
EVALUACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: PERSPECTIVAS PARA PENSAR EL RECONOCIMIENTO, LA CORRESPONSABILIDAD Y EL BIEN COMÚN

RICARDO SÁNCHEZ-LARA

RESUMEN

Este artículo teórico-ensayístico examina la evaluación para la justicia social como un encuadre imperativo en la formación inicial docente. Se sostiene que la evaluación constituye un dispositivo político de reconocimiento intersubjetivo y de legitimación de saberes. El texto articula las nociones de justicia epistémica para contrarrestar la subalternización de la experiencia

y propone transitar hacia un paradigma transformador basado en la corresponsabilidad. Se concluye que la evaluación para la justicia social debe orientarse a la búsqueda del bien común, posicionándose como una narrativa contrahegemónica capaz de subvertir los discursos del mérito y del individualismo para promover ciudadanías democráticas y deliberativas.

Introducción

Existe una constatada preocupación científica, ética y política por formar docentes desde y para la justicia social (Cochran-Smith, 2019). De hecho, múltiples resultados expuestos en una revisión sistemática demuestran que, en la formación inicial del profesorado (en adelante, FID), los enfoques de justicia informan progresivamente prácticas pedagógicas sociocríticas. En los hallazgos de la revisión, hay pruebas de que los docentes visibilizan perspectivas marginadas, cuestionan epistemologías hegemónicas, promueven pedagogías equitativas y problematizan

estructuralmente las exclusiones (Hosseini *et al.*, 2024).

La literatura especializada coincide en que un aspecto esencial para desarrollar una educación justa y transformadora es la evaluación (McArthur, 2019; Rasooli *et al.*, 2018). Lo anterior adquiere especial relevancia si se considera que, en determinados contextos y situaciones, las prácticas evaluativas despolitizan las relaciones sociales, homogenizan las diferencias del alumnado, generan inequidad participativa y reproducen desigualdades sociales (Aquario, 2021; Hattingh, 2023).

Como respuesta a estas tensiones, la evaluación para la justicia social (en adelante, EJS) reclama

sensibilidad cultural, exige un posicionamiento político-reflexivo e invita a reconocer y legitimar las diversidades. Asimismo, la EJS propone desafiar las narrativas tradicionales mediante el diseño de prácticas, políticas y procedimientos que integren múltiples medios de representación, acción y expresión (Murillo y Hidalgo, 2016; Hanesworth *et al.*, 2018). En la misma línea, promueve el desarrollo de capacidades crítico-reflexivas sobre las hegemonías del conocimiento y, especialmente, sobre el aporte de los saberes al desarrollo del bien común (Hattingh, 2023).

El desarrollo del bienestar colectivo exige problematizar las narrativas del mérito que constriñen la

PALABRAS CLAVE / Evaluación Educativa / Evaluación para la Justicia Social / Formación Docente / Justicia Educativa / Justicia Social /

Recibido: 14/04/2026. Modificado: 29/06/2026. Aceptado: 02/07/2026.

Ricardo Sánchez-Lara (Autor de correspondencia). Doctor en Educación, Magíster en Currículum e Innovación, Profesor de Castellano, Diplomado en Innovación Curricular, Diplomado en Investigación Educativa y Diplomado en Docencia para la Educación Superior. Académico investigador, Universidad Central de Chile, Santiago de Chile. Dirección: Toesca 1783, Santiago de Chile, Chile. e-mail: ricardo.sanchez@uccentral.cl. ORCID: 0000-0003-3223-6555.

transformación política de los sistemas socioeducativos al fomentar el individualismo, la competencia y la rendición de cuentas (Nussbaum, 2016). Al respecto, la agenda internacional reclama una formación docente sensible a las debilitaciones democráticas, la migración, la pobreza, las luchas por las diversidades sexogenéricas y las urgencias climáticas que asolan a la humanidad (ONU, 2024; UNESCO, 2025).

La enseñanza de temas medioambientales, económicos y sociales constituye, en definitiva, un desafío orientado a que los docentes del futuro contribuyan al desarrollo de una ciudadanía dialógica, crítica, democrática y deliberativa (Nussbaum, 2016). Si esa enseñanza es compleja debido al predominio del modelo individualista, aún más complejo resulta evaluar esos conocimientos desde el paradigma técnico y competitivo de la rendición de cuentas (Flórez *et al.*, 2018; Falabella, 2020). Desde esta perspectiva, y aceptando que la evaluación es constitutiva del aprendizaje, puede afirmarse que la formación de una ciudadanía crítica orientada al bien común requiere una racionalidad evaluativa justa que tribute a la justicia social, sobre la base del supuesto de que, si se modifican los objetos y los métodos de enseñanza sin transformar los sistemas, las formas y los sentidos de la evaluación, ningún cambio estructural será posible.

