

## LA IMPORTANCIA DEL CRECIMIENTO INTERNO Y EL BIENESTAR COMUNITARIO EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

EMPHASIZING INNER GROWTH AND COMMUNITY WELFARE IN EDUCATIONAL EVALUATION FOR SOCIAL JUSTICE

A IMPORTÂNCIA DO CRESCIMENTO INTERNO E O BEM-ESTAR COMUNITÁRIO NA AVALIAÇÃO EDUCATIVA PARA A JUSTIÇA SOCIAL

*Connie E. North*

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 1

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art2.pdf>

Fecha de recepción: 21 de enero de 2011

Fecha de dictaminación: 24 de febrero de 2011

Fecha de aceptación: 07 de marzo de 2011

“La experiencia interna de aprendizaje no se compone de pasos sobre un andamio de objetivos curriculares o esquemas cognitivos, ni de exámenes estandarizados utilizados supuestamente para “medir” el progreso retrospectivamente, después de ya haberse desarrollado. La única evidencia material con la que contamos sobre qué hace que un currículum o una pedagogía puedan clasificarse como “educacional” es la experiencia vivida” (Ellsworth, 2005, p. 35).

Últimamente, en casi todas las escuelas secundarias afroamericanas cercanas a la capital de los Estados Unidos de Norteamérica, he presenciado la violencia académica que generan las *high-stakes* (Lipman, 2004; McCarthy, 2002). En el marco de un estudio colaborativo anual desarrollado con profesores, presencié un taller dirigido a estudiantes que habían fracasado repetidas veces en el examen estatal estándar obligatorio para escuelas secundarias. El taller se desarrolló en el 2009, durante mi segunda visita semanal a la escuela Marshfield High School.<sup>1</sup> Este examen, en combinación con la exitosa finalización del currículum escolar del distrito escolar requerido, determinaría si los alumnos recibirían o no su diploma de secundaria, lo cual constituye una *necesidad económica* según la presente secretaria de educación, Margaret Spellings.

Este artículo pretende contrastar la educación discriminatoria estandarizada observada en Marshfield con las *Freedom Schools Movements* y la *National Rites of Passage Institute* (NROPI), las cuales fueron creadas con la intención de brindar a la juventud afroamericana una educación que honre su herencia y celebre su humanidad. Mi argumento es que el enfoque particular de estos programas, dirigidos a la experiencia vivida de los estudiantes, permite contar con un tipo de material u evidencia ajustado a los criterios que permiten evaluar si un proceso educativo ha contribuido o no al desarrollo de la justicia social (Ellsworth, 2005). A pesar de que ya se ha escrito sobre la naturaleza de este término en trabajos anteriores (North, 2006, 2008), en este caso se adoptará la definición de Sturman:

“La justicia social debería incluir el componente de la distribución, así como también los principios de la justicia curricular, prestando también atención a los componentes no materiales de la equidad como, por ejemplo, el empoderamiento. Estos tres elementos deberían servir como guía y otorgar consistencia a un enfoque preocupado por los grupos desfavorecidos” (Sturman, 1997, p. 116).

Previo a abordar las formas específicas de evaluación curricular descritas anteriormente, se explicará brevemente el marco conceptual que subyace a la investigación colaborativa y a la metodología empleada.

## 1. FUNDAMENTACIÓN DE LA INDAGACIÓN LOCAL Y LA ACCIÓN

La investigación colaborativa en la cual participé junto a Leslie, una profesora de Ciencias Sociales de la escuela Marshfield, incluyó a otros cuatro profesores de diversos entornos educativos del área. Como organizadora y facilitadora del estudio, adopté el término *grupo de indagación para la acción* (*inquiry-to-action group*, ItAG) de la asociación *New York Collective of Radical Educators* (NYCoRE, 2010) para describir al mismo. Esta asociación (NYCoRE) está compuesta por profesores que se dedican a luchar por la justicia social en el ámbito de la educación pública y en la sociedad, organizando y movilizándolo a los docentes, desarrollando planes de estudios y colaborando con asociaciones comunitarias, estudiantiles y de padres de familia. En su página web, NYCoRE define al grupo de indagación para la acción como algo

<sup>1</sup> Los nombres de la escuela y los profesores de este estudio son seudónimos a fin de proteger su confidencialidad.

“similar a un grupo de estudio, pero cuyo objetivo es que después de haber indagado sobre una temática en particular, el grupo pueda desarrollar alguna acción de manera conjunta sobre el tema abordado” (NYCoRE, 2010, parr. 4).

Enfocar este estudio mediante un grupo de indagación para la acción (ItAG) permitió desafiar el modelo de investigación dominante en educación en Estados Unidos, que a menudo genera una brecha entre los profesores que trabajan directamente con los jóvenes, y los académicos, administradores, políticos y diseñadores curriculares que modelan la agenda educativa tanto de los niveles primarios como secundarios (Apple, 2000; West, 2004; Zeichner y Noffke, 2001). En otras palabras, he enfocado el grupo de indagación de seis personas como una comunidad de aprendizaje en la que la experiencia y el conocimiento docente (en vez de la investigación puramente académica) fueran centrales para el proceso de indagación. La participación de los miembros del grupo y sus posteriores acciones no fueron sólo fundamentales, sino también sumamente valiosas y constantes (Tirrell-Corbin y Cooper, 2008).

