

Evaluación, exclusión y resistencia cultural

Palabras claves: Evaluación, Exclusión social, Resistencia Cultural, Educación, Pedagogía Crítica.

RESUMEN

La evaluación, dentro del proceso educativo formal, ha sido empleada, en los modelos conductista, didáctico y tecnológico, como elemento excluyente, valiéndose de una supuesta neutralidad científica de la evaluación y del acto pedagógico, para imponer la cultura de una clase económica y políticamente más poderosa.

La propuesta, desde la pedagogía crítica, es darle un nuevo significado a la evaluación y al proceso educativo, donde los actores sociales –quienes históricamente han sido excluidos de la toma de decisiones– asumen un papel protagónico en la integración de sus culturas, pero sobre todo, en la transformación de sus prácticas sociales opresivas hacia otras liberadoras que sumen los ideales de justicia, de democracia y de libertad a las experiencias y a los discursos de los educandos, porque es cuando verdaderamente se viven y practican éstos que se pueden aprehender para luego aprenderlos, enseñarlos-transformarlos.

El papel del docente, es pues, el de identificar las opciones culturales opresivas, tanto de sus estudiantes como de si mismo, para erradicarlas a través de las prácticas democráticas-participativas y pluralistas, al mismo tiempo que enseña a aprender científica y artísticamente los conocimientos de las ciencias, las artes y los oficios.

Key words: Evaluation, Social exclusion, Cultural resistance, Education, Critical Pedagogy.

ABSTRACT

The supposed neutrality of the evaluation and the teaching process, in the formal education system, has been used as an exclusion element to impose the culture of an economic and political more powerful group; especially in the behaviorist, the technological, and the didactic models.

The Critical Pedagogy proposal is to give a new meaning to the evaluation and to the teaching-learning process, where the social actors –those who have been historically excluded from the decision making process– assume a more participative role in the integration of their cultures; but above all, in the transformation of their own oppressive practices into others able to liberate and add up to experiences and speeches of social actors, the ideals of democracy, justice, and freedom, because it is when we live and practice those values that we can apprehend them so to become able to teach and learn-to transform them.

The role of the educators comes to be to identify the oppressive cultural options, those from the students and those from his own practice and speech, so to eradicate them through democratic, participative, and pluralistic actions, at the same time that he is teaching to learn artistic and scientifically the fields of science, the arts and the crafts.

La evaluación es una acción tan cotidiana que algunas veces quien evalúa no se percata que lo está haciendo. Es común que evaluemos la comida, la forma en que nos vestimos o se visten otras personas, la manera en que manejan algunos choferes, el servicio que nos prestan en oficinas o empresas públicas y privadas, en fin, muy cotidianamente aplicamos criterios para evaluar los diferentes sucesos que acontecen en nuestras vidas y en nuestros alrededores. Estas evaluaciones o valoraciones de los sucesos cotidianos, se sustentan en “nuestra” versión de la realidad; es decir, del conjunto de conceptos, ideas, valores, sueños, aspiraciones, frustraciones, mi-

tos, tabúes, prohibiciones, y toda aquella información que condiciona, crea y recrea, en colectivo e individualmente, nuestras ideas sobre lo que es bueno, bello, malo, feo, correcto o incorrecto, real; en los cuales sustentamos nuestras decisiones o juicios.

En el ámbito escolar también evaluamos cotidianamente y bajo los mismos parámetros. Estudiantes, docentes, directores y directoras, padres y madres de familia, personal administrativo y muchas otras personas evalúan el acontecer cotidiano: las lecciones, el aprendizaje, el desempeño profesional e institucional, la conducta, la forma

* M. Ed. Énfasis Aprendizaje del Inglés. Profesor en enseñanza del inglés. Universidad de Costa Rica, Sede de Occidente y Sede del Pacífico.

de vestir y muchas otras cosas más. Álvarez (1997: 123), luego de realizar una exhaustiva investigación a través de una amplia participación en diferentes instancias educativas y gubernamentales, comenta “lo primero que se destaca es, tal vez, que la evaluación no es privativa del ámbito escolar. Opinan los alumnos y los docentes, pero también los padres de familia, los profesionales en ejercicio, en fin la comunidad”.