En el contexto de la EJS, el bien común se entiende como un ideal democrático anclado en el reconocimiento mutuo y la responsabilidad política compartida ante las injusticias estructurales (McArthur, 2019). En este sentido, diversos estudios demuestran que la EJS en la formación profesional es clave para fomentar capacidades reflexivas, autocríticas, transformadoras y socialmente sensibles (Alordiah y Arisi, 2025; Hattingh, 2023; McArthur, 2023). Bajo este prisma, el bien común no se concibe como un agregado de metas individuales ni como una abstracción jurídica, sino como una relación dialéctica en la que el desarrollo de los sujetos es indisociable del bienestar de su comunidad (McArthur, 2019; Nussbaum, 2016).

En este escenario, el profesorado emerge como un actor estratégico fundamental. Al transitar desde un rol de certificador meritocrático hacia el de mediador cultural, el docente se convierte en el agente político responsable de distribuir los recursos interpretativos y los mecanismos de reconocimiento que permitan a las futuras generaciones interpelar las desigualdades estructurales e intervenir colectivamente en sus territorios (Cochran-Smith, 2019; Young, 2011).

La evidencia científica es clara al mostrar que, en la FID, la evaluación para la justicia social ofrece un amplio marco de desarrollo y análisis para posicionar el bienestar social, la democracia, la participación y el reconocimiento como pilares críticos de la convivencia cultural (McArthur, 2016; Hosseini *et al.*, 2024). Este marco plantea importantes desafíos en la FID, debido a que, en el ámbito internacional, los programas de formación docente se desarrollan dentro de arquitecturas normativas fuertemente reguladas por lógicas de acreditación centralizadas y por estándares de desempeño que presionan a las universidades hacia la homogeneización curricular (DeLuca *et al.*, 2016; Rivero y Medeiros, 2023).

Frente a las restricciones señaladas, la EJS emerge como un enfoque disruptivo y necesario porque ofrece un marco conceptual y axiológico para dotar de agencia transformadora al futuro profesorado, proporcionando herramientas que permiten descentrar la evaluación de las lógicas de control e impulsar pedagogías del reconocimiento y la participación. Considerando lo expuesto, este artículo de orientación teórico-ensayística tiene como objetivo posicionar la evaluación para la justicia social como un encuadre necesario en la formación docente, reflexionando sobre dos dimensiones específicas de su constructo: el rol del reconocimiento legitimador y la función orientadora del bien común.

Evaluación socialmente justa: reconocimiento, legitimidad y participación

Evaluar de manera justa y, sobre todo, enseñar al futuro profesorado a evaluar para promover la justicia social implica desprenderse de los relatos apolíticos de la evaluación como procedimiento técnico. Estos relatos surgen de un entramado hegemónico que Moreno Olivos (2014) sitúa en el paradigma tecnológico, donde la evaluación se concibe como un evento de asepsia instrumental, psicométrico y estandarizado que clausura la deliberación pedagógica. Este fenómeno no opera en el vacío, sino que posee un sólido anclaje institucional y político a través de sistemas de rendición de cuentas que penalizan la diferencia (Flórez *et al.*, 2018; Falabella, 2020). Esta hegemonía también se imbrica en las culturas institucionales y en el plano microdidáctico de las creencias del profesorado, donde se naturaliza la ilusión de una realidad neutral y universal (Elmore, 2019). De este modo, las políticas y las prácticas cotidianas del aula se retroalimentan,

configurando una racionalidad técnico-controladora que asume el desempeño individual como un reflejo objetivo del mérito, invisibilizando las diferencias socioculturales de origen (McArthur, 2019).

Contrariamente a ese ethos despolitizado, la EJS propone aceptar que las prácticas evaluativas son relaciones sociales donde el reconocimiento que legitima a la otredad opera como un gesto fundacional. Honneth (2006) señala que reconocer va más allá de una retórica que refuerce el orden existente mediante la mera aceptación de las diferencias. Reconocer es legitimar en los planos ideológico, material y afectivo, transformando la instrumentalización de las identidades y desestructurando la reproducción de estructuras afirmativas mediante la reciprocidad y la intersubjetividad.

Las anteriores ideas tienen varios alcances para la EJS en el marco de la formación docente. En primer lugar, si reconocer la otredad es más que una retórica de aceptación, habrá que evaluar y enseñar a evaluar con materialidades y discursos que posicionen de manera contrahegemónica las diferencias y que cuestionen las opresiones de las identidades subalternizadas. En este punto, la formación docente debe incorporar una óptica analítica que revele cómo los procedimientos pretendidamente neutros pueden cristalizar opresiones. Siguiendo las ideas de Young (2000), puede afirmarse que enseñar a evaluar para la justicia social requiere visibilizar cómo la evaluación opera como un mecanismo de marginación al excluir sistemáticamente del "éxito" a ciertos grupos sociales. Asimismo, se hace imperativo cuestionar la carencia de poder que la evaluación despolitizada impone al estudiantado, despojándolo de agencia e incorporándolo a discursos dominantes de "competencia" y "mérito individual".

En segundo lugar, reconocer para legitimar implica una reflexión en torno a las identidades construidas de modo intersubjetivo, lo cual se traduce en problematizar las preconcepciones respecto de lo que implica ser calificado como bueno y de lo que supone ser valorado como malo, así como explorar cómo las evaluaciones han permeado nuestra identidad y consensuar, de modo crítico, qué ciudadanía queremos construir cuando evaluamos. En la FID, esto exige deconstruir las prácticas evaluativas que, al fijar identidades estáticas a través de etiquetas y calificaciones inapelables, lesionan las condiciones de autorreconocimiento del estudiantado. Si la identidad se narra y se sostiene dialógicamente, una evaluación que cosifica impide al sujeto desarrollar una relación positiva consigo mismo en

las esferas de la autoconfianza y la autoestima, cancelando la reciprocidad necesaria para una relación pedagógica éticamente justa (Honneth, 2011).

Desde esta perspectiva, la ética subyacente a la evaluación se revela no como un código de conducta procedimental o un imperativo de transparencia metodológica, sino como una responsabilidad ontológica y relacional. Evaluar éticamente, desde las coordenadas honnethianas, exige asumir que todo acto evaluativo posee una carga performativa capaz de otorgar o denegar valor a la existencia del otro. Cuando la evaluación se reduce a una técnica aséptica, opera como un dispositivo de desprecio institucionalizado que vulnera la integridad del estudiantado. Por el contrario, una ética de la evaluación para la justicia social se fundamenta en la restauración de la reciprocidad intersubjetiva; implica transformar el veredicto punitivo en un espacio de hospitalidad pedagógica y diálogo crítico, donde las esferas de la autoconfianza, la autorrealización y la autoestima del futuro docente sean resguardadas. De este modo, la dimensión ética de la evaluación se constituye en el soporte normativo que impide la cosificación del sujeto, asegurando que el tránsito por la formación inicial sea una experiencia de reconocimiento legitimador y no un proceso de subordinación identitaria (Honneth, 2011).

Un tercer alcance de reconocer más allá de una retórica que refuerce el orden existente implica evaluar y enseñar a evaluar incorporando los modos de producir conocimiento. Esta premisa, basada en la inclusión legítima de la experiencia del estudiantado, se vincula con las nociones de justicia epistémica propuestas por Fricker (2007). Para esta filósofa inglesa, cuando, como consecuencia de prejuicios informados por posiciones hegemónicas, se anula la credibilidad del observador, se propicia una injusticia testimonial. A su vez, cuando los sujetos son signados por la incapacidad de comprender o nombrar una experiencia debido a la desposesión de recursos interpretativos o expresivos, se genera una injusticia hermenéutica.

En la arquitectura de la educación formal latinoamericana, estas injusticias no son hechos aislados, sino que operan como dispositivos de gubernamentalidad que organizan relatos de dominación. La injusticia testimonial se institucionaliza en la aceptación de una realidad universal independiente del observador, lo que anula la credibilidad de los sujetos al presuponer que sus declaraciones de conocimiento no coinciden con las supuestas propiedades positivas de la realidad que el saber hegemónico occidental ha validado.

Por su parte, la injusticia hermenéutica se profundiza mediante la inhabilitación de los recursos interpretativos propios de las biografías del estudiantado, reduciendo el flujo experiencial a una alteridad deficitaria (Sánchez-Lara y Druker, 2022).

El desarrollo de una investigación en el campo específico de la educación literaria permite ejemplificar algunas de las nociones presentadas en torno a la injusticia epistémica (Sánchez-Lara, 2024). La posición hegemónica para evaluar la lectura literaria escolar en el contexto chileno es la comprensión de lectura sustentada en el principio lingüístico y universalista de que los significados habitan en los textos con independencia de las historias relacionales de los lectores (supuestas propiedades positivas). Desde esa mirada, se pueden obtener altas calificaciones si se es capaz de identificar, mediante técnicas lectoras, las ideas principales de un texto poético o los roles actanciales en un relato, con independencia de los procesos emocionales, estéticos e intertextuales que cada lector desarrolla. Fabián se autorreconoce como un mal lector literario y su profesora refrenda ese reconocimiento porque, simplemente, obtiene malas calificaciones. El prejuicio, entonces, es que Fabián no es un buen lector de literatura. La causa: el estándar hegemónico de la comprensión universalista, que opera con independencia de sus historias relacionales.

Fabián, sin embargo, realiza acciones que son invisibles en el contexto escolar. Lee y escribe poemas porque le gusta (aunque en las pruebas con alternativas no responda correctamente). Su profesora, pese a ello, insiste en llamarlo mal lector y niega la idea de que Fabián disfrute de la lectura poética. Esta injusticia testimonial expresa una evidente anulación de la credibilidad del estudiante respecto de un juicio taxativamente establecido con base en posiciones hegemónicas y en evaluaciones que invisibilizan su agencia creativa.

Pero hay más: Fabián, dado que asume que la forma de conocer lo literario es la aproximación universalista de la comprensión de lectura mediada por pruebas con alternativas, ha construido una identidad de mal lector, donde no concibe que crear tras leer y que leer por placer también constituyen formas de relacionarse con la literatura. La conclusión es categórica: el marco conceptual de la literatura escolar generó en él un repertorio teórico que solo le permite nombrar lo literario desde la simplificada aproximación de las respuestas cerradas.

El caso de Fabián visibiliza la urgencia de articular conceptualmente las esferas del reconocimiento de

Honneth (2011) con las demandas de justicia epistémica de Fricker (2007). El menoscabo de la autoestima y la autoconfianza (lesión del reconocimiento intersubjetivo) actúan como el sustrato que viabiliza la injusticia testimonial y hermenéutica, despojando al estudiante de su credibilidad como conocedor. Para subvertir esta violencia, la EJS propone un puente relacional: el reconocimiento afectivo y político en el aula constituye la condición de posibilidad para que emerja la justicia epistémica. Solo cuando los saberes subalternizados del estudiantado son legitimados como fuentes válidas de verdad es posible transitar desde la responsabilidad individual hacia una corresponsabilidad política compartida (Dunne, 2023; Henrik y Lahdenperä, 2021; Young, 2011). En este punto, la evaluación se desmarca del control punitivo del desempeño y de la competencia para asumir una función colectiva y proyectiva, orientada a que los futuros docentes y sus estudiantes coordinen acciones comunicativas en pos del bien común (McArthur, 2020).

La evaluación socialmente justa debe oponerse a producir y reproducir injusticias mediante el reconocimiento y la legitimación como bases políticas. Urge, entonces, evaluar y enseñar a evaluar distribuyendo repertorios que permitan complejizar los modos de expresión de lo que se siente y piensa cuando se está aprendiendo. Asimismo, urge evaluar y enseñar a evaluar otorgando credibilidad a las experiencias de los sujetos y favoreciendo la participación crítica dentro de las prácticas evaluativas. En efecto, otro aspecto ético-metodológico resulta clave dentro de la idea del reconocimiento legitimador: la participación. Nuestra premisa es irreductible: ninguna evaluación puede ser totalmente justa si no favorece la participación crítica del estudiantado.

Fraser (2005) afirma que, si bien lo económico-distributivo es clave en las luchas por la justicia social, las exclusiones no pueden juzgarse sin revisar los mecanismos de representación y participación. Podrá reconocerse la diversidad, pero ello no es suficiente si no se habilitan formas legítimas de participación para quienes son reconocidos como alteridad. En la formación del futuro profesorado, las culturas evaluativas que pretendan ser justas y propender a la justicia social debieran tensionar dos aspectos: 1) la falta de representación de los incumbentes en aquellas decisiones didáctico-evaluativas que les afectan y 2) los límites, los sentidos y los mecanismos de participación.

Evidencia reciente demuestra que, cuando los futuros docentes participan activamente en el diseño de evaluaciones culturalmente sensibles,

logran alinearse con perspectivas socioculturales y constructivistas, ya que actúan de modo responsivo e intencionan procesos en los que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación resultan consistentes, críticos y enfocados en la mejora de las comunidades (Steele *et al.*, 2024). Asimismo, se ha demostrado que implicar al estudiantado en el diseño conjunto de un sistema de evaluación orientado a la justicia social genera pertenencia, empoderamiento y condiciones emocionalmente favorables que predisponen al alumnado a una reflexión crítica e iterativa. Como resultado, se fortalece un compromiso ético con el desarrollo colaborativo y sostenible del proyecto evaluativo común (Anderson *et al.*, 2025). En el mismo sentido, diversas experiencias empíricas enfocadas en pedagogías sociocríticas revelan que los estudiantes de pedagogía que experimentan aprendizajes participativos desarrollan una mayor disposición a visibilizar perspectivas marginadas y a cuestionar las injusticias institucionales de modo estructural (Hosseini *et al.*, 2024).

Además de la evidencia disponible en educación superior, también se sabe que la representación y la legitimidad participativa de las comunidades escolares (materializada en equipos de gestión, docentes y estudiantes) son, lamentablemente, anuladas por la creación de repertorios y mecanismos de evaluación que operan externamente y suprimen la agencia territorial de los centros educativos. Como ha concluido Flórez (2022), son autoridades expertas (desconectadas de las realidades educativas) las que diseñan, valoran, categorizan e imponen una forma de ser y de estar en la evaluación, determinando no solo los marcos axiológicos de las comunidades, sino también sus identidades.

La ausencia de participación tiene un correlato didáctico, pues, en la sala de clases, la participación del estudiantado suele ser inexistente en la reflexión sobre los límites y sentidos de la evaluación. Paradójicamente, la evidencia demuestra que las evaluaciones participativas y democráticas generan mejores aprendizajes conceptuales, favorecen la implicación emocional, promueven la disposición al diálogo y fortalecen las capacidades deliberativas (Smith *et al.*, 2025). Estos beneficios, desde el marco de la EJS, se refuerzan con ciertas consideraciones sobre la participación del estudiantado que, siguiendo a McArthur (2020), destacan la relevancia de participar examinando la naturaleza del conocimiento y la orientación hacia el bien común de los propósitos evaluativos.

Entonces, ante la impenetrable necesidad de generar evaluaciones

que reconozcan las diferencias, legitimen fondos epistémicos y favorezcan participaciones complejas, se hace perentorio evaluar y enseñar a evaluar la identificación de desigualdades estructurales en los contextos donde el futuro profesorado se desempeñará, la naturaleza ideológica de las políticas educativas, las contranarrativas de los marcos teóricos estabilizados curricularmente y los mecanismos redistributivos del poder en las interacciones didácticas. Es relevante, por cierto, que estas prácticas didácticas y evaluativas sean consensuadas; que profesores y estudiantes reflexionen sobre sus propias posiciones de dominación y que los procedimientos e instrumentos constituyan orientaciones reguladoras del aprendizaje más que técnicas de control de las supuestas propiedades positivas del conocimiento.

La función orientadora del bien común

La evaluación debe ser examinada como una práctica social e ideológica que opera en coordenadas históricas y materiales. Siguiendo esta idea, además de reconocer la participación epistémicamente legítima como fundacional, la EJS, en el marco de la formación docente, exige introducir la historicidad biográfica y contextual del estudiantado en el sistema de reflexión. Evaluar y enseñar a evaluar explorando biográficamente las oportunidades y los recursos desiguales que influyen en las formas de aprender es tan relevante como explorar los estatus socioeconómicos de las familias, las historias de exclusión y los grados de reconocimiento a los que los estudiantes han sido sometidos.

La indagación identitaria propicia conocer las posiciones de poder del estudiantado en el mapa hegemónico de los contenidos curriculares (Subero, 2023), permitiendo, como consecuencia deseable, reflexionar sobre y transformar los alcances de la evaluación en términos de reproducción de relaciones de dominación, de oportunidades de éxito, de construcción de identidades sometidas y de reconocimientos retóricos que no desestabilizan las estructuras de la exclusión.

Además de considerar los antecedentes biográficos del estudiantado, del propio profesorado y del sistema educativo donde la evaluación ocurre, es relevante, en el marco de la FID, plantear reflexiones sobre el futuro de las prácticas evaluativas, es decir, sobre sus consecuencias políticas e identitarias. Este aspecto adquiere especial relevancia en el contexto actual de ideologías neoliberales, al exigir reflexionar sobre cómo la evaluación despliega tecnologías que presionan los sistemas hasta condicionar sus

prácticas y normativas internas, homogeneizando la experiencia, invisibilizando la subjetividad e instalando un ethos de vigilancia, control y persuasión (Flórez *et al.*, 2018; Falabella, 2020).

Dado que el pasado y el futuro son parte de la historicidad necesaria para el desarrollo de una evaluación justa, cabe afirmar que el reconocimiento, la participación y la legitimación son mecanismos que exceden el presente de lo evaluativo. En este sentido, explorar el pasado para transformar el futuro permite situarse en uno de los debates centrales de la EJS: el bien común. Young (2000) sostiene que las estructuras sociales producen y reproducen injusticias que pueden expresarse en violencia física y/o psicológica, marginación en el acceso a servicios esenciales y a oportunidades, explotación laboral, falta de agencia en los espacios productivos e imposición ideológica mediante imperialismos culturales. En tal escenario, las reivindicaciones por la justicia son reivindicaciones éticas, jurídicas y políticas que deben apelar a los sistemas a través de un principio de corresponsabilidad (Young, 2011). ¿Qué rol juega la evaluación educativa en este escenario? ¿Qué es necesario tensionar desde la formación del profesorado?

Para contextualizar la corresponsabilidad que se demanda, el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU (2024) ofrece datos clave: a nivel mundial, el 62% de las escuelas secundarias cuentan con infraestructura básica para estudiantes con alguna discapacidad. Las proyecciones sugieren que, para 2030, el 6,9% de la población mundial permanecerá en pobreza extrema. En 2022, las mujeres ocuparon el 27,5% de los puestos directivos, pese a representar el 40% de la fuerza laboral. En 2018, el 31% de las mujeres del mundo (entre 15 y 49 años) había sufrido alguna vez violencia sexual o violencia física por parte de sus parejas o exparejas masculinas.

En relación con los datos expuestos, se puede aseverar que las prácticas evaluativas deben ser consideradas como herramientas pedagógicas para problematizar la violencia, la pobreza y las exclusiones, valiéndose de su poder performativo para propiciar instancias y procedimientos que impulsen el cuestionamiento y la transformación de estas realidades sociales. En la formación de profesores de matemática, por ejemplo, no sería lo mismo conocer los marcos de referencia que permiten comprender la ecuación que conduce al resultado de una proyección estadística a través de un lenguaje algebraico sin contexto, que aplicar esos conocimientos para proyectar la

pobreza en un determinado lapso. ¿Cómo desde la profesión docente contribuimos a revertir la tendencia mundial de pobreza? ¿Qué rol cumple la educación matemática en la comprensión y transformación de dichos procesos?

Como se advierte, didacticizar temas controversiales y generar evaluaciones desde dichas controversias invita a repensar los sentidos del contenido disciplinar y a replantearse la finalidad de las evaluaciones. No cabe duda, pese a lo expuesto, de que pensar las disciplinas y la evaluación desde la corresponsabilización por el bien común es un desafío mayor. En esta línea argumental, resulta ilustrativo el caso reportado en una investigación longitudinal y comparativa realizada con estudiantes de pregrado en química e ingeniería química en universidades de Inglaterra, Sudáfrica y Estados Unidos, donde se demostró que muy pocos alumnos expresan alguna disposición hacia el bienestar comunitario desde la evaluación, pese a que la naturaleza de algunas evaluaciones era socialmente relevante y estaba orientada a la transformación (McArthur *et al.*, 2021).

La comprensión crítica del bienestar común complejiza la comprensión de lo auténtico (durante décadas significado como un mero atributo de replicación de la realidad). Desde la EJS, una evaluación auténtica implica la comprensión de las dinámicas de poder que habitan las estructuras sociales. Dicho de otro modo, la autenticidad radica en el compromiso por la comprensión crítica de los escenarios sociales más que en su replicación aséptica, pues, parafraseando a McArthur (2023), lo auténtico supone complejizar la diada mundo real/laboral con una aproximación política hacia el sistema social, mediante el diseño de desafíos de evaluación que, lejos de reforzar el statu quo, se propongan como herramientas de transformación cultural. Estas ideas, en el contexto de la FID, desafían a evaluar incluyendo la reflexión sobre el sistema político del desarrollo profesional, los alcances de la reproducción de las desigualdades, la naturaleza hegemónica de los marcos de referencia y las capacidades transformadoras de los contenidos curriculares.

Las premisas expuestas conducen a una certeza ineludible: la posibilidad de una evaluación socialmente justa no depende de ajustes técnicos, sino de un giro político hacia un paradigma transformador (Mertens, 2009). Adoptar este enfoque implica desplazar la mirada desde la neutralidad aséptica hacia una axiología donde la justicia y los derechos humanos constituyen el eje central de la indagación. Al situarse en

este marco, se reconoce que no existe una única realidad, sino múltiples versiones de ella construidas desde distintas posiciones de poder; por tanto, es responsabilidad ética del evaluador hacer visibles aquellas voces que el sistema invisibiliza (Mertens, 2016).

En suma, bajo la metáfora de las corrientes oceánicas (Mertens, 2024), la evaluación se revela como un flujo dinámico donde las dimensiones de justicia social, económica y ambiental se entrelazan para nutrir el bien común. En última instancia, este cambio de paradigma conmina a concebir la evaluación como una herramienta de transformación cultural capaz de habilitar la agencia de los sujetos y construir proyectos de vida dignos para todas y todos.

Conclusiones

En este artículo teórico-ensayístico se ha planteado que, sin una transformación crítica de los sentidos y mecanismos evaluativos, todo intento de justicia social en la educación carece de sustento en una dimensión estructurante: la evaluación.

La reflexión ha mostrado que la EJS exige desprenderse de un ethos acrítico al sostener que evaluar para la justicia es un acto político de reconocimiento que implica legitimar los fondos epistémicos del estudiantado y garantizar la participación auténtica en las prácticas evaluativas. Para estos efectos, la EJS requiere una racionalidad que conecte temporalidades para orientarse, desde su historicidad, hacia la búsqueda reflexiva del bien común, enmarcando los contenidos curriculares en problemas globales y transformando al futuro profesorado en un agente de corresponsabilidad.

Si bien este texto ofrece un marco analítico para repensar la evaluación en la formación docente, es necesario reconocer sus limitaciones. La principal radica en que, al ser un texto conceptual, su alcance se centra en la articulación teórica sin presentar una validación empírica de las ideas. Por otra parte, aunque se plantean desafíos contextuales considerables, el artículo no ofrece un mapeo metodológico sobre cómo las diferentes áreas del currículo de formación docente podrían diseñar instrumentos o procedimientos de evaluación que cumplan cabalmente con los principios de la EJS.

Así las cosas, se proyecta una agenda de investigación fecunda y necesaria para consolidar la EJS en la práctica. Urgen, por lo pronto, estudios que diseñen, implementen y evalúen la efectividad de instrumentos y procedimientos enfocados en el bien común, la

participación y el reconocimiento de fondos epistémicos en diferentes disciplinas de la formación pedagógica. Asimismo, resulta fundamental investigar las barreras institucionales y las representaciones culturales del profesorado y el estudiantado frente a la EJS. Del mismo modo, sería pertinente desarrollar investigaciones que profundicen en la construcción identitaria del futuro docente mediada por la evaluación.

Se plantea que la contribución de este artículo radica en problematizar la evaluación en la FID tensionando la racionalidad técnica desde un paradigma transformador. Las implicancias de esta propuesta exigen, a nivel curricular, una reestructuración crítica de los planes de estudio de pedagogía, superando la enseñanza de la evaluación como una mera caja de herramientas metodológicas para instituir la como un eje ético-político. Asimismo, en el plano de la práctica profesional, este enfoque conmina a los formadores de formadores a democratizar los procesos de toma de decisiones evaluativas, transformando las aulas universitarias en laboratorios de justicia intersubjetiva donde se construya la identidad de un profesorado comprometido críticamente con la sociedad.

En síntesis, se propone la EJS como una narrativa contrahegemónica que problematiza los imperantes discursos del mérito, el individualismo y la rendición de cuentas. La enseñanza de una ciudadanía dialógica, democrática y deliberativa es inviable si no se transforma de modo crítico y reflexivo la racionalidad evaluativa que la sostiene, pues, indiscutiblemente, es en la evaluación donde se juega la posibilidad de construir identidades comprometidas con la justicia, la democracia y el bien común.

AGRADECIMIENTO

Este artículo fue financiado por el Proyecto I+D CIP 2023009 de la Universidad Central de Chile, titulado: *Retroalimentación y justicia educativa: prácticas, concepciones, formaciones y transformaciones. Estudio de casos con profesores que forman profesores*.

REFERENCIAS

- Anderson HK, Cabral P, Gerstenzang E, Liverpool C, González M, Weiss A, Cullen D, Balmer D, Govaerts M, West D, Busari J (2025) Co-Designing a Justice-Oriented Assessment System in a Pediatric Residency Program: Report from the Designing for Equity in Medical Education Project. *Perspectives on Medical Education* 14: 141–148. <https://pme-journal.org/articles/10.5334/pme.1541>
- Alordiah C, Arisi R (2025) Toward a Critical Pedagogy of Assessment Integrating Social

- Studies Education: The Proposed Socio-Critical Assessment Integration Framework (SCAIF). *Journal of Research Initiatives* 8: 1–26. <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol8/iss5/7/>
- Aquario D (2021) Through the lens of justice. A systematic review on equity and fairness in learning assessment. *Education, Sciences y Society* 12: 96–110. <https://journals.francoangel-ili.it/index.php/ess/article/view/12405>
- Cochran-Smith M (2019) Teacher Education for Justice and Equity: 40 Years of Advocacy. *Action in Teacher Education* 42: 49–59. <https://doi-org.ucecentral.idm.oclc.org/10.1080/01626620.2019.1702120>
- DeLuca C, LaPointe-McEwan D, Luhanga U (2016) Teacher assessment literacy: a review of international standards and measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 28: 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11092-015-9233-6>
- Dunne G (2023) Epistemic injustice in education. *Educational Philosophy and Theory* 55: 285–289. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2139238>
- Elmore R (2019) The Future of Learning and the Future of Assessment. *ECNU Review of Education* 2: 328–341. <https://doi.org/10.1177/2096531119878962>
- Falabella A (2020) The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy* 35: 23–45. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Florez MT, Rozas T, Gysling J, Olave JM (2018) The consequences of metrics for social justice: Tensions, pending issues, and questions. *Oxford Review of Education* 44: 651–667. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1500356>
- Florez MT (2022) Voice and voicelessness in the construction of assessment policies: Participation as a relevant dimension in the potential impact on teaching and learning. *Journal of Education* (87): 115–134. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i87a06>
- Fraser N (2005) Redefiniendo el concepto de justicia en un mundo globalizado. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez* 39: 69–87. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1028>
- Fricker M (2007) *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press. Reino Unido. 208 pp.
- Hanesworth P, Bracken S, Elkington S (2018) A typology for a social justice approach to assessment: learning from universal design and culturally sustaining pedagogy. *Teaching in Higher Education* 24: 98–114. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1465405>
- Hattingh T (2023) Exploring the social aspects of assessment practices in an engineering context. *Scholarship of Teaching y Learning in the South* 7: 5–24. <https://doi.org/10.36615/sotls.v7i3.349>
- Henrik J, Lahdenperä J (2021) Assessment and epistemic (in)justice: how assessment produces knowledge and knowers. *Teaching in Higher Education* 29: 300–317. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1973413>
- Honneth A (2006) El reconocimiento como ideología. *Isegoría* (35) 129–150. <http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2006.i35.33>
- Honneth A (2011) *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta S.A. Madrid, España. 244 pp.
- Hosseini N, Leijgraaf M, Gaikhorst L, Volman, M. (2024) Practices of social justice-oriented teacher education: a review of the literature. *Frontiers in Education* 9: 1–19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1432617>
- McArthur J (2016) Assessment for social justice: the role of assessment in achieving social justice. *Assessment y Evaluation in Higher Education* 41: 967–981. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
- McArthur J (2019) *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea Ediciones S.A. Madrid, España. 232 pp.
- McArthur J (2020) Student involvement in assessment: involving the whole student in pursuit of social justice and the social good. *Relieve* 26: 1–16. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>
- McArthur J (2023) Rethinking authentic assessment: work, well-being, and society. *High Educ* 85: 85–101. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y>
- McArthur J, Blackie M, Pitterson N, Rosewell K (2021) Student perspectives on assessment: connections between self and society. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47: 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1958748>
- Mertens D (2009) *Transformative research and evaluation*. The Guilford Press. Nueva York, EE.UU. 402 pp.
- Mertens D (2016) Assumptions at the philosophical and programmatic levels in evaluation. *Evaluation and Program Planning* 59: 102–108. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2016.05.010>
- Mertens D (2024) Visualizing evaluation theory: Tree, forest, or ocean currents? *Journal of MultiDisciplinary Evaluation* 20: 17–22. https://jmde.com/index.php/jmde_1/article/view/1015
- Moreno Olivos T (2014) Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores* 53: 3–18. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.1-Art.211>
- Murillo FJ, Hidalgo N (2016) Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (8) <https://revistas.uam.es/index.php/riece/article/view/2975>
- Nussbaum M (2016) Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas* (44): 13–25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5721685>
- ONU (2024) Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Nueva York, EE.UU. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2024/>
- Rivero M, Medeiros M (2023) ¿Calidad en la Formación Inicial Docente?: Análisis de los nuevos Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía. *Perspectiva Educacional* 62: 3–26. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.3-art.1248>
- Rasooli A, Zandi H, DeLuca C (2018) Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic meta-ethnography of assessment literature and beyond. *Studies in Educational Evaluation* 56: 164–181. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.008>
- Sánchez-Lara R (2024) Recurrencias en lectura literaria escolar: análisis desde (y para) la justicia social. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 17: 1–20. <https://doi.org/10.1114/Javeriana.m17.rlre>
- Sánchez-Lara R, Druker S (2022) Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación. *Revista Ensayos Pedagógicos* 17: 101–120. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.4>
- Smith A, McConnell L, Iyer P, Allman-Farinelli M, Chen J (2025) Co-designing assessment tasks with students in tertiary education: a scoping review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 50: 199–218. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2376648>
- Steele C, Gower G, Bogachenko T (2024) Creating and enacting culturally responsive assessment for First Nations students in higher education settings. *Australian Journal of Education* 68: 84–102. <https://doi.org/10.1177/00049441241258496>
- Subero D (2023) Prácticas educativas socialmente justas en la escuela: una educación para el bien común. *Revista Educação Especial* 36: 1–24. <https://doi.org/10.5902/1984686X84774>
- UNESCO (2025) *Orientaciones sobre competencias para docentes en situaciones de emergencia y crisis prolongadas*. UNESCO. Oficina Regional de la UNESCO para América Central, México y Colombia. 29 pp. <https://teachertaskforce.org/knowledge-hub/guidance-competencies-teachers-emergency-situations-and-protracted-crises>
- Young IM (2000) *La justicia y la política de la diferencia*. Ediciones Cátedra. Madrid, España. 45 pp.
- Young IM (2011) *Responsabilidad por la justicia*. Ediciones Morata. Madrid, España. 208 pp.

ASSESSMENT FOR SOCIAL JUSTICE IN INITIAL TEACHER EDUCATION: PERSPECTIVES ON RECOGNITION, SHARED RESPONSIBILITY, AND THE COMMON GOOD

Ricardo Sánchez-Lara

SUMMARY

This theoretical-essay article examines assessment for social justice as an essential framework in initial teacher education. It argues that assessment constitutes a political mechanism for intersubjective recognition and the legitimization of knowledge. The article draws on the concept of epistemic justice to counteract the subalternization of experience and proposes a shift

toward a transformative paradigm grounded in shared responsibility. It concludes that assessment for social justice should be oriented toward the pursuit of the common good, positioning itself as a counter-hegemonic narrative capable of subverting discourses of merit and individualism to foster democratic and deliberative citizenship.

AVALIAÇÃO PARA A JUSTIÇA SOCIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS PARA PENSAR O RECONHECIMENTO, A CORRESPONSABILIDADE E O BEM COMUM

Ricardo Sánchez-Lara

RESUMO

Este artigo teórico-ensaístico examina a avaliação para a justiça social como um enquadramento imperativo na formação inicial de professores. Sustenta que a avaliação constitui um dispositivo político de reconhecimento intersubjetivo e de legitimação de saberes. O texto articula as noções de justiça epistêmica para combater a subalternização da experiência e

propõe a transição para um paradigma transformador fundamentado na corresponsabilidade. Conclui que a avaliação para a justiça social deve orientar-se para a busca do bem comum, posicionando-se como uma narrativa contra-hegemônica capaz de subverter os discursos do mérito e do individualismo para promover cidadanias democráticas e deliberativas.

Licencia de uso



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).