De hecho, este estudio comenzó por clarificar la manera en la que el sistema de escuelas públicas urbanas de los Estados Unidos y sus profesores están siendo objeto de ataques a raíz de la estandarización, la privatización y los exámenes (Picower, 2007). Dado que de fondo la estructura escolar (Tye, 2000) suele limitar las habilidades de los profesores para formar asociaciones de docentes en las cuales se debata sobre las filosofías educativas y las propias, se pensó que la ItAG sería una muy buena oportunidad para que estos profesores y yo pudiéramos unirnos y trabajar en pos de una “transformación del mundo real” (Gramsci, 1971, p. 333). Para ello, nos hemos encontrado para indagar sobre una temática de común preocupación y luego desarrollar e implementar un plan de acción para responder a ella. En concordancia con los principios de la investigación-acción participativa (Park, 1993), nuestro enfoque sobre la indagación emerge de los propios miembros del grupo a través de un proceso colaborativo. En concreto, hemos explorado el significado de la conexión entre las personas y entre las ideas en relación con el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Al escribir sobre el fracaso constante de las reformas educativas en las ciudades para lograr un cambio sostenible en los Estados Unidos, Payne (2008) sintetiza perfectamente nuestra propia fundamentación a la hora de elegir este enfoque: “Al punto que los problemas que intentamos resolver son problemas de conexión, una perspectiva estrictamente académica puede no resultar lo suficientemente eficaz.” (p. 96). Una vez asumida la importancia de las conexiones y habiendo indagado en sus mecanismos, nuestro grupo aspiró a hacer algo con los resultados de modo que eso pudiera producir una diferencia en la vida de los estudiantes; es decir, se traspasó la energía y el tiempo utilizados para indagar hacia la acción colectiva (Picower, 2007). Una de nuestras acciones implicó planificar un simposio de características universitarias en el cual los estudiantes de cada escuela pudieran compartir sus visiones de lo que sería un ambiente de aprendizaje ideal, para compartirlo entre ellos y con alumnos universitarios y otros miembros de la universidad.

## 2. METODOLOGÍA Y FUENTES DE DATOS

Tal como se mencionó anteriormente, la metodología participativa estaba dirigida a cuestionar las relaciones desiguales de poder, las relaciones entre los profesores participantes y yo, a incorporar la Teoría Social a través de la crítica y la imaginación, y a producir recursos y acciones que estimulen el cambio (McClelland y Fine, 2008). Encontré cuatro docentes, a través de contactos personales y profesionales, quienes identificaron a estos profesores como educadores fuertemente comprometidos con

el cambio social. El quinto participante fue encontrado a través de un folleto que había sido distribuido en las escuelas en el marco de mi red universitaria de desarrollo profesional escolar. Habiendo estudiado y experimentado previamente las tensiones y las parcialidades que surgen entre las distintas posturas que existen sobre el concepto de justicia social (North, 2009), no estipulé quién pudiese o no cualificar como un agente de cambio social a la hora de elegir los participantes. De hecho, la parte de arriba del folleto incluía la siguiente cita de uno de mis docentes espirituales favoritos:

“No hay nadie en este planeta, ni los que percibimos como oprimidos ni los que percibimos como opresores, que no tenga lo que se necesita para despertarse. Todos necesitamos apoyo y ánimos para estar atentos a lo que pensamos, a lo que decimos, a lo que hacemos” (Chodron, 1997, p. 73).

Asimismo, he escogido intencionalmente a docentes con diferentes historias de vida y distintas afiliaciones sociales que trabajaban en diversos contextos escolares, con el convencimiento de que un “coro de voces” podría generar oportunidades para “desafiar la ceguera y la pasividad que pudiesen acompañar las nociones estáticas de la unidad, así como también para fomentar el cuestionamiento de preguntas aún no formuladas” (Miller, 1990, pp. 86-87).

En la idea de construir los perfiles individuales de cada participante del grupo (Lawrence-Lightfoot y Davis, 1997), lo cual permitió que nos pudiésemos conocer mejor entre nosotros y los contextos en los que hemos enseñado, realicé visitas al aula de cada profesor de dos o tres horas de duración cada una, de manera bimensual durante el 2009. Durante éstas, tomé apuntes de campo sobre los sucesos que observé en las clases, así como sobre mis reacciones a ellas. Luego, pasé a limpiar las notas que incluían mis reflexiones analíticas en relación a lo que yo creía que percibía, y cómo mis propios compromisos y valores pudiesen estar moldeando dichas percepciones.

Estas visitas también me permitieron preguntar a los miembros del grupo sobre las similitudes y diferencias que observé entre las escuelas durante nuestros encuentros mensuales. A su vez, desarrollé entrevistas focales (Fontana y Frey, 2000) con cada profesor para así aprender más sobre su historia de vida personal y concepciones educativas. Dada mi propia comprensión sobre la enseñanza, concebida como encuentro entre el ser público y privado (Palmer, 2007), estas entrevistas generaron una particular visión hacia las formas en las que cada miembro del grupo abordaba su contexto escolar, sus alumnos, los procesos de aprendizaje, la evaluación de dichos aprendizajes y el campo educativo en sentido amplio.

