los *índices sintéticos de la calidad educativa*, impartidos por el Ministerio de Educación Nacional, como recurso para “comprender las fortalezas y necesidades” de las instituciones educativas del país. Todos estos se refieren a un proceso de medición de saberes, pero no dan cuenta de las posibilidades, cuestionamientos, búsquedas, o reflexiones que estudiantes y docentes realizan sobre el proceso educativo.

Los Planes Educativos Institucionales responden, en la mayoría de los casos, a las demandas y positivities que el sector privado e industrial impusieron en el sector público, por lo que la “evaluación educativa” se limita a medir si se cumple o no con los niveles de calidad impuestos por estos, especialmente desde criterios cuantitativos, desde los cuales las prácticas escolares puedan ser medibles, situación que conlleva a que un proceso educativo y formativo para la emancipación deje de ser una prioridad, pues se le niega al estudiante la posibilidad de participación en sus procesos de aprendizaje, se definen las disposiciones que debe tener, las positivities que debe interiorizar y replicar, incluso lo que debe desear, es decir, todo aquello que desde la afirmación se asume como merecedor de afirmar. Benner (1998) en su texto *La pedagogía como ciencia, Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis* expone un conjunto de estudios de caso realizados por Jürg Jegge, que ejemplifican las consecuencias de una educación como esta, totalmente afirmativa. Uno de ellos es el de Heini, un estudiante de un centro de educación especial “que no era capaz de tener ningún deseo, después de haber aprendido a desear siempre lo que él suponía que otros quería que deseara” (p. 81). Este ejemplo pone de manifiesto varios asuntos muy importantes entre los que se pueden resaltar dos: el primero tiene que ver con

que la educación afirmativa no implica que se repita o se cumpla la afirmación, pero sí condiciona la manera en que el otro hace sus afirmaciones. Al negársele a Heini la participación en sus procesos de aprendizaje, no pudo aprender lo que los otros esperaban que él aprendiera, “Heini no había aprendido a desear lo que en opinión de sus educadores era deseable, sino solo la técnica para descubrir el comportamiento que se esperaba de él” (Íbid). El segundo, está directamente relacionado con la evaluación entendida como valoración y medición, pues si se tiene en cuenta el planteamiento anterior, la afirmación no implica el cumplimiento de la misma, por lo que pretender “medir” desde la afirmación es un desacierto, a lo cual se le suma que el aprendizaje humano radica en la apropiación autónoma de algo desconocido, que no tiene que ser afirmado por el estudiante.

Desde aquí se pone en evidencia que el proceso formativo y sus propósitos, deben tener como eje fundamental los intereses del estudiante, es decir, proponer situaciones y estímulos desde los cuales se oriente, se le incite a cumplir con sus búsquedas y expectativas, y la evaluación debe ser un ejercicio de reflexión permanente sobre la experiencia y la praxis. La tarea del docente no es solo la de enseñar, la del estudiante no es solo la de aprender, la de la escuela replicar, la de la evaluación medir.

Al respecto, Habermas (1994) sostiene que es la autorreflexión la posibilidad liberadora del sujeto, especialmente de los poderes *hipostasiados*, por lo que el ejercicio formativo solo logra escapar a esas finalidades positivas cuando supone la crítica, la autorreflexión interna y compartida, la transformación de los saberes establecidos y la autonomía. Para este autor, la razón y la autorreflexión son identificables a través de la fuerza emancipatoria que hay en ellas, además de proporcionar y orientar en el individuo sus acciones en el mundo social.

