

EVALUACIÓN EDUCATIVA Y JUSTICIA SOCIAL: APUNTES Y REFLEXIONES

EDUCATIONAL ASSESSMENT AND SOCIAL JUSTICE: NOTES AND REFLECTIONS

Ricardo Sánchez Lara
Académico-investigador, Universidad Central de Chile
Doctor en Educación
Santiago de Chile
ricardo.sanchez@ucentral.cl
ORCID: [0000-0003-3223-6555](https://orcid.org/0000-0003-3223-6555)

Resumen: Teniendo en cuenta la importancia de examinar la relación entre el campo evaluativo y lo educativamente justo, el objetivo principal de este trabajo es proponer una reflexión sobre los alcances y desafíos de una evaluación para la justicia social, a partir de premisas que refieren, en general, a: problematización cultural, legitimación biográfica, generación de climas emocionalmente favorables y construcciones colectivas que estén al servicio de la reflexión, la crítica, la autorregulación y la transformación de los agentes implicados en la evaluación educativa.

Palabras clave: justicia social, justicia educativa, evaluación educativa, evaluación justa.

Resumo: Levando em conta a importância de se examinar a relação entre o campo avaliativo e o que é educacionalmente justo, o objetivo principal deste trabalho é propor uma reflexão sobre os alcances e desafios de uma avaliação para a justiça social, a partir de premissas que remetem, em geral, a: problematização cultural, legitimização biográfica, geração de climas emocionalmente favoráveis e construções coletivas que estejam a serviço da reflexão, da crítica, da autorregulação e da transformação dos agentes envolvidos na avaliação educacional.

Palavras-chave: justiça social, justiça educativa, avaliação educacional, avaliação justa.

Abstract: Taking into account the importance of examining the relationship between the evaluative field and what is educationally fair, the main objective of this work is to propose a reflection on the scope and challenges of an evaluation for social justice, based on premises that refer, in general, a: cultural problematization, biographical legitimation, generation of emotionally favorable climates and collective constructions that are at the service of reflection, criticism, self-regulation and the transformation of the agents involved in educational evaluation.

Keywords: social justice, educational justice, educational assessment, evaluation justice.

Fecha recepción: 20 de marzo de 2024

Fecha aceptación: 04 de junio de 2024

DOI: 10.5354/2735-7279.2024.74147



INTRODUCCIÓN

Es cierto que la evaluación educativa ha sido objeto de incontables aproximaciones teóricas y empíricas, sin embargo, su presencia como componente sustantivo de la educación para la justicia social, incluso de la misma justicia educativa, no ha sido suficientemente relevada en Latinoamérica (Baniyadi et al., 2023).

Aceptando, de inicio, que la evaluación excede lo técnico, controlador y calificador, vale consignarla como una práctica constructivo-expresiva de saberes y como un sistema complejo de regulación que devela ideologías, relaciones políticas y construcciones éticas tanto de los sistemas donde ocurre como de quienes evalúan y de quienes son evaluados (Anijovich y Cappelletti, 2023; Moreno, 2011).

Algunas evidencias demuestran que el profesorado ve en la evaluación una barrera para propiciar instancias democráticas e inclusivas, asimismo, que los procesos evaluativos, pese a las normativas vigentes, tienden a reducirse a técnicas que condicionan emocionalmente los aprendizajes y conducen al estudiantado a autodefinirse como “buenos” o “malos” (Alfaro y Herrera, 2020; Herrera Bravo et al., 2023).

Sin embargo, y de manera paulatina, tanto las comunidades científicas como las políticas educativas, han comenzado a insistir en la necesidad de diseñar trayectorias formativas justas, lo que supone, en rigor, avanzar hacia procesos evaluativos orientados a la construcción de ciudadanías ecuanímes, deliberantes, críticas y transformadoras.