La evidencia utilizada como referencia para este artículo no sólo proviene de la transcripción de la entrevista realizada a Leslie y mis encuentros en su centro, sino también de la ponencia co-presentada con Leslie y otros integrantes del grupo sobre la *Philadelphia Freedom School* en una conferencia educativa. Asimismo, incluyo datos extraídos de la página web de NROPI y su base de datos. Decidí comparar la evaluación que se impartía a los estudiantes de la escuela de Leslie, con aquella que se implementaba en estos dos programas (en vez de hacerlo con otra de algún miembro del grupo ItAG) porque estas dos trabajan directamente con una población estudiantil muy parecida a la del centro Marshfield. Es decir, la *Philadelphia Freedom School* y NROPI trabajan con jóvenes afroamericanos, muchos de los cuales provienen de hogares con escasos recursos a causa de un racismo histórico y continuamente institucionalizado en los Estados Unidos. A pesar de que un miembro del grupo ItAG trabajaba con estudiantes latinos y afroamericanos en una escuela secundaria, ésta era una escuela católica privada. Yo, sin embargo, quería alcanzar una mejor comprensión de las alternativas públicas y seculares para estudiantes de alto riesgo y de la educación estandarizada existente en los Estados

Unidos. En otras palabras, consideré que existían alternativas educativas de índole pública capaces de impactar favorablemente en muchos estudiantes históricamente desfavorecidos si los Estados Unidos exhortasen la voluntad política de integrar las oportunidades de aprendizaje, que suelen ser extracurriculares, a la escolaridad formal pública. Así, retomo mis complejas vivencias en el centro de Leslie, con aquellas de la *Philadelphia Freedom School* y NROPI, creyendo que tales encuentros divergentes permiten hacernos examinar nuestras concepciones y abrirnos a diferentes lecturas sobre la evaluación para la justicia social. En palabras de Lorde, "Una vez que tienes luz, luego puedes medir su alcance" (Evans, 2004, p. 75).

### 3. VIOLENCIA ACADÉMICA A TRAVÉS DE PRUEBAS DE ALTO ÍNDICE

"Fue la administración [Obama] la que adoptó una visión más amplia y audaz de la reforma [escolar] e ideó políticas que la soportaran... Esto podría animar a estudiantes y profesores a utilizar su talento, creatividad e imaginación en lugar de aceptar que el currículo escolar se reduzca a preparar estudiantes para realizar los exámenes estandarizados. Y ello reconocería que las escuelas tienen un papel esencial para renovar y vigorizar la democracia estadounidense fomentando el pensamiento crítico y el compromiso cívico" (Noguera, 2010, parr. 2).

"La educación perfecta es la educación que es gratis, Posibilidades para todos, oportunidad abierta" (Estudiantes de Marshfield, del poema "Nuestra escuela perfecta").

Leslie no necesitó subrayarme las desalentadoras estadísticas para que reconociese que la devastación económica había moldeado significativamente el panorama circundante de la escuela secundaria Marshall<sup>2</sup>. Cuando me acerqué a la escuela por primera vez en enero de 2009, noté que había varias casas y negocios cerrados, incluido un preescolar de Montessori y una tienda de juguetes. Leslie me dijo que una ambiciosa clase media blanca en ascenso se estableció en Marshfield en la década de 1960 fundando a la par un *country-club* escolar, pero rápidamente transfirieron a sus hijos a otros centros cuando los esfuerzos para hacer cumplir la decisión *Brown* de 1954 de la suprema corte de los Estados Unidos de los años setenta no surtieron efecto, y provocó la desegregación de la escuela. A la par de este suceso, la página web de la escuela reportó una población del 89 por ciento de estudiantes afroamericanos revelando la segregación en curso para la juventud estadounidense, dado que el tamaño de la población nacional negra era del 13 por ciento en 2009 (Oficina del Censo de los Estados Unidos, 2010). Luego entonces, no resultó sorprendente que las clases de Ciencias Sociales que yo observé estuviesen compuestas completamente por estudiantes negros. Como ha ocurrido en los Estados Unidos, el mandato de acabar con la segregación racial en Marshfield, en última instancia, contribuyó a su re-segregación (Bell, 2004). Esta segregación *de facto* significó que los negros permanecieran aún en gran parte invisibles para los blancos, "haciéndose más fácil para los blancos el mantener los estereotipos raciales acerca de los valores y cultura negra" y "negar o ignorar su sufrimiento" (Alexander, 2010, p. 190).

Como se destaca en la introducción, asistí al taller del Plan de Aprobación gubernamental durante mi segundo viaje a la escuela secundaria Marshfield. El departamento de educación del estado describe el Plan de Aprobación como una alternativa para una graduación que es significativa, rigurosa y

<sup>2</sup> Según la página web de la escuela, el 65 por ciento de los estudiantes reciben almuerzo gratis o con un precio reducido, una frecuente representación de la pobreza en la investigación educativa en los Estados Unidos.

explícitamente vinculada a los estándares del Estado. El *plan regular* requiere que los estudiantes pasen un examen de graduación en cuatro áreas de contenido (análisis de datos de álgebra, biología, inglés y política gubernamental) para recibir su diploma. El departamento de educación del estado también propugna la filosofía de que mientras los estudiantes hagan más pronto los exámenes de graduación, más oportunidades tendrán de pasarlos. Así, en Marshfield, la mayoría de estudiantes completan un curso de gobierno en décimo grado y por mandato toman el examen por primera vez al final de su año de decimo grado. El Estado creó el Plan de Aprobación para los estudiantes que pasan los cursos requeridos en las cuatro áreas de contenido, pero que fallaron uno o más de los cuatro exámenes de graduación por mandato al menos dos veces. Leslie describe el Plan de Aprobación de la siguiente manera:

“...para mi rama escolar, los proyectos son diseñados por economistas, geógrafos...que sería equivalente a una feria didáctica de Historia en la secundaria, donde se presentan varias investigaciones estudiantiles. Supuestamente [dura] siete horas... la mayoría de las preguntas...empiezan siendo sobre contenidos, y luego se requiere sintetizar y analizar información... Y a continuación, ya sea que...hacen un Power Point o [escriben] una revista o entrada de diario.” (Leslie, comunicación personal)

