

Estrategias anti opresivas de evaluación para la enseñanza del diseño

Renato Bernasconi

RESUMEN

Esta editorial pretende hacer un aporte a la discusión abierta por los editores de este número visibilizando las dinámicas de poder implícitas en las estrategias de evaluación. Se plantea que, al evaluar a los estudiantes en forma acrítica, no solo reproducimos patrones de estratificación social, sino que también los legitimamos. Se proponen tres estrategias que podrían contribuir a adoptar formas liberadoras de evaluación en el ámbito de la enseñanza del diseño: la autoevaluación, la libertad de formato y la ponderación libre. Más allá de su valor instrumental, se subraya que estas estrategias permiten visibilizar las relaciones de poder, abriendo una vía para subvertirlas.

Las estrategias de evaluación no son neutrales. Nunca. Por el contrario, son constructos sociales y disciplinarios que encarnan determinados valores, normas culturales y jerarquías de conocimiento (Hanesworth et al., 2019, p. 99). Las estrategias de evaluación tampoco son inocuas. Nunca. Están ahí para cumplir funciones políticas y sociales relacionadas con el control, la perpetuación de la inequidad social y la legitimación de formas particulares de conocimiento —propias de grupos socialmente poderosos— (Filer, 2000, p. 44).

Es evidente que las estrategias de evaluación están intrínsecamente vinculadas al poder. De hecho, al definir criterios, escalas y modos de evaluación, estamos ejerciendo control sobre dos de los cinco ámbitos de la existencia social que Quijano identifica como ámbitos en disputa en la “malla de relaciones” del poder: «la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento» y «la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios» (2014, p. 289). Como instructores, no podemos ignorar que, al hacer uso de nuestra facultad de calificar los trabajos de los estudiantes, ejercemos una forma de poder institucional (Reitenauer, 2019, p. 104) y ponemos en práctica mecanismos disciplinarios que combinan «el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad» (Foucault, 1995, p. 184). Asimismo, no podemos desconocer que los mecanismos tradicionales de evaluación llevan implícitos “relaciones coercitivas de poder” que reproducen los patrones de estratificación social que están presentes en la sociedad (Cummins, 2003, p. 39).

Y lo cierto es que no solo reproducimos patrones de estratificación social a través de las estrategias de evaluación y calificación, sino que los legitimamos. Patricia Broadfoot es clara al respecto:

La provisión de una competencia aparentemente abierta y justa sugiere que aquellos que no logran alcanzar sus aspiraciones aceptarán los criterios de selección racional que se aplican y, por lo tanto, su propio fracaso. Al hacerlo, aceptan no solo su propia derrota, sino también la legitimidad del orden social imperante. En esta medida, la provisión de una competencia aparentemente justa controla la acumulación de frustración y resentimiento entre los menos privilegiados (1996, p. 10).

Hoy, las funciones políticas y sociales de las tecnologías de evaluación resultan más evidentes que nunca. Basta echar un vistazo a los valores implícitos en las estrategias de evaluación imperantes en las universidades (y aún más allá, a los valores imbricados en la elaboración de los currículos y los objetivos de aprendizaje), para advertir que giran en torno a dos valores económicos de mercado: “mayor productividad” y “valor agregado” (Spademan, 1999, p. 26). Desde esta perspectiva economicista, «el propósito de la evaluación es crear un proceso continuo y en evolución para medir el “valor agregado” de un curso o programa, así como para generar “mejor desempeño, eficacia, eficiencia” y “mayor productividad” en estudiantes y profesores por igual» (Spademan, 1999, pp. 26–27). Nos guste o no, la educación neoliberal promueve «prácticas académicas corporativizadas» (Crabtree et al., 2020, p. 56) implacablemente «gobernadas por métricas de mercado y racionalidad» (Brown, 2011, p. 113) que ponen su énfasis en «el desarrollo del capital humano para el crecimiento económico» (Walker & Nguyen, 2015, p. 244). En este contexto, los procedimientos de evaluación cumplen una función muy específica: «son el vehículo mediante el cual la racionalidad dominante de las sociedades capitalistas corporativas típicas del mundo occidental contemporáneo se traslada a las estructuras y procesos de escolarización» (Broadfoot, 1996, pp. 68–69).

Pero hay más. Al evaluar a un estudiante de la manera tradicional, no solo estamos codificando reglas y normas disciplinarias (Hanesworth et al., 2019, p. 99) que reproducen determinados patrones de relaciones sociales, sino también incidiendo en sus procesos de subjetivación. Así es: hace más de cien años, Charles Cooley, famoso por su teoría del “yo-espejo”, nos enseñó que construimos nuestra individualidad a partir de la retroalimentación de los demás, internalizando los juicios que estos hacen sobre nosotros (Ruggerone & Stauss, 2022, p. 7). De modo que el efecto de una evaluación —así como el de los comentarios que emitimos en una corrección de taller, por ejemplo— sobrepasa con mucho el ámbito de los contenidos de la materia impartida. Para Broadfoot, existiría algo así como una «vigilancia “panóptica”, en la que los individuos aprenden a juzgarse a sí mismos como si un ojo