La evaluación para la justicia social emerge de múltiples intersecciones entre, por mencionar algunos campos, las teorías críticas de la educación, la filosofía política, la evaluación como aprendizaje, las premisas radicales del constructivismo y la justicia epistémica (Giroux, 2015; Heiser et al., 2023; McArthur, 2022). En tal medida, la evaluación para la justicia social problematiza los modos de reproducción del poder y los mecanismos de invisibilización que acontecen tanto en los discursos como en los procedimientos e instrumentos evaluativos; al mismo tiempo, problematiza la relación entre la construcción de aprendizajes, los entramados de exclusión, los escenarios de transferencia, las estructuras económicas, las desigualdades culturales y las maneras en que la educación puede transformar críticamente dichos contextos.

Así las cosas, pensar la evaluación educativa como un aspecto central para el desarrollo de la justicia social desafía a comprender las desigualdades y las exclusiones dentro de complejos entramados interseccionales, ergo, a problematizar las múltiples dimensiones del fenómeno educacional (Moyano Dávila, 2020). Varios trabajos, de hecho, proponen la justicia social como un horizonte de lo educativo tanto en lo que refiere a propiciar mejores condiciones de acceso y permanencia como a promover liderazgos inclusivos, didácticas que legitimen la diversidad biográfica y evaluaciones participativas que sean culturalmente relevantes y sensibles a los contextos (Ferrada et al., 2023; Rozas et al., 2020; Subero, 2023; Tintoré, 2018).

En suma, teniendo en cuenta la trascendencia de examinar la relación entre el campo evaluativo y lo educativamente justo, el objetivo principal de este trabajo es proponer una reflexión sobre los alcances y desafíos de la evaluación para la justicia social, a partir de siete premisas que se pretenden movilizar introspecciones, críticas y problematizaciones sobre las implicancias de mediar procesos de aprendizaje democráticos. En un primer momento, se expondrán algunos apuntes sobre la evaluación educativa (el anverso de la argumentación); luego, como reverso, se posicionará la justicia social como antecedente clave para desarrollar las dos caras del fenómeno (su anverso y reverso), es decir, para desarrollar las premisas sobre evaluación para la justicia social.

ANVERSO: BREVE APUNTE SOBRE EVALUACIÓN

Existe consenso teórico sobre que en la evaluación educativa es posible distinguir procesos formativos no necesariamente conducentes a calificación y procesos sumativos que se caracterizan por tributar a sistemas simbólicos (numéricos, gráficos o conceptuales) de calificación. Se sabe, además, que presenta una multiplicidad de agentes (auto, co y heteroevaluación), distintas temporalidades (diagnóstica, procesual y final) y que puede estar centrada en una norma homogénea o en criterios más personalizados (Ley y Espinoza, 2021).

Sobre sus fines, se han discutido latamente las diferencias entre evaluar los aprendizajes (focalización en los productos) y evaluar para aprender (focalización en los procesos). Para Santos Guerra (2019), sobre la anterior distinción, existen dos macroconcepciones: medición y comprensión. La evaluación como mera medición, corresponde a la comprobación de resultados de aprendizaje con pretensión de control, selección, clasificación, acreditación y/o jerarquización. Contrariamente, lo evaluativo como comprensión supone aceptar que esta no ocurre sólo al final de los procesos y que es, a todo evento, un espacio reflexivo, siempre apoyado en evidencias, que favorece dialogar, aprender y retroalimentar en pro de una cultura autocrítica, flexible y reflexiva.

Sanmartí (2018) propone que evaluar es construir el aprendizaje, que los errores son una fuente de reflexión que permite regular el cómo se enseña y el cómo se aprende, y que, en definitiva, no es fértil pensar lo evaluativo sin su permanente dimensión formativa. En este marco explicativo, debe comprenderse que evaluar y aprender son un proceso único y que el éxito de los aprendizajes depende más de las regulaciones que de las enseñanzas (Sanmartí, 2021).