A través de estas evaluaciones o valoraciones (que se podrían entender también como espacios de participación o de resistencia a la exclusión), se integran las diferentes visiones de mundo de los actores sociales del proceso educativo, al incluir las aspiraciones, los sueños, los ideales y demás de los diferentes individuos y de la comunidad de la cual forma parte la escuela. Sin embargo, en los procesos educativos siempre han imperado los criterios de calidad, escondidos tras una supuesta neutralidad científica de la evaluación objetiva, de los grupos que tienen el poder político y económico. De esta manera, el examen estándar deslegitima la versión de la realidad, o la que “se entiende como tal”, de quienes evalúan por otros medios el aprendizaje u otras situaciones, calificando estas valoraciones de simple opinión, de comentario, de chisme o de crítica, y de no válida para la toma de decisiones administrativas o legales, tales como la definición de aprovechamiento del año lectivo; se aprueba o no se aprueba el curso.

La imposición, legitimación y apropiación de los criterios de otros grupos, de otras culturas, a partir de nuestras experiencias como estudiantes que egresamos de un sistema educativo formal, donde se venera la objetividad de la evaluación estandarizada, nos ha llevado a concebir a la evaluación educativa como una actividad “científica”, “neutral”, obligatoria y exclusiva del docente y de las autoridades superiores, que generalmente se entiende como un examen con una relación numérica. Según Álvarez (ibíd.:125), “se observa, de forma generalizada, el concepto de evaluación de resultado, de examen final y de calificación cuantitativa; mientras que ella [la evaluación] no forma parte del proceso de enseñar”.

De esta manera, culpables o no, colectivamente convertimos al examen en el instrumento único capaz de expresar, describir y dar fe de la realidad del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, tanto las evaluaciones formales como nuestras percepciones de la realidad –la que vivimos en nuestras aulas– en el fondo utilizan el mismo criterio básico: comparamos lo que “vemos” con un “ideal” de lo que debería ser o con lo que realmente es, solamente que en el caso de los exámenes estandarizados

que se aplican en nuestro sistema educativo, ese “ideal” o esa “realidad” está predeterminada por una escala de valores, aspiraciones, creencias, mitos, tabúes y demás, impuesta por una superestructura político económica, encarnada en el Ministerio de Educación Pública y expresada a través de los programas de estudios de los diferentes ciclos, los que al mismo tiempo silencian muchas voces y exilian de la escuela a muchos “ideales”. Pedro Muncio Fernández (2000:103) advierte que:

“cada grupo de poder, que ha tenido la capacidad de ‘decidir’, ha establecido cuáles eran los ‘requisitos’ que definían la calidad (lo que era valioso y verdadero para él [grupo]) y, a partir de este punto, ha generalizado la afirmación y ha tratado de imponerla a los demás considerando, en la mayoría de los casos, que era una posición correcta y él [grupo] un salvador de la sociedad.”

Es en contraposición del proceso de aculturación y de exclusión de diferentes grupos e individuos –sus visiones de mundo, sus culturas– que la evaluación debe tomar un nuevo significado como elemento inclusor y de resistencia cultural, un elemento que no debe quedarse en el idilio de la neutralidad científica, si no, convertirse en una herramienta de construcción y transformación cultural, que integre a los individuos y sus prácticas más apegadas al ideal de un ser humano más justo, democrático y libre.