Leslie explicó además que el Estado quería que los estudiantes trabajaran en estos proyectos de manera independiente, pero varios estudiantes que habían trabajado solos en ello hicieron sus proyectos *totalmente incorrectos*. Los líderes docentes de la escuela, incluida Leslie, decidieron enfrentar este problema diseñando talleres para los estudiantes que necesitaban ayuda personalizada para completar exitosamente los proyectos del Plan de Aprobación. Como describió ella esta solución:

“Vamos a sacar a los chicos de sus clases... y durante dos días seguidos [con tres o cuatro profesores], con los 50 chicos, o los muchos que sean que necesiten graduarse, nos sentaremos en la biblioteca, y les guiaremos, acompañaremos pregunta por pregunta. Les enseñaremos el concepto, y les diré, ‘ahora, respondan la pregunta uno’...No se puede realmente decirles la respuesta, pero se puede llevarlos a través de ello porque, qué se puede hacer?” (Leslie, comunicación personal).

Recientemente, Leslie escribió “trabajaré día y noche durante el mes de octubre para hacer que 57 estudiantes pasen [el proyecto Plan de Aprobación]. Mientras tanto, supuestamente debo enseñar a mis [otros] estudiantes. Esto significa que no hay almuerzo y no hay descanso la mayoría de los días” (comunicación personal, 14 de septiembre, 2010). Sus palabras demuestran que aunque sea miembro de un sindicato laboral, no se garantiza horas razonables de trabajo (Pattillo, 2007).

El taller al que asistí fue diseñado para ayudar a los estudiantes a terminar el proyecto del Plan de Aprobación en el Colegio Electoral de los Estados Unidos, el cual es responsable por la elección formal del presidente y vicepresidente de los Estados Unidos. En los términos del paquete del Plan, se espera que los estudiantes expliquen el papel del Colegio Electoral y cómo impacta en el pueblo y en el gobierno. Inicialmente, me sentí complacida de encontrar que una calificación de una prueba estandarizada no era el único determinante de la graduación de un estudiante de secundaria. Sin embargo, después de presenciar el taller, me di cuenta que el enfoque del *stick-and-carrot* de los high-stakes parecía reducir incluso este proyecto basado en la *elección*, al punto de inicio previo. Después de todo, cada examen de graduación tuvo una puntuación específica para pasar, y el proyecto del Plan de Aprobación, en última instancia, estuvo compuesto por los puntos perdidos, si se hace *correctamente*. Todavía la literatura del Plan no ha enfatizado en la acumulación de puntos. Ha subrayado algo mucho más elevado: la capacidad de pensar críticamente sobre si el Colegio Electoral de los Estados Unidos es una estructura gubernamental eficaz en una democracia del siglo XXI. Esta meta se pareció al último concepto del Asa Hilliard’s de la excelencia académica:

“‘Excelencia’ en educación es mucho más que un asunto de puntuaciones altas en pruebas de estándares mínimos o exámenes de competencia avanzados. Esperamos que las escuelas amplíen el alcance de los conocimientos y desarrollen las capacidades reflexivas, racionales y críticas para nuestros niños” (Tillman, 2008, p. 597).

Independientemente de las buenas intenciones de los autores del *Bridge Plan*, en una lluviosa mañana de febrero, un mes después de la toma de posesión del presidente Barack Obama, observé un grupo de más de 40 estudiantes, casi en su totalidad negros, trabajando laboriosamente en un paquete de información, gráficos y mapas porque estaban en el límite de entrega del diploma de su secundaria<sup>3</sup>. Más adelante, medité que la mayoría de los estudiantes se inclinaban por trabajar con sus paquetes del Plan pudiendo imaginarse asumiendo la oficina política más importante del país, con más confianza que en cualquier otro momento de la historia de los Estados Unidos. Sin embargo, también me pregunté a mí misma si estos estudiantes de escuela pública no fueron más allá escribiendo lo que las autoridades estimaban satisfactorio -y, más específicamente, incluido el examen crítico del incumplimiento reiterado de las autoridades de los Estados Unidos para elevar al negro pobre, como también para celebrar las habilidades de las comunidades negras “para romper con el racismo, tabús, y estereotipos para crear el movimiento social más grandioso de la historia Americana” (Williams, 2005, p. 30)-. ¿Por qué podríamos imaginar su participación en la transformación de las instituciones gubernamentales como el Colegio Electoral? Tal compromiso auténtico con las estructuras gubernamentales requeriría la imaginación analítica y moral que en un taller del Plan de Aprobación no podría ni se ha cultivado (Noguera, 2010).

Me identifico con el sentimiento de Leslie de carencia de alternativas inmediatas para ayudar a estos estudiantes a obtener su diploma de secundaria, pero me preocupo sobre los mensajes que los estudiantes podrían estar apropiando sobre ellos mismos a través de su repetido fracaso en el examen de la secundaria y su participación en el remedio para este fracaso -el taller del Plan de Aprobación-. ¿Vieron esta solución prescrita para su fracaso escolar como refuerzo de la idea de que ellos estaban insuficientemente cualificados para un aprendizaje superior y, como tal, los objetos y no sujetos de sus futuros (Carbado, 2002; Payne, 2008)? Con más suerte, ¿habrán visto este intento de facilitarles la obtención de su diploma como el reconocimiento con el que contaban de sus profesores, “demasiado como para permitirse echar a perder su propia educación” (Payne, 2008, p. 108)? Todavía no sé la respuesta a estas preguntas, pero observé una estudiante que salió enfurecida de un salón después de decir en voz alta que no iba a tolerar tal falta de respeto.