Vista la evaluación como aprendizaje, es dable asumir que su función no sólo es certificar unas determinadas competencias, sino que favorecer la construcción de conocimientos entregando oportunidades de reflexión, autorregulación y expresión de saberes (también de haceres y sentires); todo lo cual torna relevante programarla de manera desafiante, auténtica e integrada en los procesos formativos; explicitando sus fines, consensuando sus criterios, retroalimentado en todo momento y complejizando los agentes de intervención¹.

¹ Estas distinciones no implican negar la relación entre calificación y evaluación comprensiva. En la argumentación de Sanmartí (2018, 2021), por ejemplo, es posible advertir la relevancia de la calificación

REVERSO: BREVE APUNTE SOBRE JUSTICIA

El sintagma justicia social es un constructo complejo que imbrica dimensiones distributivas, de reconocimiento y de participación (Carneros et al., 2018). Lo distributivo encuentra un antecedente fundamental en la obra de John Rawls (2015), para quien el objeto primario de la justicia es la distribución de derechos, deberes, bienes y servicios por parte de las instituciones sociales, propendiendo a la igualdad y beneficiando a quienes menos tienen. En su argumentación, las principales instituciones sociales corresponden a la constitución política, el mercado, la propiedad privada y la familia monogámica; instituciones que, a su entender, deberán influir en las decisiones de la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, las comunidades no representativas de lo hegemónico o signadas por el déficit han de ser niveladas en lo material, sin que ello necesariamente signifique un desarrollo de sus propias capacidades (Sen, 2016). Fundada en esa crítica, la filósofa política Martha Nussbaum señala que la justicia distributiva, si sólo considera aspectos materiales y no la distribución de espacios para el desarrollo agencial, evidencia problemas dada la exclusión de las diferencias y de las riquezas culturales no representadas en los discursos de las mayorías. Nussbaum (2007) propone que, junto con bienes y servicios, deben distribuirse las condiciones para que en todo evento social se favorezca el bien común, la deliberación acerca de los problemas políticos de afectación colectiva y la empatía para verse como parte de una comunidad global.

Para Nancy Fraser (2008), el principio distributivo sólo se hace cargo de las desigualdades socioeconómicas sin suprimir las problemáticas paradigmáticas del conflicto político: las de reconocimiento. Consecuentemente, introduce una distinción en torno a dos tipos de injusticias: por un lado, las socioeconómicas, que habitan la estructura de las sociedades y se especifican en explotación, desigualdades de bienes y privaciones de acceso, y, por otra parte, las injusticias culturales o simbólicas que se cristalizan, por ejemplo, en la invisibilización representativa o en la invalidación de formas de comunicación y significación de comunidades menos avenidas a los discursos hegemónicos (Fraser, 2008).

En la idea de justicia como reconocimiento se hace perentorio aceptar que las diferencias son constitutivas y que todas las historias de relación, desde su diversidad connatural, deben ser parte de los discursos y acciones de afectación social mediante la generación de espacios legítimos de participación, representación y comunicación (Sánchez Lara y Druker Ibáñez, 2022). Desde esta mirada, los reconocimientos no operan con autonomía de la participación (en tanto disposición habilitante), debido a que deliberar sobre aquello de interés social requiere el reconocimiento previo de las garantías participativo-vinculantes, en el entendido de que su privación o limitación impide el desarrollo de capacidades y de proyectos colectivos (Young, 2011).

en los procesos formativos cuando se desprende de secuencias auténticas, contextuales, informadas y correguladoras. La crítica establecida a los sistemas de calificación surge de la constatación empírica y teórica de su ocurrencia no auténtica, descontextualizada y estrictamente certificadora de un cierto tipo de saberes.

En síntesis, es necesario concebir la justicia social como un sistema complejo de relaciones distributivas, participativas y de reconocimiento, dentro de tejidos de exclusión y poder donde se hace relevante problematizar los desarrollos agenciales y las exclusiones arbitrarias.