Si se revisa la historia, podríamos decir que el tipo de relación examen –resultado– realidad, tiene raíces en la implantación del modelo tecnológico educativo, en el que se concibió (a partir de una estructura de objetivos que determinarían los contenidos o las conductas medibles y observables de los estudiantes) que demostrar “científicamente” –de manera objetiva– qué se había aprendido y qué no, era lo más importante. Es decir, el aprendizaje de los estudiantes es el resultado de la modificación o eliminación de conductas socialmente indeseables o la adquisición de conductas socialmente deseables; o radica en el desarrollo de capacidades y habilidades de los estudiantes de poder memorizar o aprender cierta cantidad de contenidos; en todos los casos, medibles a partir de la aplicación de pruebas estándar con las que se obtiene un resultado cuantificable, que al mismo tiempo refleja lo mucho o poco que “ha aprendido” el estudiante. Esta forma de entender la realidad del aprendizaje, evaluando conductas finales y medibles o logrando ciertos objetivos, se sustenta “en las premisas teóricas del positivismo y el pragmatismo... [y conllevan] el obstáculo epistemológico del conductismo.” (Díaz Barria, en Álvarez, 1997:131).

En el campo de la evaluación, se acepta, entre otras muchas cosas, que la aplicación de una misma prueba, válida y confiable, en cualquier escuela, región o país, dará siempre una medida válida y confiable de la realidad del aprendizaje o conocimiento de los sujetos sometidos a tal prueba, sin distingos de ninguna clase.

Consecuentemente, esto también implica que en dicho modelo se concibe el conocimiento como divisible, medible, cuantificable, accesible, traspasable y depositable de igual manera para todos los seres humanos, sin importar o tomar en cuenta factores como la cultura, la influencia del medio ambiente ni al mismo individuo. De esta manera, la escuela es pensada como una fábrica donde la producción es hecha en serie: todos los estudiantes deben saber lo mismo –sólo contenidos– y desarrollar las mismas habilidades o modificar las mismas conductas. Así, con la designación de objetivos bien claros y definidos, o con listas de conceptos o contenidos, procedimientos, valores a desarrollar y criterios de evaluación (en ambos casos acordes con los sueños y aspiraciones de una clase económicamente más poderosa y dueña de los medios de decisión), se exime a los docentes de la ardua tarea de incorporar esos sueños y aspiraciones de sus propias realidades y de las realidades de sus estudiantes, exterminando las “supuestas” diferencias al repartir o transmitir conocimientos, conductas y valores por igual entre estudiantes, y legitimando, al mismo tiempo, un sistema político y económico que le es ajeno a una gran mayoría.

El modelo educativo actual en nuestro medio es el didáctico o de enfoque curricular, fundamentado en el enfoque positivista funcionalista. Este comparte premisas ontológicas, epistemológicas y axiológicas de los modelos conductista, y tecnológico. Es por esto que el examen estándar (la prueba escrita), continúa siendo el referente de mayor credibilidad y uso en la medición del conocimiento de los estudiantes, para constatar si el estudiante recibió lo que el docente y el texto se propusieron transmitir.

El objetivo de la educación, entonces, apunta a *cuánto* es capaz de “aprender” un estudiante y en poder demostrarlo mediante una prueba escrita o examen estándar. De esta manera, al sistema educativo (docentes, administrativos, supervisores, ministros y todos lo que estamos envueltos en el proceso educativo formal) no le importa *por qué* ni *cómo* el estudiante utiliza los conocimientos, ni le interesa su capacidad de transformarlos o adaptarlos a las demandas del entorno o de las características propias, ni tampoco le importa si olvida dichos co-

nocimientos luego del examen. Lo que realmente importa es que la persona pueda demostrar “que sabe” y “qué sabe” el día del examen.

Desgraciadamente, la gran herencia de estos modelos (el tecnológico, el didáctico y el conductista) –y de las sibilinas intenciones de algunos grupos que han ejercido el poder político y económico en los últimos cincuenta años– es entonces, un sistema meritocrático en el que cuentan solamente los resultados sin importar cómo se obtengan éstos. Por consiguiente, muchos docentes –conciente o inconscientemente– asumen posiciones enajenantes frente a grandes temas como el conocimiento, el ser humano, la verdad o la justicia; que además contradicen el espíritu democrático de nuestra sociedad en cuanto a igualdad de oportunidades; y la naturaleza misma de la escuela (enseñar, aprender, formar y transformar), por solo mencionar esto (Cfr. La educación costarricense: Diagnóstico y perspectivas, 1996).

