

Evaluación educativa: poder, hegemonía y rendimiento

Educational assessment: power, hegemony and performance

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i33.1613>

José Alfonso Jiménez Moreno*

Resumen

El artículo aborda el problema de la evaluación y su función como mecanismo reproductor de la ideología moderna hegemónica en educación. Las últimas décadas han estado caracterizadas por el uso de instrumentos de evaluación educativa a diversos niveles, de tal manera que su uso resulta relativamente incuestionable y hasta necesario. A partir de una reflexión derivada de la perspectiva de poder y de la sociedad del rendimiento propuesta por Byung Chul-Han, se analiza la manera en que la evaluación educativa representa un dispositivo de implementación de políticas modernizadoras, así como del racionalismo en educación, en el que las acciones institucionales y docentes se orientan al cumplimiento de estándares de logro, en aras de consolidar las acciones educativas en pro del rendimiento. A partir de una crítica sobre diversas formas de concebir la práctica evaluativa, se concluye sobre el valor de la evaluación como mecanismo de implementación de poder como una de sus características esenciales.

Palabras clave: evaluación educativa – políticas educativas – poder – hegemonía – rendimiento.

Abstract

This article addresses the problem of evaluation and its function as a reproductive mechanism of the hegemonic modern ideology in education. The last decades have been characterized by the use of educational evaluation instruments at different levels, so that its use is relatively unquestioned and even seen as necessary. Based on a reflection derived from the perspective of power and the performance society proposed by Byung Chul-Han, this article analyzes the way in which educational evaluation represents a device for implementing modernizing policies as well as rationalism in education, in which institutional and teaching actions are oriented towards meeting achievement standards in order to consolidate educational actions that favor performance. Based on a critique of various ways to conceive the evaluative practice, we conclude that the value of evaluation as a mechanism for implementing power is one of its essential characteristics.

Keywords: educational assessment – educational policy – power – hegemony – performance.

* Doctor en Pedagogía. Universidad Autónoma de Baja California. México. alpsic@gmail.com

Introducción

La evaluación en la educación ha sido un mecanismo de alta tradición técnica, utilizado constantemente a diversos niveles y alcances, desde la intención de análisis de los sistemas educativos en su generalidad hasta su implementación dentro del aula. En cada uno de los niveles de implementación, la evaluación guarda un papel de alta relevancia, no solo porque permite conocer determinados elementos y resultados de los procesos educativos, sino también debido a que, con dicha intención, ha tenido un poder importante, ya que se le confiere la capacidad de emitir una opinión fundada respecto a cómo es un fenómeno educativo en particular (House, 1997).

La literatura especializada de las últimas dos décadas ha derivado en la especialización de la evaluación como una herramienta objetiva y necesaria para la mejora educativa, así como en sus usos para fomentar mejoras de aquello que se analiza, como sistemas educativos, procesos de enseñanza y aprendizaje, desempeño docente, procesos de gestión institucional, entre otros. Durante ese proceso, si bien existen diversos análisis críticos sobre sus implicaciones políticas y su aplicabilidad en las tendencias educativas actuales (por ejemplo, la visión de la evaluación en la Nueva Escuela Mexicana –NEM– en el caso de México), el análisis de esta herramienta como brazo del poder y sus usos e implicaciones es rara vez analizado.

La necesidad de abordar el problema de la evaluación como mecanismo de implementación de poder y una crítica a sus usos, deriva justamente de la importancia de establecer formas de conceptualización de la evaluación educativa –y su posterior implementación empírica en mecanismos e instrumentos concretos– en momentos de cambio educativo. Tan solo en el caso de México, desde la modificación constitucional en el año 2019, con la cual se derogó la Reforma Educativa del año 2013, el rol de la evaluación ha sido cuestionado desde diversas perspectivas. Se rescata la perspectiva reciente de la *evaluación para el aprendizaje* (Moreno, 2016), que procura dejar atrás la discusión meramente técnica y el énfasis en que los evaluados se enfoquen en el cumplimiento de estándares, para con ello revalorar a la evaluación como medio para el desarrollo de las personas.

De esta manera, el presente ensayo muestra una reflexión sobre la manera en que la evaluación ha sido un mecanismo para el afianzamiento del poder y las ideas hegemónicas en la educación. La finalidad es realizar una aportación sobre el cuestionamiento de las bases pedagógicas en el uso de la evaluación educativa como medio de conocimiento de fenómenos educativos y la relevancia social e institucional que actualmente la caracteriza. Frente a ello surgen interrogantes tales como, ¿qué es el poder? ¿cuáles son las ideas hegemónicas en educación? ¿de qué manera se entiende la evaluación? ¿qué implicaciones en la praxis educativa tiene la manera en que se concibe la evaluación? Para cumplir con la intención de este documento y poder avanzar en orientar respuestas a las preguntas realizadas, inicialmente se presenta una conceptualización del poder, posteriormente, su relación con la evaluación educativa, y finalmente, con una reflexión sobre las acciones educativas concretas que derivan de la relación

descrita. La realización de este análisis se desarrolló a través del marco analítico provisto por el filósofo Byung Chul-Han (2016), quien ofrece una visión contemporánea sobre el poder, sobre la indagación de documentos en habla hispana enfocados en el análisis de la relación entre la evaluación educativa, el poder, así como su ejercicio en el aula, como antecedente de ejercicios de reflexión sobre el problema abordado.