externo estuviera monitoreando constantemente su desempeño» (1996, p. 68). Y este ojo es esencialmente disciplinario y opresor: no hace sino fomentar «la internalización de los criterios evaluativos de quienes están en el poder y, por lo tanto, proporciona una nueva base para el control social» (Broadfoot, 1996, p. 68). Como señala Illich, cada vez que sometemos a un estudiante a nuestras propias normas, lo que en realidad estamos enseñando a ese estudiante es lo siguiente: que aplique esa misma regla sobre sí mismo como medida de su propio crecimiento personal (1973, p. 19). A tal punto que ya no será necesario que lo coloquemos en su lugar, sino que él mismo se ubicará en los espacios asignados, se acomodará en el nicho que le hemos enseñado a buscar y, en el mismo proceso, colocará también a sus compañeros en sus lugares, hasta que todos y todo encaje (Illich, 1973, p. 19).

¿Hay algo más opresivo, más opuesto a la autonomía y la autorrealización del estudiante, que imponerle su valor según nuestro propio criterio?

Felizmente, esta forma de opresión ha sido subvertida. Desde hace décadas, diversos autores llaman a poner en práctica estrategias para revertirla: Reitenauer (2019) propone articular mecanismos de “auto evaluación para el aprendizaje liberador”; Hanesworth, Bracken y Elkington (2019) proponen una tipología de “evaluación para la justicia social” que aborda específicamente el problema de los estudiantes que son sistemáticamente marginados por las prácticas normativas; McArthur (2016) elabora una conceptualización alternativa de la “evaluación para la justicia social” basándose en la teoría crítica y la teoría de las capacidades; Walker y Nguyen (2015) promueven un enfoque humanista de evaluación para la justicia social basado, también, en las capacidades humanas; Boud, por su parte, (2000) hace un llamado a implementar métodos de “evaluación sostenible”; y Godwin y Ward-Edwards (2018) abogan por la “evaluación participativa”.

Todas estas estrategias promueven la autonomía, el pensamiento crítico y la equidad. Usando palabras de Freire, no “apaciguan” a los estudiantes para que se “adapten” al mundo de las minorías opresoras (1997, p. 54), sino que conciben los espacios de aprendizaje como espacios de transformación, tanto individual como social. En lo que sigue, se intentará subrayar algunas ideas que podrían contribuir a adoptar estrategias liberadoras de evaluación.

AUTOEVALUACIÓN, LIBERTAD DE FORMATO Y PONDERACIÓN LIBRE

Una de las estrategias anti opresivas de evaluación más extendidas es la **autoevaluación**. Para Reitenauer, la autoevaluación hace operativa “la educación como práctica de la libertad”, permitiendo a los estudiantes empoderarse en todos los aspectos de su aprendizaje, desde sus sentimientos hasta su reflexión sobre el hacer (2019, p. 104). Walker y Nguyen destacan que desarrollar la habilidad de autoevaluarse es crucial para que los estudiantes se conviertan en personas reflexivas y autorreguladas, así como para que adquieran la capacidad de emitir “juicios informados” y

actuar sobre la base de estos juicios (2015, p. 247). Pero estas capacidades no se adquieren espontáneamente, sino que requieren apoyo institucional (Boud et al., 2013, p. 943). Y, más importante, se desarrollan a través del trabajo colaborativo de “comunidades de juicio” (Walker & Nguyen, 2015). La idea de “comunidades de juicio”, que Walker y Nguyen (2015) atribuyen a Boud, puede llevar a prácticas radicalmente subversivas, ya que revierte la orientación al individualismo y reivindica lo comunal. No olvidemos que fue precisamente la orientación al individualismo la que «hizo posibles los cambios en toda la gama de instituciones sociales e ideologías legitimadoras en las sociedades (...) industrializadas» (Broadfoot, 1996, p. 70). Re-comunalizar el juicio puede llegar a ser una forma muy efectiva de desprenderlo de su actual función: controlar, reproducir y legitimar un orden social injusto. Para que ello ocurra, deben ser los estudiantes los que fijen los criterios de evaluación. Como señalan Boud, Lawson y Thompson, los estudiantes deben comprometerse con los criterios y las normas a las que se aplicarán estos criterios, ya que esto resulta fundamental para desarrollar la capacidad de juicio (2013, p. 943). De lo contrario, si hacemos que los estudiantes se autoevalúen con nuestros criterios, no estaremos sino favoreciendo «la interiorización de los criterios valorativos de quienes detentan el poder» (Broadfoot, 1996, p. 68).

Otra estrategia anti opresiva de evaluación, especialmente válida en nuestro ámbito, pasa por no imponer formatos de entrega a los estudiantes. Tal como propone King (2018), invitar a los estudiantes a utilizar su formato preferido (videos, infografías, ensayos, comics, presentaciones, etc.) en cada una de las entregas permite a cada estudiante demostrar su aprendizaje de la mejor manera. Como mecanismo de personalización, esta libertad de formato subvierte otro de los mecanismos opresores de las estrategias tradicionales de evaluación: «la educación (...) ha sido moldeada por los esfuerzos de las elites para establecer métodos impersonales de control» (Broadfoot, 1996, p. 74).