Dentro de estos modelos el conocimiento es el mismo en todo lugar, es trasladable y es ajeno a la influencia del medio, se encuentra guardado en libros u otros multimedia, y es tan estático como la cultura misma o el cerebro del ser humano. El mérito del conocimiento –el aprendizaje real– radica en repetir procedimientos o datos, en “aprender” cómo se hacen las cosas según el texto, el profesor o el Ministerio de Educación Pública. Los estudiantes son seres pasivo-receptivos que obtienen calificaciones de acuerdo con sus “capacidades intelectuales”, y las altas promociones escolares representan la excelencia del proceso y del sistema educativo. Por consiguiente, el instrumento que se utiliza en la comprobación de tal realidad del aprendizaje es una prueba estándar, la cual también se encarga de excluir a todos aquellos que sean “intelectualmente menos dotados” para permanecer en el sistema educativo formal y mayormente en el público.

Ante los aportes de los grandes teóricos de la pedagogía como Ausubel (1970), Novak (1977), Dewey (1978), Freire (1969, 1970, 1978), Gardner (1983), Apple (1987), Bernstein (1990), Giroux (1991) y McLaren (1994), y ante la gran evidencia que aporta la cotidianidad, es casi imposible creer que esa forma de entender los quehaceres de la escuela sea coherente con las exigencias del momento histórico, más si lo es con los planes y proyectos de una minoría en el poder. Si hoy en día bastara con ser capaz de repetir datos, procedimientos, fórmulas, estrategias, en fin, repetir lo que se aprende en la escuela, para poder solucionar cualquier problema en cualquier situación y en cualquier lugar del orbe –porque

entonces el conocimiento y la vida misma serían lo suficientemente estáticos e invariables como para que lo “aprendido” en la escuela tenga vigencia a pesar del tiempo y del lugar— entonces ese tipo de educación sería la idónea para que todos los seres humanos sobrevivamos, puesto que la realidad y el conocimiento son el mismo a pesar del tiempo, del lugar o de las sociedades.

Pero si por el contrario, las exigencias de la vida diaria nos proponen alternativas diferentes, nos enfrenta a medios que demandan soluciones cada vez más creativas y la aplicación de estrategias menos homogéneas, si el medio —la cultura— no es estático, demanda que los individuos se mantengan más informados, que tengan la capacidad también de construir conocimiento a partir de sus propias vivencias, entonces ese papel de la escuela formal, que se ha propuesto en los modelos anteriormente descritos, no representan la necesaria concomitancia entre enseñanza, aprendizaje, conocimiento, individuos y realidades.

Por otra parte, si la escuela formal apenas puede cubrir una pequeña porción de la vida de los individuos y los flujos de información trascienden las capacidades de cobertura de ésta. Si los individuos no somos tan iguales ni tan medibles, percibimos el entorno a través de múltiples formas, si el aprendizaje se realiza de muchas y muy variadas maneras, entonces la escuela formal y el modelo educativo que se proponga —si el caso es que estos estén en función de todo un pueblo o país— deben responder a estas demandas y necesidades, lo que indiscutiblemente plantea que el aprendizaje formal debe trascender las aulas y respetar las diferencias individuales —caso contrario de los modelos discutidos—.

Más aún, si existen diferentes grupos demandando, a través de muy diferentes manifestaciones (unas más perceptibles que otras), su derecho de participación y el reconocimiento de sus culturas, y si a esto se responde de manera que “no es la calidad la pretensión central del sistema, sino la cuantificación que justifique la exclusión de una serie de sujetos en el sistema educativo” (Díaz Barriga, en Badilla, 1996, p. 16), entonces, tanto la evaluación de los aprendizajes como cualquier modelo educativo estaría dogmatizando los conocimientos y los valores culturales de un grupo por sobre los de otros, arrojando a la educación en el despotismo, y usando a la evaluación como elemento excluyente de quienes rompan la norma.