Se establece, entonces, un vínculo importante entre evaluación como reflexión y teorías críticas de la formación no afirmativas, en tanto cuestionan los modelos educativos que privilegian

la técnica, la “eficacia” de unos procesos y que establecen supuestos de hombre que confirman positivities establecidas. La orientación más importante de la evaluación y de la formación debe ser la autorreflexión, que tenga como propósito la emancipación del sujeto, especialmente de aquellos saberes que están arraigados en su conciencia, en tanto positivities impuestas por la cultura a la cual pertenece y que se presentan como naturales. La autorreflexión debe permitir al sujeto el retorno sobre sí mismo, el diálogo con los otros y con lo otro, la autonomía. “La emancipación implicaría, pues, el desenmascaramiento de las condiciones que imposibilitan el diálogo y convierten la comunicación en una relación entre sujetos bajo condiciones de coacción y dominio” (McCarthy, 1995, p. 90).

Según Habermas, el sujeto se genera en la naturaleza y se forma desde lo social, de ahí que tal ejercicio de autorreflexión hacia la emancipación deba reconocer las condiciones de poder, las condiciones ideológicas y las condiciones morales en las cuales está inscrito, puesto que estas son históricamente determinadas, son positivities definidas para la sociedad y para la época independientemente de las interacciones como hecho inherente a lo social. En el caso de lo formativo y las estructuras de poder que se han replicado en las instituciones educativas, se fundamentan en las afirmaciones de un deber ser, el correcto actuar y la medición de saberes que el estudiante debe y “tiene disposición a aprender”. Una evaluación con base a las teorías de la formación no afirmativas debe posibilitar el cuestionamiento a tales positivities, un camino para la criticidad y toma de conciencia frente a las implicaciones; nunca como “acto de violencia simbólica y de dominación” (Bourdieu, 2003, p.89); nunca como instrumento para “medir y dar paso a las teorías simplificadoras y reductoras de la genética como explicación del rendimiento escolar. Ignorancia se identifica como incapacidad” (Giroux, 2001, p. 106).

Autores como Freire y Faúndez (1986) fundamentan el educar en la pregunta, en el ejercicio de autorreflexión y construcción conjunta del saber. El estudiante “tiene un gran interrogador en sí mismo”, habitado desde su infancia por la curiosidad, por la búsqueda, la sorpresa y el descubrimiento. Es imposible pasar de un día a otro sin preguntarse constantemente, sin reflexionar sobre la experiencia, por lo que se puede reconocer la existencia como un acto de preguntar; es en este momento donde es posible salirse de lo estandarizado para comprender que la formación, que es al mismo tiempo reflexión y evaluación, no es la parte final de un proceso sino un hecho permanente.

Peña, (2020) en su texto *La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria* sustenta que “la evaluación es una actividad inherente al ser humano” (p. 8) ya que el hombre naturalmente está en un proceso de revisión e indagación, de hecho, tener conciencia sobre sí mismo, la posibilidad de la crítica, es un acto evaluativo que implica aprender y deconstruir el propio pensamiento. La autorreflexión de la que habla Habermas, la comprensión y mejora de sí mismo que plantea Benner, y la autonomía de la que habla Kant, no van en contra vía de lo que debe ser la evaluación sino, por el contrario, son elementos constitutivos de la misma, de ahí que en los procesos formativos sea fundamental que docentes y estudiantes la comprendan desde ese lugar. Solo así es posible concebir una propuesta formativa-evaluativa desde las teorías críticas no afirmativas.

Consideraciones finales

Si bien es cierto que en el sistema educativo actual prevalecen normativas y discursos que niegan la posibilidad del estudiante para participar de manera propositiva en su proceso formativo, también es cierto que los discursos pedagógicos derivados de las teorías críticas, en este caso la alemana, han empezado a dejar huella en los sistemas educativos. Para corroborarlo, solo basta con realizar una revisión de lo que se enuncia en documentos oficiales para los establecimientos educativos del país, sin embargo, pareciera que la disyuntiva más importante se encuentra entre la teoría y la praxis.