ANVERSO Y REVERSO: PEQUEÑO APUNTE SOBRE UNA EVALUACIÓN JUSTA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Considerando las anotaciones anteriores, puede afirmarse que la evaluación educativa para la justicia social se corresponde con una evaluación que “busca la formación de estudiantes críticos y socialmente comprometidos” (Murillo y Hidalgo, 2016, p.47), tras la aceptación de que, como indican Murillo e Hidalgo (2016), en la base de su constructo convergen diversos enfoques transformadores que reconocen en el fenómeno evaluativo un campo democrático, interdisciplinario, crítico, comprensivo, participativo, inclusivo, auténtico y, sobre todo, problematizador de las desigualdades y de las exclusiones.

Para los fundamentos de este marco teórico resulta importante distinguir una evaluación justa igualitaria de una justa equitativa, siendo la primera una evaluación con criterios explicitados y transparentes, aunque tendiente a la objetividad, centrada en el rendimiento y con un alcance más bien homogéneo. Por su parte, las evaluaciones justas y equitativas tienen gran compromiso con la subjetividad, las actitudes y los valores, centrándose en los procesos (también progresos) y caracterizándose por la adaptabilidad a la heterogeneidad del estudiantado (Murillo y Hidalgo, 2018).

A su vez, es importante distinguir una evaluación socialmente justa con mayor promoción de la transformación cultural (es decir, con un relato explícito de contribución a una sociedad justa) de una evaluación pensada desde la justicia que sólo habite el discurso educativo sin promover la necesaria proyección sociocultural (McArthur, 2015), entendiendo que, en definitiva, lo que ocurra en términos evaluativos dentro de los espacios de educación debe ser replicado en las relaciones sociales:

La forma en la que evalúas, qué contenidos se evalúan, el momento en el que realices la evaluación, con qué propósito, etcétera, no solamente marca el desempeño del alumno/a en su vida escolar, sino que también dibuja la sociedad que perseguimos (...) Una evaluación puede estar muy bien diseñada, utilizar instrumentos innovadores y participativos, medir las competencias designadas... Pero, si no es justa, difícilmente podrá promover un proceso de enseñanza aprendizaje, una escuela y una sociedad más crítica, empática y equitativa (Hidalgo, 2023, pp.11-12).

Una evaluación justa para la justicia social requiere, junto con ponderar y proyectar sus aportaciones formativas al plano cultural, abandonar las premisas que atribuyen los bajos rendimientos a las características y desempeños del estudiantado,

sin examinar las propias creencias y concepciones sobre qué es y para qué sirve evaluar, incluso, sin reflexionar sobre qué tan consensuada, auténtica y diversificada es la evaluación (Tai et al, 2023).

Repensar la evaluación supondrá, en estos términos, reflexionar sobre cuáles son las oportunidades idóneas para que el estudiantado demuestre lo aprendido, desmitificando la idea de que todo debe evaluarse con los mismos instrumentos o que debe medirse como el profesorado fue medido cuando se formó para la vida docente; considerando, en definitiva, los contextos de ocurrencia, las tramas interseccionales de exclusión que se habitan, las diversidades y las riquezas deliberativas, pues, una “evaluación que pasa por alto las cuestiones de diversidad y equidad contribuye a las desigualdades en los resultados. Lo mismo puede decirse de los enfoques de evaluación que no tienen en cuenta la cultura de los estudiantes” (Montenegro y Jankowski, 2017, p.15).

¿Y ENTONCES?... APUNTES PARA UNA EVALUACIÓN SOCIAL Y EDUCATIVAMENTE JUSTA

Si se considera que el objetivo primario de una evaluación justa es promover la construcción de relaciones sociales basadas en una equitativa distribución material y simbólica, con reconocimiento de las diversidades y con mecanismos vinculantes de deliberación, la evaluación educativa debe transformarse, imperativamente, en un sistema contextual y garante de autenticidad crítica para cerrar brechas no sólo de acceso, sino además de permanencia y proyección cultural, instalando, al menos: 1.- procesos equitativos donde se reconozcan las diferencias, 2.- instancias participativas donde la voz y la experiencia del estudiantado tenga legitimidad y, 3.- espacios distribuidos (y explicitados) de reflexión sobre los aprendizajes, sus marcos de referencia, sus epistemologías e ideologías.