Conceptualización del poder

El poder es un elemento propio de lo humano y, tradicionalmente se le suele interpretar con acciones que manifiestan que una persona realiza o ejecuta lo que un soberano desea (Han, 2016). De manera simple, el poder funciona de esa forma, sin embargo, no es un elemento propio de la obediencia, sino que constituye parte de la ontología humana, la cual se sustenta fundamentalmente en una relación dialéctica.

El poder implica, al menos, dos agentes que establezcan una relación dialéctica, en el que el *yo* y el *otro* se comportan de forma antagónica. Por ejemplo, en el caso de la educación, la figura docente y el alumnado; o bien, el aparato educativo institucional (como la Secretaría de Educación Pública –SEP– en el caso de México) y otros agentes educativos, como las y los docentes. Esto deriva en que el sometido, para el caso de los ejemplos listados, el alumnado o las y los docentes, configuran su ser y su futuro en función del superior, y viceversa. Esta relación dialéctica conforma identidades y roles que, en lo concreto, pueden interpretarse como obediencia; sin embargo, consiste en la generación de saberes y verdades de los agentes involucrados.

Bajo esta consideración, “el poder no tiene por qué asumir la forma de una coerción” (Han, 2016: 11), ya que requiere necesariamente el ejercicio de voluntades y libertades de los agentes involucrados para la conformación de una verdad dialéctica que se construye entre ambos. En este reconocimiento recíproco de los agentes involucrados, la relación entre ambos se intensifica, requiriendo una participación completamente libre, más que una participación coercitiva por parte del soberano. Es en este punto que Han difiere de Foucault, que basa su teoría del poder en la posesión y el sometimiento a través del ejercicio de la coerción (Ávila-Fuenmayor, 2006); mientras que para Han, la coerción no es sustantiva del poder, sino es un indicador de estancamientos institucionales que limitan el ejercicio de las libertades.

En la relación dialéctica entre dos antagónicos es que se ejerce la libertad del *yo* y del *otro*; cuya intención no solo es la conformación de una verdad para ambos agentes, sino también de continuidad del *yo* para con el *otro* (Han, 2016). De esta forma, el poder puede considerarse como un elemento ontológico del ser humano; ya que el ser humano, al saberse finito, busca la continuación de sí mismo a través de diversos mecanismos, uno de ellos es el poder, mediante el cual el *yo* se consolida frente a su inevitable finitud y deviene hacia el *otro* con fines de extensión existencial. Al ser un elemento constitutivo de lo humano, la búsqueda de poder se desenvuelve en todo su quehacer, incluida la esfera educativa.

El poder no solo puede analizarse como una cuestión ontológica, sino que busca diversos mecanismos para cumplir con su encomienda de continuidad, particularmente, a través de devenir en acciones concretas. En ese sentido, y bajo la perspectiva de Han (Recio, 2019), el poder busca su manifestación a través del ejercicio o puesta en práctica de los símbolos y el lenguaje. La designación del lenguaje como elemento constitutivo de lo humano y conformador de estructuras individuales y sociales, tiene una estrecha relación con el establecimiento del poder, de hecho, la designación de sentido y simbolismos de lo que nos rodea involucra la implementación de poder (Guerrero, Villalobos, 2021). Esta idea deriva del hecho que las instituciones y actividades humanas carecen de sentido por sí mismo, y es a través de la búsqueda de símbolo que dichas esferas adquieren una tendencia e intención; al ser el lenguaje y los simbolismos acciones esencialmente sociales, requieren la participación del yo y del *otro*, en el cual asigna una voluntad de poder desde el discurso hegemónico hacia el resto de los que conforman la comunidad en particular (Guerrero, Villalobos, 2021).

Es a través del lenguaje y los simbolismos que el poder crea y manifiesta formas de interpretación del mundo y la realidad (Guerrero, Villalobos, 2021), ya que el lenguaje y las palabras son la manifestación elemental en la que el ser humano se apodera de los objetos y las cosas (Han, 2016). De esta manera, el poder establece perspectivas de mundo y hace uso del lenguaje para devenir en las cosas; en ese sentido, el lenguaje se asume como verdad sobre el mundo, como una certeza, delimitando así, las formas en las cuales se comprende el todo (Han, 2016).

De acuerdo con esta perspectiva de poder, la verdad de la sociedad actual se fundamenta en el rendimiento (Silva-Carreño *et al.*, 2023); es decir, para Han, la certeza de la sociedad actual se basa en la búsqueda del beneficio y el exceso de positividad, así como la persecución del prestigio. La sociedad del rendimiento en la que vivimos no se cimienta en la coerción, sino en el incremento de posibilidad de desarrollo, que deriva en una autoexplotación del sujeto en aras de cercanía a esa verdad prestigiosa y de beneficios. De esta manera, el poder se reafirma a través de la sujeción de los sujetos, en el que estos se autoexplotan de manera normalizada y se le valora como consecuencia de la vida responsable (Silva-Carreño *et al.*, 2023). Es así que los individuos se acercan al poder de manera voluntaria y sin necesidad de sujeciones a través de automatismos de la costumbre y se hace pasar por cotidianeidad (Han, 2016).