Nos enfrentamos entonces ante una contrariedad: por un lado, un sistema educativo público que asume el papel de formar a los individuos para que *puedan incor-*

porarse a la sociedad, dejando al margen a aquellos académicamente menos aptos; y que visiona el conocimiento —y por consiguiente el aprendizaje— como transferible, divisible, medible, cuantificable, accesible, traspasable y depositable de igual manera para todos los seres humanos, sin importar o tomar en cuenta factores como la cultura, la influencia y exigencias del medio, ni al mismo individuo. Y por otro lado, un medio donde los individuos aprenden y aprehenden de múltiples maneras y donde el conocimiento está en constante transformación, es relativo y mediatizado por la cultura y por los individuos.

Es decir, si la escuela continúa pensando al individuo, la cultura, el conocimiento y el aprendizaje (por nombrar solamente estos elementos), de la manera en que se hace en el modelo didáctico actual, entonces esa escuela desconocerá la realidad que la rodea, convirtiéndose a sí misma en una simple institución que se encarga de certificar o excluir a los individuos a partir del cumplimiento de requisitos como aprobar exámenes o simplemente pasar cursos. Así mismo, se estaría legitimando también una excluyente superestructura política económica que crea e impone las aspiraciones y sueños a su antojo e interés, desecha todo proyecto que se contraponga a sus mezquinas relaciones de poder y de dominación, y que pone a la escuela y a todos los seres humanos que tenemos alguna relación con ésta, a su servicio, perpetuando y recreando esas mismas prácticas y relaciones de poder.

En contraposición, una escuela que sea más respetuosa de las personas y sus culturas, reconoce y respeta que todos somos diferentes, que aun dentro de una misma aula existen y subsisten múltiples culturas, las cuales mediatizan el conocimiento y la forma en que aprendemos; reconoce que la vida académica no es un fin sino uno de tantos medios. Entonces, esta escuela se encontraría con las realidades que la rodean, y en lugar de excluir a los individuos y de solamente certificar el cumplimiento de los requisitos para lograr un título, plantearía procesos de aprendizaje que trasciendan al tiempo y a su espacio físico.

Dentro de un modelo que propone un proceso de aprendizaje centrado en los individuos y sus entornos (y no centrado en los contenidos per se), el conocimiento es construido a partir de las experiencias previas de cada estudiante y es mediatizado por la influencia que el medio tiene en estos. Según Méndez (2000:98).

Los contenidos de las estructuras mentales dependen del contexto cultural en el que se encuentra el sujeto.

En suma, las ideas, creencias, necesidades, intereses y valores de la persona, dependen de ese medio socio-cultural del que la persona procede.

Al mismo tiempo que los individuos y sus culturas son partícipes de la construcción de su conocimiento a través de experiencias de aprendizaje, las cuales se entienden como parte de un proceso que involucra diferentes inteligencias y habilidades de los estudiantes (no sólo leer y escribir, escuchar y repetir), el mérito del conocimiento –el aprendizaje real– parte de la resolución de problemas, gradualmente más complejos, que la cotidianidad plantea, para lo cual se requiere de la aplicación práctica de conocimientos y habilidades, más que de la memorización de datos.

Dentro de este modelo la evaluación es más tolerante del error, entendiéndolo como generador de aprendizaje. Por esto, las calificaciones no son el resultado de las “capacidades intelectuales” de los estudiantes, sino de un verdadero proceso de enseñanza aprendizaje, pues, todos los seres humanos somos capaces de aprender. Es por esto que los instrumentos utilizados en la comprobación y evaluación de los aprendizajes y de la calidad de la educación permiten una mayor participación de estudiantes y profesores (con ello de sus culturas), y aseguran un verdadero proceso evaluativo. Así, tanto la evaluación formativa y la evaluación por dominio (ver Méndez, 2000, p. 99), como los juegos, los proyectos de aplicación práctica de conocimientos y otras actividades de evaluación menos estandarizadas y más ajustadas a las necesidades y características de los diferentes campos del conocimiento, vendrían a ser elementos de incorporación, no de exclusión, que necesariamente deben ser fundamentados en alternativas vía diálogo pluriparticipativo.