Reconociendo los aportes de diversos autores y autoras (Anijovich y Cappelletti, 2023; Khasawneh y Khasawneh, 2023; McArthur et al., 2019; Montenegro y Jankowski, 2020) sobre todo, reconociendo los aportes sustantivos que a nivel hispanoamericano han realizado, por ejemplo, las y los profesores F. Javier Murillo, Nina Hidalgo, Neus Sanmartí, Tiburcio Moreno y Miguel Ángel Santos Guerra, se presentará, a continuación, una lista de premisas que pretenden favorecer la reflexión, crítica y comprensiva, sobre las implicancias de mediar procesos de evaluación (ergo, de aprendizaje) democráticos, justos y participativos².

EXPLICITACIÓN DEL ENFOQUE Y DE SU CRITICIDAD: evaluar desde y para la justicia supondrá, en primer término, la necesidad de explicitar el enfoque con los participantes clave, es decir, por ejemplo, con el estudiantado, los pares y los liderazgos incumbentes. Poco transformador resultará pensar que se está evaluando de manera justa si no se explica por qué dicha instancia o instrumento evaluativo está pensado desde y para la justicia, o qué se proyecta que aporte al centro educativo y

² Cabe indicar que estas coordenadas no esperan ser un recetario, pues, a todo evento, cualquiera de estas premisas debe ser interpretada e interpelada (quizá implementada) tras la revisión crítica de las condiciones contextuales de quienes deseen abrazarlas.

a la sociedad. En este sentido, si se espera la construcción de sociedades empáticas y comprometidas con el bien común; sensibles ante la desigualdad, garantes de derechos humanos, inclusivas y democráticas, es necesario fundamentar el porqué de ciertas decisiones evaluativas para aportar a estos fines.

Explicitar el enfoque, por añadidura, es reconocer la otredad en la interlocución y no actuar desde la negación de la agencia; decir qué implica evaluar con y para la justicia, levantar opiniones y consensuar sentidos, es generar espacios de participación crítica que favorecen la implicación en la construcción de un relato común sobre la evaluación educativa y, sobre todo, de un relato en torno a los tejidos sociales y culturales que se problematizan cuando se evalúa.

EL ARTE DE PROGRAMAR LA EVALUACIÓN DISTRIBUYENDO OPORTUNIDADES DE DESARROLLO: una evaluación justa distribuye de manera explícita en la programación microcurricular los espacios de co, auto y heteroevaluación, así como también los momentos de reflexión, autorregulación y retroalimentación (porque todo ello es parte del aprendizaje, porque todo ello es parte de la evaluación). Es necesario, visto lo visto, programar sesiones para explicar, consensuar y fundamentar el enfoque evaluativo, la finalidad, los agentes, los criterios y los instrumentos de evaluación; de igual modo, es necesario programar tiempos de trabajo para la reflexión sobre el proceso, sobre cómo potenciar los aciertos y sobre cómo transformar los errores en fuentes de aprendizaje.

Desde una perspectiva tradicional, inclusive, desde una perspectiva no justa, se tiende a planificar la secuencia de contenidos a enseñar asumiendo que tener momentos para reflexionar sobre el proceso es una pérdida de tiempo y que basta, por ejemplo, con entregar una lista de respuestas correctas tras las evaluaciones para que el estudiantado sepa dónde falló. De lo anterior deviene que sea importante realizar una programación coherente con los discursos curriculares, identificando los objetivos y reflexionando críticamente sobre los corpus de conocimiento (también sobre las epistemologías implicadas), para así diseñar progresiones que tengan al centro los procesos de evaluación, entendiendo que, como antes se decía, evaluar y aprender son eventos contenidos en la misma experiencia y que los procesos formativos son siempre discursos planificados en los que, al decir de Popham, “tanto los profesores como los alumnos usan la evidencia basada en la evaluación para realizar ajustes en lo que están haciendo” (2013, p.14).