En el marco de esta mirada, el poder no debe interpretarse como una violencia hacia y para la sujeción, sino como una manera de delimitación de concepto a través del lenguaje y los simbolismos, en el que se requiere de la subjetividad y de sensación de libertad de los sujetos para poder participar de dicho sentido (Han, 2016). Es a través de la libertad y no de la coerción que el poder se implementa como verdad y sentido del mundo; es así que no existen saberes que no estén relacionados de alguna manera con el poder.

El poder y la evaluación

Desde la noción de poder descrita en una sociedad del rendimiento como en la que vivimos, la evaluación de la educación representa un importante mecanismo de implementación de la verdad o concepto sobre lo que es o debe ser la educación; es decir, ayuda a la conformación de ideales educativos. Más allá que la evaluación considere instrumentos o herramientas de observación de acciones empíricas, usualmente asociadas con el aprendizaje, representa el establecimiento de las normas para justificar o desacreditar al objeto valorado (House, 1997) en función de su comparación práctica con el referente idealístico establecido.

La evaluación educativa suele entenderse como una actividad que puede derivar en la valoración de objetivos, o bien, en la búsqueda de retroalimentación e, incluso, establecer la valía de determinados programas, todo ello en función del o los autores en los cuales se fundamente su quehacer (House, 1997). En cualquier caso, implica la recolección empírica de información y el análisis de la misma en función de determinados referentes, con la intención de establecer un juicio sobre el objeto por evaluar. Cabe recalcar que los objetos de evaluación educativa son variados. Si bien el más conocido es el aprendizaje, los mecanismos evaluativos se han diversificado en las últimas décadas, desde el ejercicio de la docencia, los programas formativos, materiales educativos, así como, incluso, los sistemas formativos mismos. En cada uno de estos rubros se han desarrollado marcos, mecanismos e instrumentos particulares que permiten llevar a cabo la recolección de evidencia empírica que facilite el establecimiento de juicios que favorezcan la toma de decisiones.

Como parte de la historia de la evaluación en educación (Alcaraz, 2015), ha sido vital el desarrollo métrico o técnico de los instrumentos que fundamentan su quehacer a través de la psicometría, disciplina fuertemente relacionada con las necesidades de los Estados para fundamentar el análisis de diferencias individuales (Ribes, 2005). Los inicios técnicos de la evaluación en respuesta a las necesidades del Estado le dan un sentido vinculado necesariamente a la verdad o concepto establecido y deseado por el poder. Incluso, su estandarte basado en la medición y objetividad (Gómez-Benito, Hidalgo-Montesinos, 2003) para la observación de objetivos particulares tiene una cercanía con la sociedad del rendimiento de Han, en la que se busca un prestigio y una valoración de logros como parte de la cercanía a la mirada hegemónica, en este caso, de la educación.

Dentro del proceso de desarrollo de una evaluación y el instrumento que acompaña esta intención, existen determinados criterios que se comparten por parte de quienes participan en ellas, estableciendo así las reglas y normas que regirán la validez o certeza de su ejercicio (House, 1997). Es decir, se identifica o construye un referente que servirá de soporte para la elaboración de instrumentos y realización de argumentaciones y diferencias, lo cual le da legitimidad sobre un determinado círculo de personas. Los referentes teórico conceptuales y normativos que dan sustento a una evaluación permiten fundamentar las acciones inductivas respecto a la

indagación empírica sobre un objeto en particular (aprendizaje, docencia, programas educativos, entre otros); de esta manera, la noción de validez implica la idea de una necesaria correspondencia respecto a lo que se pretende evaluar y lo que se realiza, con una revisión por parte de alguna autoridad (House, 1997).

Este proceso de elaboración de las evaluaciones, en el que los referentes sustentan los juicios que se desarrollan, es una parte importante para su credibilidad y posterior legitimación como mecanismo de utilidad para emitir juicios y la derivación en la toma de decisiones. En este proceso, la consideración de un referente que funge como brújula de toda acción posterior estará siempre en cercanía del poder o bajo la mirada hegemónica que articula la necesidad de la evaluación. De esta forma, la evaluación, si bien puede estar orientada en un discurso de mejora, establece como fin ideal de dicho perfeccionamiento del proceso educativo al discurso determinado desde el poder, que es quien determina el significado de aquello denominado como *mejora*; así, todos los ejercicios de evaluación serán siempre instrumentos de rendimiento enfocados en la creación de una manera unívoca de interpretación del deber ser educativo, como elemento sinonímico de una realidad (Guerrero, Villalobos, 2021).

Desde la perspectiva filosófica que se ha descrito, la evaluación representa la verificación de la cercanía del objeto respecto a la verdad o concepto establecido desde el poder. Como lo comenta House (1997), la evaluación asume considerar un conjunto de normas, o bien definirlas, así como establecer las reglas de comparación; con ello, deducir el cumplimiento del objeto respecto a esas normas. Si bien implica un necesario acercamiento empírico al objeto de análisis, se asume como un mecanismo que permite comparar una situación en particular en función de la verdad desde el discurso hegemónico.

Desde una perspectiva sociológica, la evaluación asume una función de tipo ideal (House, 1997), por lo que no hay enfoques absolutos, sino que se construyen a partir de diversas perspectivas, momentos y contextos históricos, así como en función de las afinidades de los autores respecto a determinados discursos educativos; sin embargo, todas las metodologías convergen en la búsqueda de una coincidencia del objeto respecto a un discurso o verdad sobre la educación en particular.