Pero la elección de un modelo educativo, que responda a estas necesidades, y de las diferentes formas de evaluar los aprendizajes, consecuentes con dicho modelo, por sí mismos no aseguran el advenimiento de un cambio en las relaciones de poder que se gestan, se reproducen y se legitiman en los modelos conductista, tecnológico, didáctico, constructivista y en nuestras sociedades en general. Los educadores debemos entender que la educación no es un acto neutral dentro de las relaciones sociales, políticas y económicas que mantienen a un grupo en el poder y a muchos otros grupos fuera de éste, y que por lo tanto la evaluación obedece a los proyectos de quienes ejercen el control de las instancias de decisión. Según Ángel Díaz Barriga, citado por Badi-Illa, (1996:13).

La apuesta al mejoramiento del sistema educativo tiene como uno de sus ejes centrales la realización de actividades de evaluación. No se trata de un movimiento aislado que se pueda observar al interior de una escuela, de un proyecto pedagógico o de un país, por el contrario se trata de un proyecto claramente internacional, que forma parte de los nuevos esquemas de globalización.

Reconocer e integrar las culturas de los individuos que conforman el colectivo en los procesos del aula, podría caer en la continuidad de hacer lo mismo: certificar la concreción de requisitos para la aprobación de los diferentes ciclos o justificar la exclusión de ciertos individuos “menos aptos” o “menos dotados” intelectualmente hablando, en beneficio de minorías criollas, del mercado internacional, el FMI y el Banco Mundial. Bien lo afirma McLaren (1994:29), “deben entenderse las opciones culturales como prácticas sociales construidas ellas mismas histórica y socialmente, y que los maestros tienen que aprender a distinguir las opciones culturales como actos que en mayor o menor grado son liberadores u opresivos”.

Si algunas de las prácticas, sueños, aspiraciones, mitos y demás, del colectivo y de los individuos, fomentan la existencia de juegos o especialidades para hombres y otros para mujeres, si la homofobia, la xenofobia, el etnocentrismo o la abulia forman parte de esas *opciones culturales*, es un imperativo que el docente no solamente sepa reconocerlas, sino también crear un ambiente de participación democrática para exiliarlas de la vida escolar y de la sociedad en general, ya que si el docente realiza un desplante de poder, al imponer su criterio por sobre el del colectivo, estaría cercenando la libertad y la democracia –el espíritu mismo del proceso educativo que se está planteando desde el punto de vista de la pedagogía crítica–.

Es necesario que el docente asuma una posición más cercana y comprometida con los estudiantes, sus individualidades y sus culturas. Así mismo, es necesario que el docente no sea consumido por su especialidad olvidando el momento histórico en que vive, es decir, que éste se dedique a enseñar y evaluar su materia como si se tratase de un acto de iluminación divina que se aleja de lo mundano y de lo bárbaro, de lo político y lo económico. Solamente así podrá establecer diálogos más honestos, democráticos, pero sobre todo más liberadores para todos.

Esa sencillez de la evaluación, mencionada al principio, esa capacidad que todos tenemos de evaluar y valorar los diferentes acontecimientos de nuestras vidas y de las de otros, reconoce que nuestras aspiraciones, ideales y demás, son productos de nuestra condición de individuos con un presente socio histórico; pero al mismo tiempo advierte sobre la posibilidad de que más personas asuman un papel protagónico en los procesos educativos y evaluativos, adoptando una postura diferente ante la educación y la evaluación, ya no de simple empleado corporativo, sino de agente de cambio y partícipe de la toma de decisiones en plena facultad de uso de las capacidades de la razón y la conciencia.