LEGITIMACIÓN BIOGRÁFICA: una evaluación para la justicia debe explorar la biografía del estudiantado para conocer su historia de relaciones con las temáticas de aprendizaje; para comprender, además, las tramas interseccionales de exclusión que configuran sus dominios de acción y, a partir de ello, introducir con legitimidad sus modos de saber, de sentir y de pensar en las secuencias didácticas (siempre transformadoras), en las evaluaciones (siempre críticas y culturalmente relevantes) y en las temáticas de las unidades conceptuales que les son propias a las asignaturas específicas (siempre problematizadoras de los contextos específicos de relación social).

La evidencia demuestra que en campos tan disímiles como la lexicografía multilingüe, las ciencias básicas, la formación inicial docente, la alfabetización

religiosa y la ingeniería química, la integración de los modos de hacer y de las formas de conocer que habitan las biografías del estudiantado favorecen el diseño de programaciones, de desarrollos metodológicos y de procesos evaluativos, toda vez que los desafíos de aprendizaje se vinculan a la experiencia de vida de los estudiantes, a sus motivaciones, contextos e intereses (Charteris et al., 2018; Chen et al., 2022; Cun, 2021; Svihla et al., 2022).

CONSTRUIR EN CONJUNTO: la evaluación justa no instruye ni impone qué hacer sin tener garantías de construcción colectiva o de consensos generales. En efecto, evaluar para la justicia social supone diseñar y/o consensuar con el estudiantado tanto las situaciones como los instrumentos de retroalimentación y de evaluación (calificada y no calificada), distribuyendo espacios de co y autoevaluación que favorezcan reflexionar y autorregular los procesos de aprendizaje.

Para estos fines, es importante que todos sepamos qué implica evaluar y, más específicamente, qué implica evaluar desde una perspectiva de justicia. Es menester, en esta línea, tener dominios comunes y distinguir para qué sirve cada instrumento de evaluación, comprender cuándo una situación evaluativa está correctamente alineada con el discurso didáctico, conocer la relevancia de los indicadores de logro y comprender cómo acortar las brechas de desempeño, a fin de avanzar en la paulatina construcción de un discurso centrado en la formación, la crítica, la reflexión y la autorregulación.

LAS EMOCIONES EN LA EVALUACIÓN: suficiente evidencia demuestra que la evaluación calificada y/o certificadora tiende a generar emociones desfavorables para el aprendizaje (por ejemplo: miedo, inseguridad y estrés). Por lo mismo, y desde una perspectiva de justicia, es importante comprender que emoción y razón no son dominios excluyentes y que, como afirmara Humberto Maturana (2001), todas nuestras acciones se fundan en las emociones que permiten su desarrollo. En consecuencia, y dada la imposibilidad biológica de controlarlas, es necesario construir las condiciones que favorezcan la emergencia de estados emocionales que propicien el aprender, configurando, por ejemplo: espacios seguros, dialogantes, con modelación didáctica, sin castigo por el error, centrados en la práctica guiada y con conocimiento (también consenso) de las situaciones e instrumentos de evaluación.

AUTENTICIDAD Y TRANSFORMACIÓN: las evaluaciones auténticas se caracterizan por su pretensión de influir en contextos reales de uso, teniendo destinatarios no ficcionales, levantando criterios de desempeño de manera consensuada, empleando multiplicidad de agentes (también de instrumentos) y valiéndose del error y de la retroalimentación como elementos constitutivos del aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2023).

Las evaluaciones auténticas para la justicia, junto con lo antes descrito, pretenden transformar contextos y participantes a través de la inclusión de temáticas que permitan la criticidad y la creatividad, es decir, la problematización de, por ejemplo, discriminaciones arbitrarias, desarrollo sostenible, democracia, bien común y derechos humanos.