Esta disyuntiva prescribe la práctica educativa en un ejercicio de replicar las afirmaciones socialmente impuestas, bien sea desde preceptos políticos, religiosos económicos o científicos, de ahí que la estandarización y la fundamentación del saber sea una prioridad. Esto conlleva a fijar predisposiciones respecto al saber para los estudiantes, determinar su relación con el conocimiento y la cultura y establecer criterios de medición a fin de validar la “calidad” de las prácticas educativas, sin embargo, al revisar esta situación desde los postulados de las teorías críticas no afirmativas, se puede evidenciar que la afirmación no implica que esta necesariamente se cumpla. Por tanto, la evaluación nunca podrá ser la parte final de un proceso, ni un mecanismo utilizado para corroborar el cumplimiento de afirmaciones, pues es el estudiante el principal responsable de su proceso formativo, por lo que la evaluación debe ser comprendida como un ejercicio de reflexivo sobre la misma autoactividad.

Las teorías críticas no afirmativas de la educación y de la formación parecen un sueño en tanto que los ideales de la autonomía y la autodeterminación son afirmaciones teleológicas, de ahí que, descubrir la manera de incitar a la autonomía desde las teorías críticas no afirmativas implica pensar la práctica educativa, especialmente la relación entre docentes y estudiantes y la forma en

que estos comparten la construcción dinámica del conocimiento, a la vez que piensan ambos en su propia formación y en estrategias de expresión y emancipación del pensamiento.

Se observa que la evaluación puede pensarse desde lugares diferentes a los establecidos como los son la cuantificación, la medición, la verificación, la clasificación, la afirmación, entre otros, para comprenderse como reflexividad, autocrítica, análisis, exploración, indagación, creación, transformación... Además, esta no se circunscribe al espacio escolar únicamente, ya que todo el tiempo el ser humano está evaluando: cruzar una calle, elegir un color o elegir una línea.

La indagación sobre la evaluación formativa ha proporcionado herramientas conceptuales que retoman los hallazgos teóricos de la pedagogía crítica, que han pensado ampliamente el escenario educativo y los múltiples factores sociales, políticos y económicos que confluyen en su conformación, por ello, es fundamental que los docentes conozcan los alcances, avances y propuestas de la pedagogía crítica a fin de que sus prácticas educativas sean reflexionadas, contextualizadas y orientadas al sujeto que se forma.

Referencias

- Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Cabra Torres, F. (2014). Evaluación y formación para la ciudadanía: una relación necesaria. *Revista iberoamericana de educación*. <https://rieoei.org/RIE/article/view/413/762>
- Cossio, J. (2018) Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Freire, P., & Faúndez, A. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora. https://isfd3-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/paulo_freire_-_pedagogia_de_la_pregunta_2.pdf
- Freire, P., & Shor, I. (2019). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (2000) *Educar es educarse*. Piadós, Barcelona.
- Giroux, H. (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Barbecho, Revista de reflexión socioeducativa*, 2, 17-25.
- Habermas, J. (1968) *Conocimiento e interés*. GUADA, Alemania. <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A4B2.PDF>
- Kant, E. (2004) Tratado de pedagogía. *Revista Educación Hoy*, (159).
- Kant, E. (2009) ¿Qué es la ilustración? *Foro de Educación*, (11), 249-254. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3171408.pdf>

- Klafki, W. (1990) la importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, (29), 105-127.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f4af5e81-e0b9-4531-a76b-913bc5c1829d/re2910500477-pdf.pdf>
- Klaus, A., Muñoz, D. (2009) De una crítica social a la educación a una crítica pedagógica de la sociedad: Reflexiones a partir de la pedagogía de Drietrich Benner. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente*. (36-54)
- MEN. (1997) La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamiento para la educación preescolar, básica y media. Impreandes.
- Muñoz, A., Peláez, M. (2010). Acercamiento psicopedagógico al conflicto social y su proceso de transformación, desde los conceptos de subjetividad y formación como sistemas autopoieticos [Trabajo de investigación, Universidad de San Buenaventura] Biblioteca digital. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/46be47e5-4012-4563-94fd-8fbc3b7fe7a2/content>
- Peña-García, S. N. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. *Panorama*, 14(27).
- Runge, A. y Muñoz, D. (2005). Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlds/v3n2/v3n2a03.pdf>