Una tercera estrategia consiste en no imponer una ponderación fija para cada trabajo. Así, el poder de decidir qué actividades son más “importantes” y merecen mayor inversión de tiempo (King, 2018, p. 451) recae en los estudiantes. Esto permite que ellos desarrollen la capacidad de discernir cuál es el conocimiento que importa y quién lo detenta (Taylor et al., 2018, p. 45). Se trata, de alguna manera, de un asunto de “justicia cognitiva”, esto es, de resguardar el derecho a coexistir de las diferentes formas de conocimiento —y de dar cuenta de ese conocimiento— sin amenazas de subordinación o simplificaciones excesivas (Taylor et al., 2018, p. 39). También se trata de promover, a través del diálogo sobre las jerarquías, un cambio en las relaciones de poder (Taylor et al., 2018, p. 40); en este caso, el poder que solemos hegemonizar asignando el valor que tiene cada trabajo.

Estas tres estrategias facilitan la disrupción. Para Godwin y Ward-Edwards, la disrupción resulta fundamental para estimular los procesos de auto-

transformación (2018, p. 423). En este sentido, se espera que estas estrategias visibilicen las dinámicas de poder y privilegio que suelen estar “inscritas” en las estrategias de evaluación. Más allá de lo que está explícito en ellas, se espera que operen (junto a muchas otras) como catalizadores visibilicen las dinámicas de poder, abriendo una vía para subvertirlas.

REFERENCIAS

- BOUD, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/713695728>
- BOUD, D., LAWSON, R., & THOMPSON, D. G. (2013). Does Student Engagement in Self-assessment Calibrate their Judgement over Time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941–956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>
- BROADFOOT, P. (1996). *Education, Assessment, and Society: A Sociological Analysis*. Open University Press.
- BROWN, W. (2011). Neoliberalized Knowledge. *History of the Present*, 1(1), 113–129. <https://doi.org/10.5406/historypresent.1.1.0113>
- CRABTREE, S. A., HEMINGWAY, A., SUDBURY, S., QUINNEY, A., HUTCHINGS, M., ESTEVES, L., THOMPSON, S., JACEY, H., DIAZ, A., BRADLEY, P., HALL, J., BOARD, M., FEIGENBAUM, A., BROWN, L., HEASLIP, V., & NORTON, L. (2020). Donning the ‘Slow Professor’: A Feminist Action Research Project. *Radical Teacher*, 116, 55–65. <https://doi.org/10.5195/rt.2020.647>
- CUMMINS, J. (2003). Challenging the Construction of Difference as Deficit: Where are Identity, Intellect, Imagination, and Power in the New Regime of Truth? En P. P. Trifonas (Ed.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Change* (pp. 39–57). Routledge.
- FILER, A. (2000). *Assesment: Social Practice and Social Product*. Routledge.
- FOUCAULT, M. (1995). *Discipline & Punish: The Birth of the Prison* (A. Sheridan, Trad.). Vintage Books.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- GODWIN, S. E., & WARD-EDWARDS, C. (2018). Participatory Assessment: Enlisting Community Partners to Facilitate Boundary Spanning, Reflexive Student Activism, and Institutional Change. En D. E. Lund (Ed.), *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice* (pp. 415–436). Wiley.
- HANESWORTH, P., BRACKEN, S., & ELKINGTON, S. (2019). A Typology for a Social Justice Approach to Assessment: Learning from Universal Design and Culturally Sustaining Pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 24(1), 98–114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465405>
- ILLICH, I. (1973). *Deschooling Society*. Harrow.
- KING, C. J. (2018). Service-Learning as Power Analysis in the Humanities. En D. E. Lund (Ed.), *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice* (pp. 437–455). Wiley.

- MCARTHUR, J. (2016). Assessment for Social Justice: The Role of Assessment in Achieving Social Justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 967–981. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- QUIJANO, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- REITENAUER, V. (2019). "A Practice of Freedom": Self-grading for Liberatory Learning. *Radical Teacher*, 113, 103–105. <https://doi.org/10.5195/rt.2019.612>
- RUGGERONE, L., & STAUSS, R. (2022). The Deceptive Mirror: The Dressed Body Beyond Reflection. *Fashion Theory*, 26(2), 211–235. <https://doi.org/10.1080/1362704X.2020.1766228>
- SPADEMAN, T. B. (1999). Radical Pedagogy and the Logic of Assessment. *The Radical Teacher*, 56, 26–29.
- TAYLOR, A., GLICK, S., & PEIKAZADI, N. (2018). Service-Learning and the Discourse of Social Justice. En D. E. Lund (Ed.), *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice* (pp. 29–51). Wiley.
- WALKER, M., & NGUYEN, T. (2015). 'Capabilities-friendly' Assessment for Quality Learning. *South African Journal of Higher Education*, 29(4), 243–259. <https://doi.org/10.20853/29-4-504>