También me di cuenta que al salir del centro escolar ese día, fui seducida por un cartel que celebraba la *búsqueda* de la educación de calidad para todos los estudiantes. Si bien las definiciones de la *educación de calidad* seguirán siendo impugnadas, espero que los programadores de políticas, padres, educadores, estudiantes y líderes locales puedan reunirse y acordar que el hacer todo lo que está en su mano para ayudar a los estudiantes a pasar su examen no es sinónimo de este lema. La actividad de las *High Stakes* que presencié esa mañana de febrero, en última instancia, me llamó la atención por su carácter más de enemiga de los niños ingeniosos no reconocidos que como una actividad de reforma escolar *inocente* (Tillman, 2008). Una vez más, hemos tenido una solución rápida encaminada a la exaltación racial que dejó la responsabilidad de los logros de los estudiantes directamente en los hombros de estudiantes

---

<sup>3</sup> Consistía en una tabla de estudiantes del programa inglés de Marshfield para hablantes de otras lenguas en el cual pude escribir otro manuscrito dada la segregación basada en el lenguaje de los grupos de estudiantes. Dentro de Marshfield era un recuerdo de los guetos establecidos “para contener y controlar los grupos de personas definidos por la raza” (Alexander, 2010, p. 130).

particulares y sus profesores, no en el Estado o gobierno federal. Sin embargo, el Estado y la nación han creado estas políticas educativas, políticas que confían en la eficiencia y el castigo más que en un compromiso con la justicia social (Pattillo, 2007). En suma, el taller del Plan de Aprobación continuó con la historia engañosa y nociva de que los estudiantes negros personifican el riesgo, el fracaso y la ineficiencia (Johnson, 2009). Como tal, está representando la evaluación de la *injusticia* social.

## 4. CRECIENDO EN FUERZA Y PROMESAS

"El deseo de esforzarte y animarte a ti mismo... conduce a un crecimiento interior y no puede ser medido por calificaciones, pruebas o deberes. Sólo se puede medir por la honestidad y la intensidad de tu propio deseo" (McCarthy, 2002, p. 13).

Desafortunadamente, mi estudio no incluye la página web de ningún Instituto Público donde los estudiantes afroamericanos hayan experimentado un currículo emancipatorio. Un currículo tal podría permitir a los estudiantes comprender la historia, a través de una mirada crítica en la que se reconocieran los logros intelectuales de África y la opresión social de la que ha sido parte, para verse a sí mismos como agentes de cambio social, de forma que les permita aprender sobre los recursos culturales dentro de sus propias comunidades y cómo éstos podrían contribuir al restablecimiento y la transformación social (Potts, 2003). No obstante, pude analizar dos programas educativos que aspiran a lograr dichos objetivos: *Freedom Schools* y NROPI. Estos programas buscan no sólo evaluar la capacidad académica de los estudiantes a través de evaluaciones muy estandarizadas, sino que los estudiantes evalúen su propio crecimiento personal interior, así como sus contribuciones para enriquecer sus comunidades locales, la nación y el mundo. En las páginas restantes de este artículo, se describen estos programas y se hace hincapié en las evaluaciones que realizan los estudiantes de los programas como una forma de evaluación para la justicia social.

### 4.1. "Freedom Schools"

El desafío de la justicia social es provocar un sentido de comunidad necesario, a través del cual tenemos que hacer de nuestra nación un lugar mejor, y más seguro donde vivir" (Edelman, *s.f.*).

Un año después de observar el taller del Plan de Aprobación gubernamental, Leslie y yo tuvimos la oportunidad de asistir a una conferencia educativa en Filadelfia, Pennsylvania. Ahí vi un documental llamado *Freedom School* (Porter y Das, 2009) acerca de una escuela de verano de seis semanas de duración para estudiantes afroamericanos de una escuela media en el oeste de Filadelfia, en un área conocida por su alta tasa de asesinatos. Posteriormente, le fui prestando mucha atención a la copiosa descripción proporcionada por los creadores de la escuela. La fundación *The Children's Defense Fund* (2010) fundó las *Freedom Schools* en 1995 para promover el gusto por la lectura, aumentar la autoestima de los jóvenes, así como para unir a los niños y a las familias con los recursos existentes en la comunidad. Desde entonces, más de 80.000 niños de todos los Estados Unidos han experimentado la escuela de verano o las actividades extraescolares de las *Freedom School*.

La lección más común que los fundadores de *Freedom School*, Valerie Adams, Coleman Chonika y Diana Masacre Defoe, enseñaron a los jóvenes en esta escuela fue: "Queremos que te esfuerces lo máximo que puedas, pero también queremos que todos se esfuercen al máximo de sus posibilidades. Así que vamos a optimizar nuestros recursos a fin de que todos podamos hacer las cosas lo mejor posible" (Porter y Das, 2009). En contraste con la forma individualista y competitiva de evaluación que figura más arriba, los



profesores de *Freedom schools* a los que se llamaba becarios *servant-leader* (*líder servidor*), reconocían a la par la singularidad de cada alumno, así como el alentar a todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar para lograr la liberación de manera colaborativa. Los fundadores de la escuela también hicieron hincapié no sólo en asegurarse de contratar becarios comprometidos, que también eran estudiantes universitarios, sino que también se cercioraron de que los becarios se sintieran apoyados en su trabajo mediante la creación de espacios y tiempos para diseñar y analizar las actividades en equipo y buscar ayuda cuando tuvieran algún tipo de problema o dificultades.

El plan de estudios de la escuela incluye la lectura de seis textos culturalmente pertinentes, tales como el *Day of Tears* de Julius sobre la subasta de esclavos más grande en la historia de EE.UU. y sus consecuencias. Por otra parte, todas las mañanas, los alumnos participaron en *Harambee*, lo que significa reunirse en *kiswahili*. Esta ceremonia implica la realización tanto de representaciones de teatro festivas y actos de afirmación de uno mismo, así como de actividades centradas en la cultura del canto y el baile. Los *adultos* de la escuela comprometen activamente a los padres y otros miembros de la comunidad en las distintas actividades que se realizan en la escuela; también brindan apoyo en las reuniones de los padres, facilitando la discusión tanto de los avances académicos como personales de los estudiantes, así como ofreciendo a los padres estrategias educativas que han funcionado en la escuela. Como uno de los padres dijo en una reunión: "Es importante que sepamos lo que somos y mantenerse al día de nosotros mismos, lo que somos, porque... es bueno que nuestros hijos vean que también estamos ocupándonos de nosotros mismos para que ellos sigan el ciclo" (Porter y Das, 2009).

Además, la escuela hace hincapié en las acciones sociales centradas en los alumnos. En las palabras de un becario, "Evaluamos un problema de la comunidad y basándonos en éste encontramos las soluciones que posteriormente ponemos en práctica" (Porter y Das, 2009). La puesta en práctica de las soluciones incluyó enviar una petición al Senado de Estados Unidos buscando un apoyo en la legislación conducente a proporcionar un seguro médico para los numerosos niños sin seguro en Pensilvania.

Gracias a la presentación de la Escuela Shaw Freedown, me enteré del exitoso desafío de las condiciones institucionales que impiden a los estudiantes -los miembros más vulnerables en la comunidad del oeste de Filadelfia- participar con determinación en sus propias acciones (Duncan, 2002). Aunque los creadores de la escuela Shaw no se refirieron explícitamente a la evaluación, descubrí gracias a una evaluación externa de otra *freedom school* (Philliber Research Associates, 2008) que los estudiantes de la *Freedom school* habían mejorado significativamente su puntuación en lectura en una prueba estandarizada. Una medida más importante en el contexto de este artículo es la evaluación que los fundadores de la escuela recibieron de los estudiantes demandando que la escuela proporcionara un espacio propicio para su crecimiento personal.

Más concretamente, Coleman dijo acerca de los adultos de la escuela,

"Venimos todos los días con la idea de que todos estos jóvenes son excelentes. Su cultura, su historia es grandiosa. Y vamos a ser ejemplos vivos de ello, de que estos chicos pueden llegar a su máximo, ser lo mejor que pueden ser" (Porter y Das, 2009).

En cuanto a la importancia de las lecciones académicas en la Freedom School de Shaw, un estudiante afirmó:

"Creo tiene mucha importancia que aprendamos sobre nuestra historia, sobre la esclavitud. Porque si... alguna vez piensas en ello y nunca lo aprendiste te preguntarás cosas como, ¿de dónde vienes? ¿Por qué

somos negros? ¿Y por qué otros son blancos? Te harás todas esas preguntas y no encontraras las respuestas" (Porter y Das, 2009).

Otra estudiante comentó sobre su estrecha relación con los becarios, afirmando:

"Todo el mundo va a extrañar a todos los becarios... Algunas personas no nos muestran cariño y afecto, y cuando [los becarios] lo hicieron, el afecto se apegó a nosotros. Porque nunca nadie nos había mostrado cariño y afecto como ellos lo hicieron" (Porter y Das, 2009).

Estas evaluaciones cualitativas de los estudiantes de la escuela evocan al sentido de comunidad buscado por la libertad colectiva que Edelman defendió en la cita anterior. Como tal, las palabras de los estudiantes reivindican el significado de "educación para la justicia social". El NROPI, de manera similar, me desafió a repensar el significado de los objetivos de la evaluación educativa en el contexto de la justicia social.

## 4.2. EL NROPI

"Rites of Passage Institute no es más que un antihistamínico cultural para evitar que los niños y los jóvenes tengan una reacción alérgica a un entorno socialmente tóxico" (Hill, Kubic, y Zaccaro, 2009).

Poco después de asistir a la conferencia de Filadelfia, me enteré a través de mi conexión a la Red de Educación para la liberación (véase [www.edliberation.org](http://www.edliberation.org)) de la existencia de NROPI. Al igual que *Freedom Schools*, NROPI enseña a los jóvenes afroamericanos su historia, su origen y la obligación de servir a la comunidad. Caracterizada por su fundador, Paul Hill, Jr. como una entidad con enfoque centrado en el desarrollo humano en África, NROPI hace hincapié en rituales y ceremonias para ayudar a los jóvenes a conocerse a sí mismos con vistas a su transición de la niñez a la edad adulta. Argumentando que las escuelas con frecuencia no cumplen satisfactoriamente los desarrollos cognitivo, físico, psicológico/emocional, afectivo y cultural reales de NROPI, (Hill, 2010) ha desarrollado un programa extraescolar que regenera los procesos de socialización integral para jóvenes basado en facilitadores adultos que centran el camino educativo en los intereses de los jóvenes.

Es importante destacar que el currículo NROPI incluye un elemento espiritual que busca profundizar en la comprensión que tienen los estudiantes de su propósito en la vida unido a todos los seres vivos (Hill, 2010; Potts, 2003). Por lo tanto, convida a los estudiantes a mirar hacia dentro de sí mismos, tanto para descubrir sus talentos y capacidades de adaptación, así como su sentido de pertenencia a sus ancestros y la unidad de todas las cosas. Este objetivo de revitalizar los recursos internos de los estudiantes a través de la historia de África y de las *sabias enseñanzas* se aleja considerablemente de la obtención de buenas notas por estímulos externos en evaluaciones estandarizadas. Si bien la práctica de la justicia social implica un sentido de bienestar individual y colectivo, el enfoque de NROPI de ayudar a los estudiantes a aprovechar algo más amplio que su individualidad, parece esencial para alimentar el compromiso de los jóvenes a participar en sus comunidades como agentes de cambio.

Testimonios documentales muestran que la programación de NROPI -o *forma de vida*, como lo describió Hill- ha marcado una diferencia positiva en el bienestar de los jóvenes participantes. Por ejemplo, un padre y su hijo adolescente han participado en un programa de NROPI llamado de *My Brother/My Sister* (*mi hermano/mi hermana*) en el Sons high School después de que el padre manifestase su preocupación por el aumento del ambiente punitivo escolar (las expulsiones de los alumnos se quintuplicaron a la vez que la población estudiantil duplicó su tamaño). Los 18 estudiantes que participaron activamente en este programa aprendieron sobre las tradiciones africanas y las costumbres culturales, y tuvieron la oportunidad de trabajar colaborativamente en los asuntos y la vida de la escuela. Aunque todos los 18

participantes fueron aceptados en universidades y el personal de éstas dijo sobre ellos que *habían mejorado sus actitudes*, el fundador más joven del programa dijo: “No haces esto porque es lo mejor que puedes hacer... al centrarte en ti mismo, eres capaz de establecer tus metas y tus valores... y logras así moverte con más fuerza por la vida” (comunicación personal). Otro estudiante describe el programa *My Brother/My Sister* como un espacio que proporciona la oportunidad para darte cuenta de quién eres y de qué está conformada tu cultura ancestral: “cosas que no sabía antes, pero que probablemente debería haber sabido” (comunicación personal). Por lo tanto, nuevamente, me encontré con evaluaciones de alumnos de un programa centrado en la cultura y culturalmente sensible, que se basó en relatos de crecimiento y mejora interior, y no en exámenes estandarizados basados en la estimulación externa para la obtención de notas.

De hecho, Hill desafía la creencia de que debemos utilizar medidas externas para evaluar el crecimiento del estudiante, cuando habla del éxito basado en la evidencia, “¡En un momento de lucidez! entiendo y comprendo lo que es Rites of Passage. Eso es lo que quiero que se lleven [los jóvenes]” (Hill, comunicación personal). A pesar de que los contribuyentes, políticos y financiadores seguirán exigiendo estrechas medidas en la rendición de cuentas que son fácilmente calculadas, espero que aquellos que estamos comprometidos con la educación para la justicia social continuemos presionando para que las evaluaciones centradas en el estudiante se revaloricen, y no sólo se consideren las del desarrollo intelectual, sino también la capacidad de los alumnos para desarrollar sus vidas, de manera que les permitan amar a sus vecinos y a ellos mismos (Palmer, 2000).

## 5. CONCLUSIÓN

En los Estados Unidos, se ha extendido con éxito un movimiento de reforma educativa con la idea de que para que los estudiantes puedan alcanzar su pleno potencial es necesario *medir su progreso* (por ejemplo, Gates, 2009). Si la evaluación del aprendizaje estudiantil equivale a tener éxito en los exámenes estandarizados o en los *high-stakes*, como el *Bridge Project* descrito anteriormente, creo que se va a contribuir más a la violencia académica que a la paz y la justicia (McCarthy, 2002). Además, si el *progreso* representa la creciente obtención de beneficios a costa de nuestros vecinos cercanos y lejanos, entonces, sé que los factores de estrés social y las toxinas en las vidas de los menos favorecidos continuarán creciendo de manera exponencial (Duncan-Andrade, 2009). Sin embargo, si decidimos medir el progreso en función de cómo realmente y con frecuencia los estudiantes consideran el bienestar de los demás, podríamos tener una oportunidad de lograr la justicia social mediante la educación. Como Edelman (1993) sostiene, el que los jóvenes muestren preocupación por los demás les llevará a tener “más en su vida futura que lo que les puede ofrecer cualquier título universitario” (p. 52).

Tanto la escuela Shaw Freedom como NROPI enfatizan la relación entre el desarrollo individual y la contribución positiva y significativa en nuestras comunidades. Como tal, las evaluaciones de su éxito deben considerar no sólo los logros académicos, sino también la cultivación del ambiente social que alivia el sufrimiento humano y degradación medioambiental. Esas evaluaciones pueden venir de mirar hacia afuera, a lo observable y a los efectos percibidos de nuestras acciones en el mundo, así como hacia el interior, en el crecimiento de nuestra vida interna. Después de todo,

“si nuestras instituciones son rígidas, es porque nuestros corazones temen el cambio, si nos encontramos en una competición sin sentido entre nosotros, es porque valoramos la victoria por sobre todo lo demás; si

hacemos caso omiso del bienestar humano, es porque algo en nosotros también carece de sentido” (Palmer, 2000, pp. 77-78).

Por lo tanto, tal vez nuestra esperanza más asequible para un mañana mejor, incluyendo unas formas de evaluación educativa socialmente más justas, radica en que todos nosotros cultivemos la capacidad de evaluar cómo nuestros corazones, mentes y cuerpos están en consonancia en cada momento de nuestras vidas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, M. (2010). *The new Jim Crow: Mass incarceration in the age of colorblindness*. Nueva York: The New Press.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York: Routledge.
- Bell, D. (2004). *Silent covenants: Brown v. Board of Education and the unfulfilled hopes for racial reform*. Nueva York: Oxford University Press.
- Carbado, D. W. (2002). Afterword: (E)racing education. *Equity and Excellence in Education*, 35(2), pp. 181-194.
- Children’s Defense Fund. (2010). About the program. Recuperado de: <http://www.childrensdefense.org/programs-campaigns/freedom-schools/about/>.
- Chodron, P. (1997). *When things fall apart: Heart advice for difficult times*. Boston, MA: Shambhala Publications, Inc.
- Duncan, G. A. (2002). Beyond love: A critical race ethnography of the schooling of adolescent black males. *Equity and Excellence in Education*, 35(2), pp. 131-143.
- Duncan-Andrade, J. M. R. (2009). Note to educators: Hope required when growing roses in concrete. *Harvard Educational Review*, 79(2), pp. 181-194.
- Edelman, M. E. (1993). *The measure of our success: A letter to my children and yours*. Nueva York: HarperCollins.
- Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy*. Nueva York: Routledge.
- Fontana, A. y Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. En Denzin, N. K. Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research, second edition*. pp. 645-672. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gates, B. (2009). Prepared remarks for the National Conference of State Legislatures. Recuperado en: <http://www.ncsl.org/default.aspx?tabid=18047>.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. Nueva York: International Publishers.
- Hill, Jr., P. (2010). Back to the future. Recuperado en: <http://www.ritesofpassage.org/archive/BackToTheFuture/>.
- Hill, Jr., P., Kubic, J. (prd.), y Zuccaro, A. (dir) (2009). *The journey: The story of the National Rites of Passage Institute*. Recuperado en: <http://www.ritesofpassage.org/documentary/>.

- Johnson, A. W. (2009). *Objectifying measures: The dominance of high-stakes testing and the politics of schooling*. Filadelfia, PA: Temple University Press.
- Lawrence-Lightfoot, S., y Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization and urban school reform*. Nueva York: Routledge.
- McCarthy, C. (2002). *I'd rather teach peace*. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- McClelland, S. I., y Fine, M. (2008). Writing on cellophane: Studying teen women's sexual desires, inventing methodological release points. En Gallagher, K. (ed.), *The methodological dilemma: Creative, critical and collaborative approaches to qualitative research*, pp. 232-260. Nueva York: Routledge.
- Miller, J. L. (1990). *Creating spaces and finding voices: Teachers collaborating for empowerment*. Albany: SUNY Press.
- National Rites of Passage Institute (NROPI). (2010). *About National Rites of Passage Institute*. Recuperado de: <http://www.ritesofpassage.org/about/>.
- New York Coalition of Radical Educators (NYCoRE). (2010). *Inquiry-to-action group (ItAGs)*. Recuperado de: <http://www.nycore.org/itags/>.
- Noguera, P. (2010). A new vision of school reform. *The Nation*. Recuperado de: <http://www.thenation.com/article/new-vision-school-reform>.
- North, C. E. (2006). More than words? Delving into the substantive meaning(s) of 'social justice' in education. *Review of Educational Research*, 76(4), pp. 505-535.
- North, C. E. (2008). What is all this talk about 'social justice'? Mapping the terrain of education's latest catchphrase." *Teachers College Record*, 110(6), 1182-1206.
- North, C. E. (2009). *Teaching for social justice? Voices from the front lines*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Palmer, P. J. (2000). *Let your life speak: Listening for the voice of vocation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palmer, P. J. (2007). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life, Tenth Anniversary Ed.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Park, P. (1993). What is participatory research? A theoretical and methodological perspective. En Park, P., Brydon-Miller, M., Hall, B., Jackson, T. (Eds.), *Voices of change: Participatory research in the United States and Canada*, pp. 1-19. Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Pattillo, M. (2007). *Black on the block: The politics of race and class in the city*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Payne, C. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Philliber Research Associates. (2008). *Evaluation of the Kansas City CDF Freedom Schools Initiative*. Recuperado de: [http://www.kauffman.org/uploadedfiles/2008\\_CDF\\_FS\\_Evaluation\\_Summary.pdf](http://www.kauffman.org/uploadedfiles/2008_CDF_FS_Evaluation_Summary.pdf).

- Picower, B. (2007). Supporting new educators to teach for social justice: The critical inquiry project model. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 5(1). Recuperado de: <http://www.urbanedjournal.org/articles/article0035.html>.
- Porter, A., (prod. ej.) y Das, A. (dir). (2009). *Freedom School*. Filadelfia, PA: Graduate School of Education Production.
- Potts, R. G. (2003). Emancipatory education versus school-based prevention in African American communities. *American Journal of Community Psychology*, 31(1/2), pp. 173-183.
- Sturman, A. (1997). *Social justice in education*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Tillman, L. C. (2008). The scholarship of Dr. Asa G. Hilliard, III: Implications for Black principal leadership. *Review of Educational Research*, 78(3), pp. 589-607.
- Tirrell-Corbin, C., y Cooper, D. H. (Marzo, 2008). *Dewey the "D" in PDS*. Presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Nueva York.
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling*. Nueva York: Teachers College Press.
- Oficina de Censos de Estados Unidos de América. (2010). *State and county quick facts*. Recuperado de: <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/00000.html>.
- West, C. (2004). *Democracy matters: Winning the fight against imperialism*. Nueva York: Penguin Press.
- Williams, J. (2005). *Enough: The phony leaders, dead-end movements, and culture of failure that are undermining Black America—and what we can do about it*. Nueva York: Random House, Inc.
- Zeichner, K. M., y Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. En Richardson, V. (ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 298–330. Washington, D.C.: American Educational Research Association.