REFLEXIÓN Y CAMBIO: la evaluación justa es, naturalmente, un espacio de aprendizaje y regulación para el profesorado, es decir, una instancia de reflexión sobre cómo mejorar las prácticas y cómo aprender en comunidad. Para Santos Guerra (2019), además de la voluntad y de las condiciones formativas, los cambios sustantivos en las concepciones, prácticas y actitudes del profesorado serán posibles mediante la investigación, la innovación y el perfeccionamiento que, en gran medida, se circunscriben a la profesionalización de la reflexión entre pares.

REFLEXIÓN FINAL

Dado que el objetivo es proponer una reflexión sobre los alcances y desafíos de la evaluación socialmente justa, es posible concluir que, a juicio de este texto, las prácticas evaluativas para la justicia social inician en el reconocimiento de las diferencias y en su respectiva legitimación mediante participaciones que tiendan al desarrollo crítico y comprometido. En ese contexto, y para posibilitar otras discusiones, conviene distinguir una evaluación que puede ser justa sin promover la justicia social, de otra que puede tematizar la justicia sin ser, de facto, un proceso justo. Por ejemplo, podría darse el caso de un sistema de evaluación que incluya al estudiantado en el diseño, que reconozca las diferencias y que progrese formativamente, sin que pretenda problematizar los contextos sociales ni propiciar una transformación crítica (evaluación justa). Del mismo modo, podría suceder una evaluación (pensemos en un ensayo crítico) que analice reflexivamente las injusticias sociales sin que su proceso reconozca las biografías del estudiantado ni se oriente de manera consensuada y diversa (inclusión de la justicia como tópico dentro de procesos no justos).

Sobre esta distinción, en suma, cabría recalcar que una evaluación justa para la justicia social requiere transformarse en un mecanismo contextual e intencionalmente programado, que inicie en la explicitación crítica del enfoque, que legitime las biografías y las múltiples experiencias, que considere las subjetividades y cimente, a su vez, climas emocionales favorables; que surja de la construcción colectiva, auténtica y transformadora; que esté al servicio de la reflexión y de la autorregulación de todos los agentes implicados, y que, en definitiva, esté al servicio de la problematización de los entramados de exclusión y de los discursos de poder que habitan en las estructuras sociales.

AGRADECIMIENTOS

El autor agradece al proyecto I+D "CIP 2023009", financiado por la Universidad Central de Chile, donde es Investigador Principal y de donde proviene la reflexión planteada en este texto. El nombre del proyecto es: "*Retroalimentación y justicia educativa: prácticas, concepciones, formaciones y transformaciones. Estudio casos con profesores que forman profesores en la Universidad Central de Chile*".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfaro, J., y Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educao*, 25, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2023). *La evaluación como oportunidad*. Editorial Paidós.
- Baniasadi, A., Salehi, K., Khodaie, E., Bagherim K., y Izablllo, B. (2023). Fairness in Classroom Assessment: A Systematic Review. *Asia-Pacific Edu Res*, 32, 91–109. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00636-z>
- Carneros, S., Murillo, F.J., y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Charteris, J., Thomas, E., y Masters, Y. (2018). Funds of Identity in Education: Acknowledging the Life Experiences of First Year Tertiary Students. *The Teacher Educator*, 53(1), 6-20. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1367057>
- Cun, A. (2021). Funds of Knowledge: Early Learning in Burmese Families. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 711-723. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-020-01105-w>
- Chen, Y., Kang, S. James, J., Chi, E., Gomez, J., Han, S., Datye, A., y Svihla, V. (2022). Leveraging Students' Funds of Knowledge in Chemical Engineering Design Challenges Supports Persistence Intentions. *Journal of Chemical Education*, 99(1), 83-91. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00479>
- Ferrada, D., Dávila, G., Astorga, B., Bastías, C., y del Pino, M. (2023). Experiencias educativas transformadoras que desarrollan pedagogía dialógica enlazando mundos en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28 (98), 887-912. <https://www.redalyc.org/journal/140/14075704009/>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Giroux, H. (2015). Pedagogies of Disruption and the Challenge of Social Justice under Regimes of Neoliberalism. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-27. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Heiser, C., Schnelle, T., y Tullier, S. (2023). Defining and Operationalizing Equity-Centered Assessment. *Journal of Student Affairs Inquiry, Improvement, and Impact*, 6 (1), 4-17. <https://doi.org/10.18060/27921>