Los educadores debemos apropiarnos del lugar que nos ocupa: somos “trabajadores de la cultura” (McLaren 1994:17), rechazando de plano que nuestra labor radica en el dogmatismo de la rigurosidad de las ciencias y los saberes, sino entendiendo que nuestro predio abarca la construcción y transformación cultural hacia prácticas que nos incluyan y liberen; lo que supone que no solamente debemos enseñar y aprender los saberes de las ciencias, las artes y los oficios, más también enseñar y aprender científica y artísticamente para darle un nuevo significado a las relaciones que se gestan y legitiman en el proceso.

Debemos cuestionar y sabotear la idea de que los individuos aprenden para *incorporarse a la sociedad*, pensada ésta como si fuera un club social exclusivo, una fábrica o una empresa. En cambio, debemos plantear una sociedad conformada por los individuos y sus grupos, donde éstos aportan para la transformación de las culturas y la construcción del conocimiento –no para perpetuar las prácticas de desigualdad o consolidar las hegemonías de unos pocos en el poder–. Según Ayuste y otros (1999:58-59).

Los educadores y educadoras críticos necesitamos ser intelectuales transformadores que elaboremos en diálogo con el resto de agentes sociales las respuestas a dar a cada nueva situación... nadie debe considerarse detentador de la mejor solución para los demás, pero eso no debe servir para justificar una ilusoria neutralidad que siempre supone estar inconscientemente del lado del más fuerte. Las alterna-

tivas hemos de elaborarlas en el diálogo entre todos y deben ser diversas y plurales. La pedagogía crítica debe incorporar los objetivos de los movimientos alternativos al conjunto de su actividad. Hay que evitar el convertir sus temáticas en nuevas asignaturas que añadir a las anteriores, mientras sigue igual el conjunto de la dinámica escolar.

Debemos recordar la gran cantidad de intentos fallidos por revolucionar la educación, a partir de la implantación de modelos educativos que se dedicaron a explicar cómo mejorar la enseñanza de los contenidos, apoyándose siempre en la evaluación como forma de castigo y de exclusión, olvidándose éstos de que la actividad escolar no acaba en lo académico.

La educación no es la respuesta a todos los males de la sociedad, pero sí es la mejor opción de resistencia ante el aniquilamiento cultural de pueblos enteros a manos de grupos muy selectos de países muy poderosos. En este “holocausto cultural postmoderno” los educadores debemos entender que muchas de las voces del colectivo son el eco del mandato de quienes les oprime, voces que responden a los procesos de aculturación que se gestan y legitiman en las mismas escuelas y comunidades. En este sentido, el diálogo participativo, los procesos de aula y la evaluación deben convertirse en vehículos de transformación cultural que integren los ideales de justicia, de democracia y de libertad a las experiencias y a los discursos de los educandos, porque es cuando se vive y practican verdaderamente la democracia, la justicia y la libertad que se pueden aprehender para luego aprenderlos y enseñarlos.

Es bueno recordar a Paulo Freire (1994:86) quien apuntó que:

La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia... los hombres y las mujeres inventarán o descubrirán la *posibilidad* que implica necesariamente la libertad, que no recibirán más que luchando por ella... seres curiosos sabiendo o sin poder saber, mujeres y hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad.

Bibliografía

- Álvarez, R. 1997. *Hacia un currículum integral y contextualizado*. Tegucigalpa: UNAH.
- Ayuste, A. y otros. 1999. *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- Badilla, L. (comp.). *Foro taller internacional sobre tendencias actuales en la medición y evaluación educativa*. [San José: 1996, 1 - 4 julio]. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio: Universidad de Costa Rica. Memoria.
- Freire, Paulo. 1994. *Educación y participación comunitaria*. Barcelona: Paidós Educador.
- La Educación costarricense: diagnóstico y perspectivas*. 1996. Segunda Jornada Nacional de Reflexión Omar Dengo. Heredia: Ed. Fundación UNA.
- McLaren, Peter. 1994. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Méndez, Zayra. 2000. *Aprendizaje y cognición*. San José: EUNED.
- Municio Fernández, Pedro. 2000. *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Norcea.