Esta búsqueda de coincidencia o coherencia se realiza en función de aquellos temas señalados por los grupos hegemónicos como relevantes para la determinación de una verdad educativa en particular. Como lo argumentan Valencia y Vallejo (2015: 213), “la evaluación es relación y es epistemología”; procura la relación o consistencia entre los referentes y las observaciones empíricas, y se basa en una epistemología en particular que, como se ha comentado, responde a una perspectiva de verdad asociada al poder.

De acuerdo con Valencia y Vallejo (2015), la evaluación de la educación, además de su aporte técnico, es una acción que posibilita determinados intereses y relaciones sociales de todos los actores educativos; es decir, que parte de su legitimidad y validez funciona a través del consen-

so de los involucrados (Sulbarán, 2015). Bajo estas argumentaciones, y como se analizaba con Han (2016), el poder necesita de la libertad y las voluntades; en este caso, la evaluación hace uso de la voluntad de los actores educativos involucrados para ser e implementarse de forma exitosa (Recio, 2019), posibilitando así una continuidad de los discursos del poder en educación a través de la verificación y el seguimiento que la evaluación favorece.

La evaluación como acción propia de la modernidad y el racionalismo

La ideología de la modernidad, derivada de la Ilustración, tuvo un impacto profundo en diversos ámbitos de lo humano, pero particularmente en la concepción de la ciencia y su rol como conformadora de verdad, estableciendo al racionalismo como eje de su desarrollo. Esta ideología enfocada en la ciencia y racionalidad –la cual aún permanece– establece a la objetividad y la técnica como un eje y un medio único de conocimiento y de la práctica humana (Carmona, 2007).

El pensamiento moderno y racionalista derivó en varias esferas del ámbito de lo humano, entre ellas, la educación. Esta ideología permitió establecer a la docencia como el medio ejecutor u operario orientado al desarrollo científico y tecnológico, que permitieran a los Estados-Nación la conformación de su competitividad en un mercado (Carmona, 2007). Esto, a su vez, derivó en la consideración de la finalidad de la educación orientada hacia la producción mercantil; de esta manera, Carmona (2007: 138) afirma: “este escenario representa el paraíso de los tecnócratas, donde lo que importa son los resultados independientemente de los fines o los medios; el hombre llega por aquí a la condición de técnico en aras de la razón operativo-tecnocrática”.

La verdad tecnocrática de la educación, característica de la modernidad, se ciñe a la filosofía empirista y positivista para el cumplimiento de sus objetivos, en los que el dominio de la técnica favorece la productividad, lo cual se convierte en la certeza o verdad a perseguir por parte de los sistemas educativos y sus escuelas. Siguiendo a Han (2016) respecto al valor de la forma y el sentido como manifestación del poder, es esta educación operativo-tecnocrática derivada de la ideología moderna la que se establece como verdad. La educación moderna sostiene, así, criterios que favorecen a las sociedades al acercamiento a la certeza derivada de la objetividad, el orden, la disciplina, y, sobre todo, la consideración de la técnica como fundamento de legitimidad de las acciones pedagógicas; reduciéndola a un proceso instruccional enfocado en el cumplimiento de resultados (Carmona, 2007).

Este fenómeno no es propio de una cultura o sociedad en concreto; de hecho, en los procesos de globalización económica, diversos organismos internacionales, como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), empezaron a tener influencia en países latinoamericanos, con el fin de hacerlos partícipes del proyecto económico transnacional, orientado a esquemas de privatización (Jiménez, 2011). En el caso particular de México, la modernización de la educación se implementó de manera formal en los años ochen-

ta, derivando en políticas orientadas hacia la participación mundial de la economía mexicana, intención en la que la educación desempeñaba un rol fundamental, ya que, a través de la pedagogía orientada a la técnica, se avanzaría hacia la consolidación de resultados de aprendizaje como indicador de eficiencia y posibilidad de desarrollo económico.

La política modernizadora de la educación favoreció la implementación de nociones y acciones que hasta la fecha se mantienen como eje de acción pedagógica. La idea de *calidad de la educación*, que si bien es un concepto flotante (Gutiérrez, Jiménez, 2019), ha sido un término adoptado por diversos países, derivado de los procesos de modernización, estableciendo así una racionalidad instrumental y técnica de la educación, acompañada de una intención de control de los sistemas educativos (Jiménez, 2011). La idea de calidad, que se suele asociar con procesos de desarrollo económico, resultados y productividad, a su vez va acompañada de la noción de evaluación educativa, como elemento de verificación del logro de estándares mínimos determinados.

Se suele considerar que la evaluación del aprendizaje lleva a su mejora, asumiendo una relación lineal entre la evaluación y la calidad. Esta visión otorga a los sistemas educativos un instrumento de poder, incluso cuando se le valora como un medio democrático (Valencia, Vallejo, 2015). La implementación de la evaluación junto con la noción de calidad permitió, así, la verificación de los logros de estudiantes como reflejo de competitividad educativa para la verificación del alcance de los objetivos del Estado.

La evaluación se desarrolla bajo el discurso de objetividad y pulcritud técnica, estableciendo la necesidad de contar con medios válidos y confiables para sustentar su análisis y la toma de decisiones derivada de su ejercicio, que resulta así en una perspectiva instrumental y mecanicista (Franco, 2019). Esta perspectiva mecanicista es reflejo de la modernidad y el racionalismo en educación, apoyando a la normalización del discurso de poder político hacia la conformación de los Estados-Nación bajo las lógicas establecidas por el mercado (Carmona, 2007).

En Estados Unidos existen asociaciones profesionales orientadas hacia la evaluación, con códigos deontológicos o estándares que actualmente son muy conocidos (como el *Joint Committee* existente desde los años ochenta), lo cual, desde la perspectiva académica, se asume como reflejo de la madurez de los grupos dedicados a dicha actividad (Bustélo, 1998). Esta organización colectiva profesional ha permitido la unificación del discurso técnico de la evaluación, cuya esencia racionalista busca la legitimación de la sociedad del rendimiento dentro de los sistemas educativos, dando así valor a las personas como sujetos de cumplimiento de objetivos (Silva-Carreño, *et al.*, 2023).

A manera de ejemplo, en el caso particular de México, a principios de la década de los dos mil, el gobierno creó al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como una oficina desconcentrada orientada a la valoración de los avances del sistema educativo con fines de retroalimentación del mismo (Martínez, 2008). La creación del INEE resulta una acción im-

portante, en la que se institucionaliza la intención del Estado de contar con un mecanismo de continuidad de las ideas de rendimiento del sistema educativo; de esta manera, la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin coacción alguna, implementaba un sometimiento voluntario (Recio, 2019) a las políticas modernizadoras establecidas por instancias internacionales. A través de la búsqueda de una educación de calidad, el INEE fungió como agente importante de implementación de la agenda tecnocrática y de la sociedad de la reproducción en México.

En el año 2013 se realizó una importante reforma política en México, en la que se modificó el artículo tercero de la Constitución –enfocado en la educación–, incluyendo el término *calidad* dentro de dicho texto y dando así, para ello, autonomía al INEE (2018). Con esta acción, el Estado mexicano avanzó aún más en la consolidación de la perspectiva del poder de la sociedad de la reproducción, enfatizando a la evaluación como un mecanismo formal e institucionalizado, además de dotado de autonomía gubernamental, que establecía a esta acción como eje preponderante de la política educativa nacional. De esta manera, la evaluación se posicionaba bajo la argumentación de la racionalidad moderna, consolidando ya el acto de persuasión de los agentes educativos para su implementación para responder a necesidades concretas propias del poder que le dio origen (Franco, 2019), normalizar criterios elementales y mínimos de la perspectiva educativa operativo-tecnocrática, y ajustar a las personas como sujetos de rendimiento (Silva-Carreño *et al.*, 2023).

A partir de ese momento, la evaluación establece mínimos e ideales del quehacer educativo. Hay que recordar que sus referentes para la realización de instrumentos se basarán en el consenso y participación de los involucrados (Sulbarán, 2015). Estos ideales, que se establecen como la realidad en el ámbito en la cual son implementados (House, 1997), o la verdad (Han, 2016), son perseguidos por los agentes educativos. De esta manera, se muestra que “el poder no se expresa como violencia forzosa, sino como certeza forzosa” (Han, 2016: 61), con lo que da continuidad al sistema de reproducción de sí mismo de forma institucionalizada y a voluntad de los actores educativos; es decir, bajo la libertad del sometido (Guerrero, Villalobos, 2021).

En el año 2019 México vivió una nueva reforma al artículo tercero constitucional (DOF, 2019), con el que desaparece el INEE, para dar pie a la creación de la Comisión Nacional para la Mejora de la Educación (MEJOREDU), acción que pretendía orientar los trabajos de evaluación en un sentido formativo. Sin embargo, al momento de desarrollo de este artículo, las acciones y logros de MEJOREDU son cuestionadas y se analiza su desaparición (Secretaría de Gobernación, 2024).

De esta manera, la ideología moderna, que basa su solidez en la racionalidad, se ve consolidada en el ejemplo del sistema educativo mexicano, con la implementación de la evaluación educativa como uno de los estandartes de la política nacional, entre otras acciones que no son objeto de discusión en este texto. La evaluación, a su vez, fundamenta su quehacer en la racionalidad y objetividad, así como en la participación de los diversos agentes, lo cual le permite legitimidad dentro del contexto de la modernidad; es decir, la racionalidad técnica que prima

en la conceptualización de la evaluación educativa es producto de su estrategia de legitimación y validez racionalista. Con ello, el sistema educativo en México conformó, con el uso de su voluntad y libertad, las intenciones internacionales de orientar la educación hacia las necesidades del mercado; y si bien esta postura ha derivado en el conocimiento relativamente objetivo de la educación a diferentes niveles (internacional, nacional, estatal y dentro del aula), ha traído algunas consecuencias en términos pedagógicos.

Es importante mantener presente que la evaluación en el ámbito de la educación tiene alcances macro, micro e institucionales (Valencia, Vallejo, 2015); de tal suerte que la impronta ideológica que la caracteriza permea desde la estructura de los sistemas educativos, hasta la dinámica dentro de las aulas en todos los niveles. De esta manera, su implementación y ejecución resulta relevante, debido al impacto que tiene en la vida de estudiantes, docentes y en el transcurrir mismo de los sistemas educativos. Autores como Sulbarán (2015), anticipando el impacto social de la evaluación educativa, han cuestionado elementos tales como: ¿desde dónde se construyen los estándares o mínimos adecuados que se implementan en las personas evaluadas? ¿Cómo se construye la información, desde qué versión de la realidad? ¿A qué intereses responde la práctica del evaluador? ¿Cómo se construye la percepción de los resultados de evaluación; ¿de qué manera se relacionan con los valores del evaluador? Como se ha afirmado, la evaluación deriva de marcos dominantes y, si se asume el riesgo de considerar su valor desde lo técnico e instrumental, esto puede resultar en establecer los puntajes y resultados, promoción o certificados como el eje del proceso formativo, subordinado, incluso, al proceso formativo; lo cual hace que a la evaluación se le considere como salvoconducto cultural (Franco, 2019).

La sociedad a la que Han critica ha facilitado la reducción de las personas como objetos de rendimiento, al centrar a la educación en la orientación hacia resultados (junto con su medición y evaluación), y establece el cansancio y fatiga como elemento constitutivo de su condición humana (Silva-Carreño *et al.*, 2023). De esta manera, la necesidad constante de producción y demostración técnica ha generado un *animal laborans*, generando el final de la narración (Ricoeur, 2006, en Silva-Carreño *et al.*, 2023), donde no hay trama, sino solo sucesión de hechos. La autoexplotación característica de la modernidad y el exceso de positividad de la sociedad del rendimiento ha permitido que la estructura de la institución educativa haya dejado de lado capacidades éticas tales como la temporalidad, la emoción, indignación, entre otras, cediendo la mirada formativa hacia la productividad mercantil, al rendimiento y al cansancio (Silva-Carreño *et al.*, 2023). En este proceso de consolidación ideológica, la evaluación ha sido un mecanismo clave.

Al respecto, Nussbaum (2010) afirma que la idea de desarrollo económico de esta perspectiva ideológica moderna ha ayudado a consolidar su importancia para generar rentabilidad; el problema es el riesgo de dejar de lado conocimientos que no se traducen directamente en desarrollo económico. Con ello, y atendiendo solo aquello objetivable y con énfasis en el rendimiento, ha traído como consecuencia cierto desprecio por la enseñanza del arte y la literatura;

incluso, la evaluación estandarizada ha sido nociva para generar una formación socrática, es decir, enfocada en el análisis y la argumentación, lo cual es necesario para la formación de una sociedad sana (Nussbaum, 2010).

De acuerdo con esta pensadora, desde esta perspectiva ideológica moderna de la educación, se la ha sometido a intereses netamente técnicos, que si bien han sido coincidentes con las intenciones económicas de las cuales devienen, ha ido en detrimento del pensamiento crítico, pero, sobre todo, de la libertad de pensamiento y del fomento del desarrollo humano, expresado de la siguiente forma:

La libertad de pensamiento en el estudiante resulta peligrosa si lo que se pretende es obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica que lleven a la práctica los planes de las élites orientados a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico” (Nussbaum, 2010: 43).

En ese sentido, una evaluación racionalista, sobrenfocada en lo instrumental y orientada en la valoración de logros, no abona al sentido formativo crítico y amplio al que invita Nussbaum, quien manifiesta que la evaluación en el ámbito educativo debe buscar un esquema de mayor amplitud, y no solo la reproducción de las ideas modernas hegemónicas: “Cuando se trata de evaluar un sistema de educación, cabe preguntarse cómo prepara a las personas jóvenes para la vida en una forma de organización social y política” (Nussbaum, 2010: 29).

De igual manera, otros autores más enfocados en la evaluación educativa, enuncian los riesgos que supone su ejecución, al menos bajo la perspectiva descrita. Por ejemplo, House (1997) asumía que la evaluación definía su quehacer con paradigmas utilitaristas y liberalistas, bajo una racionalidad inductiva; esto genera que la evaluación no pueda analizar nada más allá de lo previamente establecido, limitando así el conocimiento profundo de los fenómenos de aprendizaje que puedan llevarse a cabo dentro del aula.

Por su parte, para Valencia y Cardona (2015), el mayor impacto de la evaluación educativa –con la carga política que la caracteriza– deriva en su ejercicio ético respecto a los agentes educativos. La evaluación, reflejando siempre los principios y contenidos establecidos por la institución que la soporta, establece relaciones de jerarquía que son aceptadas por todos los que conforman la institución. De esta manera, su intención deberá ponerse en duda y ser objeto de reflexión; sobre todo considerando que es el mecanismo bajo el cual se toman determinadas decisiones (por ejemplo, el ingreso o el egreso a un nivel educativo, la asignación de recursos, la aprobación o no de un espacio curricular, entre otros), generando la posibilidad que sea utilizado como una manera de mantener una dominación de un grupo de poder sobre el resto de los agentes educativos.

Este mismo impacto lo analiza Sulbarán (2015), quien afirma que la evaluación implica la cosificación de un fenómeno social a través de procesos intersubjetivos –los consensos y el

ejercicio de la libertad—. De esta manera, la delimitación de lo que se considera adecuado, y que constituye el marco de trabajo de la evaluación, tendrá como base que el fenómeno de aprendizaje sea considerado solo de manera superficial y superflua. En la misma línea, Franco (2019) advierte que la evaluación tiene en sí una relación de poder, por lo que siempre asume una relación asimétrica entre los involucrados, y su manera de consolidación, como se ha comentado, es a través de la persuasión.

En los casos mencionados, los autores resaltan que la evaluación educativa se caracteriza por presentar elementos de persuasión, poder, asimetría y reducción del proceso de aprendizaje a elementos objetivables. Las consecuencias de ello son más palpables en la crítica enunciada por Nussbaum (2010), resaltando el riesgo de que la educación se centre en la demostración técnica, promoviendo un *animal laborans*, además de la crítica inicial enunciada por Han (2016) respecto al cansancio y la fatiga de las personas en la sociedad de la reproducción. Esto es de vital importancia en el ámbito educativo, dado que el aprendizaje no son solo cúmulos de conocimiento, sino que es una actividad perenne en la vida (Domínguez, 2018) que debe orientarse hacia la construcción del ser humano. Por supuesto, la evaluación ha tenido un rol importante en los últimos cuarenta años, como mecanismo de afianzamiento del discurso y lenguaje del poder, que ha logrado mantener un importante estatus dentro de la estructura educativa y los agentes que la conforman, al punto que al día de hoy su uso es incuestionable para los sistemas educativos.

A manera de cierre

La evaluación como mecanismo de consolidación del poder del pensamiento moderno y racional ha sido efectivo, al punto que el lenguaje de los actores educativos ha normalizado conceptos como *calidad* y, más recientemente, *excelencia* (ambos centrados mayoritariamente en la valoración de logros de aprendizaje). Adicionalmente, en la actualidad hay algunas perspectivas teóricas en la evaluación que resaltan su implementación no solo como medio de conocimiento de logros educativos, sino también *para el aprendizaje* (Moreno, 2016); es decir, que favorezca el proceso general de desarrollo de estudiantes, más que solo enfocarse a la valoración de puntajes, o bien, centrarse excesivamente en el factor técnico con el que se ha caracterizado la legitimación de la evaluación. Esta perspectiva ofrece una interesante visión sobre la manera en que la evaluación es parte innata del proceso de aprendizaje y, como tal, se le debe considerar como potenciadora de desarrollo, más que un elemento de verificación de procesos.

Adicionalmente, existen otras perspectivas que pretenden sumar al uso de la evaluación de una forma distinta a solo como un mecanismo utilitarista. Por ejemplo, House (1997) establece que una vía es que la evaluación se posicione con una intención democrática participativa, implementándola bajo los siguientes principios. A) Igualdad: todos tienen derecho de buscar la satisfacción de los propios intereses; B) Autonomía moral: nadie debe imponer su voluntad hacia los demás a la fuerza, respetando el principio de elección individual; C) Imparcialidad: los

conflictos deben tratarse bajo esta idea, con objetividad y responsabilidad; D) Reciprocidad: es el fundamento que dista de la perspectiva libertaria, ya que procura la relación con los otros y en un sentido de comunidad. De esta manera, con estos principios, House establece la posibilidad de que la evaluación educativa busque la justicia de la sociedad en general, más que solo la persecución de fines utilitaristas y de reproducción.

Por su parte, Valencia y Vallejo (2015) parten de la idea que la educación no se reduce a la mera transmisión de conocimientos, sino que implica la construcción del ser de la persona, así como el proyecto de humanidad que sustenta las prácticas educativas. Para ello es importante asumir la evaluación educativa bajo un sentido dialógico y reflexivo, resaltando su valor como oportunidad para la comprensión del proceso de aprendizaje. Para ello, propone los siguientes principios en los cuales la evaluación puede basar su labor: A) Coherencia. Entre pensamiento y acción, intereses evaluativos, así como la sistematización desde lo que el evaluador ha logrado consolidar; B) Respeto. La evaluación debe ser un instrumento de humanización, así como de potenciación de la diferencia; C) Responsabilidad. “La responsabilidad es bidireccional; es decir, tanto el evaluado como el evaluador tienen la obligación moral y social de dar razón de su actuación y de poner en evidencia todo cuanto le compete en el marco del proceso formativo” (Valencia, Vallejo: 231); D) Honestidad. Implica identificar acciones que no afecten la dignidad del otro; implica encontrarse con el otro para motivar la reflexión; E) Identidad. Cada disciplina tiene sus particularidades, y la didáctica y la evaluación deben ser propias en cada caso; F) Cercanía. La evaluación es relacional; como tal, implica una comunicación y cercanía constante entre sus agentes; G) Sencillez. Su sencillez debe radicar en que dinamiza o potencializa el conocimiento; H) Legalidad. La evaluación implica cercanía institucional y sus disposiciones.

Por su parte, para Franco (2019) la evaluación debe trascender la perspectiva de usarse como salvoconducto social, enfocada solo en la promoción y calificación, y no olvidar que lo que debe primar es la pregunta por el aprendizaje, aún a pesar de que en todo momento sea un acto de persuasión. En ese mismo sentido, Domínguez (2018), argumenta que la educación –y la evaluación en consecuencia– deben orientarse hacia el descubrimiento y la reflexión crítica. Para ello, propone los siguientes principios evaluativos: A) La evaluación debe derivar necesariamente en un bien; B) la evaluación no debe tener efectos punitivos y lesivos; C) los evaluados deben tener acceso a la información de forma eficiente; D) la evaluación debe ser justa, es decir, considerando las limitaciones de los evaluados; E) la evaluación debe mantener la privacidad; y F) la evaluación debe procurar la integridad y veracidad.

Las perspectivas enunciadas asumen la necesidad de la evaluación, sin embargo, procuran alejarse de su valor como dispositivo de control y reduciendo su característica de promoción de reproducción ideológica y productividad que la ha caracterizado; incluso, se desplaza su identidad técnica y objetiva que le ha caracterizado desde los años ochenta y noventa, procurando su uso hacia la reflexión, justicia y democracia del conocimiento.

De esta manera, el análisis presentado muestra la manera en que la evaluación educativa ha sido un mecanismo de implementación del poder hegemónico moderno y racionalista a expensas de las políticas económicas, que han derivado, como lo argumenta Han (2016), en una sociedad del cansancio y la reproducción. Las propuestas de acción y replanteamiento que estipulan las y los autores mencionados pretenden establecer a la evaluación educativa como un medio de fomento de aprendizaje y reflexión; es decir, que sea un medio de desarrollo de una educación no enfocada en el logro educativo como indicador económico, sino en el pensamiento crítico y formación humanista (Nussbaum, 2010). De esta manera, la invitación es la de usar el dispositivo evaluativo bajo un discurso diferente de verdad sobre la educación.

Esta propuesta resulta interesante, ya que reafirma al menos dos elementos. El primero de ellos, la evaluación tiene la condición de ser un dispositivo o mecanismo de reproducción ideológica sobre una mirada educativa en particular; como tal, se ajustará a la narrativa que se establezca como verdadera, en función de la legitimación de un grupo en particular, ya sea enfocada a la valoración del mérito y logros sobre determinados aprendizajes; o bien, como medio potenciador de desarrollo humano. Esto derivará, en un segundo orden, en el ajuste técnico correspondiente para dar respuesta a la idea de verdad del colectivo que aprueba dicha visión educativa; esa coherencia reafirmará su legitimidad, sin olvidar que la forma es la manifestación del poder (Han, 2016). Un segundo elemento es el uso de la libertad, el cual, bajo las propuestas de modificación de la conceptualización de la evaluación, implica su uso de manera necesaria, con el fin de asegurar su implementación, recordando que, para obtener verdadero poder, el soberano no debe recurrir a amenazas, sino a que los subordinados compartan sus decisiones (Han, 2016).

A partir de estas ideas, la evaluación educativa es un importante dispositivo de legitimación e implementación de una visión de política educativa. En la actualidad, casos como el de México ponen de manifiesto su relevancia dentro de los sistemas educativos. De esta manera, aún con cambios en la política educativa, la evaluación ajustará su delimitación técnica y manera de operar para su uso como medio de legitimación e implementación de verdad, dando así forma a los ideales educativos manifiestos en estas tendencias educativas.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1). 11-25.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8(2). 215-234.
- Bustélo, M. (1998). Deontología de la evaluación: el modelo de los códigos éticos anglosajones. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 11-12.
- Carmona, M. (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(19). 134-157.

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0
- Domínguez, E. (2018). El sentido ético de la evaluación educativa. *Investigación y Formación pedagógica*, 4(8). 85-96.
- Franco, E. (2019). Perspectiva ética de la evaluación educativa: reflexiones para deconstruir una representación de la evaluación como salvoconducto cultural. *Cuadernos Pedagógicos*, 21(27).
- Gómez-Benito, J.; M. Hidalgo-Montesinos (2003). Desarrollos recientes en psicometría. *Avances en Medición*, 1(1). 17-36.
- Guerrero, J.; J. Villalobos (2021). Perspectivas del concepto de poder en Byung-Chul Han. *Opcción*, 37(91). 260-282.
- Gutiérrez, A.; A. Jiménez (2019). Del discurso a la acción: la calidad educativa como concepto interpretable. *Educación, Política y Sociedad*, 4(2). 76-95. <https://doi.org/10.15366/rep2019.4.2.004>
- Han, B. (2016). *Sobre el poder*. España: Herder.
- House, E. (1997). *Evaluación, ética y poder*. España: Morata.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *INEE: Cumplimiento de su mandato y principales resultados*. México: INEE.
- Jiménez, M. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto. Cuaderno venezolano de sociología*, 20(2). 219-238.
- Martínez, F. (2008). *El INEE de 2002 a 2008: una autoevaluación*. México: INEE.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. España: Katz.
- Recio, A. (2019). Análisis crítico sobre las nociones de poder y psicopolítica en el pensamiento de Byung-Chul Han. *Scientific*, 4(13). 240-206.
- Ribes, E. (2005). ¿Qué es lo que se debe medir en psicología? La cuestión de las diferencias individuales. *Acta Comportamentalia*, 13(1). 37-52.
- Secretaría de Gobernación (2024). *Iniciativas de Reformas a la Constitución*. <https://www.gob.mx/segob/es/articulos/iniciativas-de-reforma-a-la-constitucion-358083>
- Silva-Carreño, W.; C. Zamora-Jiménez; M. Guerrero-Aponte (2023). Elementos de la obra de Byun-Chul Han para la formación ética frente a la sociedad del rendimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (34), 183-205.

- Sulbarán, D. (2015). *Construcción social de la ética en la evaluación educativa*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Manuscrito inédito. <http://saber.ucv.ve/handle/10872/11291>
- Valencia, W.; J. Vallejo (2015). La evaluación educativa: más que una acción, una cuestión ética. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 210-234. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/668/1199>