- Herrera Bravo, C. A., Aguirre Zúñiga, P., Honores Barrios, F., y Riveros Diegues, N. (2023). ¿Cómo se articula la normativa vigente sobre evaluación, calificación y promoción escolar en los reglamentos de evaluación en Antofagasta? *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 1–26. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71690>
- Hidalgo, N. (2023). La evaluación justa: una herramienta para el cambio social. *Revista aula de innovación educativa*, 324, 11-14. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/629386>
- Khasawneh, M.A.S., y Khasawneh, Y.J.A. (2023). Achieving Assessment Equity and Fairness: Identifying and Eliminating Bias in Assessment Tools and Practices. *Preprints 2023*, 2023060730. <https://doi.org/10.20944/preprints202306.0730.v1>
- Ley, N., y Espinoza, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600363&lng=es&tlng=es.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- McArthur, J. (2015). Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- McArthur, J. (2022). Assessment for Social Justice Achievement, Uncertainty and Recognition. En C. Callender, W. Locke, y S. Marginson (Eds.), *Changing Higher Education for a Changing World* (pp.144-156). Bloomsbury Academic.
- McArthur, J., Ibarra, S., y Rodríguez, M. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social: perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea Ediciones.
- Montenegro, E., y Jankowski, N. A. (2017). *Equity and assessment: Moving towards culturally responsive assessment*. (Occasional Paper No. 29). University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).
- Montenegro, E., y Jankowski, N. A. (2020). *A new decade for assessment: Embedding equity into assessment praxis* (Occasional Paper No. 42). University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA).
- Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Revista Perfiles Educativos*, 33 (131), 161-130. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982011000100008&script=sci_arttext

- Moyano Dávila, C. (2020). Temporalidades de la Justicia Educativa. En C. Moyano Dávila (Ed), *Justicia Educativa. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas de la educación chilena* (pp.25-52). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Murillo, F. J., y Hidalgo, N. (2016). Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1). <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2975>
- Murillo, F. J., y Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los Docentes sobre la Evaluación socialmente justa. *Revista Aula Abierta*, 47(4), 441-448. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Popham, J. (2013). *Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea Ediciones.
- Rawls, J. (2015). *Liberalismo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Rozas, T., Falabella, A., y Flórez, M. (2020). Justicia en “riesgo”: en búsqueda de un horizonte de justicia evaluativa. En C. Moyano Dávila (Ed), *Justicia Educativa. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas de la educación chilena* (pp. 219-243). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sánchez Lara, R., y Druker Ibáñez, S. (2022). Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 101-120. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.4>
- Sanmartí, N. (2018). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Grao Ediciones.
- Sanmartí, N. (2021). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Editorial Octaedro.
- Santos Guerra, M.A. (2019). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens ediciones.
- Sen, A. (2016). *La desigualdad económica*. Fondo de Cultura Económica.
- Subero, D. (2023). Prácticas educativas socialmente justas en la escuela: una educación para el bien común. *Revista Educação Especial*, 36(1), 1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X84774>
- Svihla, V., Chen, Y., y Kang, S. (2022). A funds of knowledge approach to developing engineering students' design problem framing skills. *Journal of Engineering Education*, 111(2), 308-337. <https://doi.org/10.1002/jee.20445>

Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., y Jorre, T. (2023). Assessment for inclusion: rethinking contemporary strategies in assessment design. *Higher Education Research & Development*, 42 (2), 483-497. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057451>

Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 100-122. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>

Young, I.M. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata.