

Evaluación Educativa en México

Encuentros, desencuentros y perspectivas



 EDITORIAL
UPNECH

María Idaly Sandoval Ortiz

Evaluación Educativa en México

.....
Encuentros, desencuentros y perspectivas

Evaluación educativa en México. Encuentros, desencuentros y perspectivas

María Idaly Sandoval Ortiz

1a. ed.

Chihuahua, Chih., México. 2024

155 pp. 21.59 x 13.97 cm

ISBN: 978-607-59726-2-6

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Graciela Aída Velo Amparán

Rectora

Jorge Burciaga Montoya

Secretario Académico

Francisco Padilla Anguiano

Secretario Administrativo

1a. Edición 2024

Diseño editorial: Martha Idaly Retana Reyes

Corrección de estilo: José Luis Reyes

Este libro fue dictaminado favorablemente para su publicación a partir de su participación en la convocatoria “Publica tu libro 2023” de la editorial UPNECH bajo el proceso de dictaminación doble ciego.

La reproducción total o parcial de este libro, en cualquier forma que sea, idéntica o modificada, escrita a máquina, por el sistema “multigraph”, mimeógrafo, impreso por fotocopia, fotoduplicación, digitalización, etcétera, no autorizada por los editores, viola derechos reservados. Cualquier utilización debe ser previamente solicitada. Queda hecho el depósito que previene la ley.

© 2024 María Idaly Sandoval Ortiz

© 2024 Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua

Calle Ahuehuate No. 717, colonia Magisterial Universidad

CP. 31200, Chihuahua, Chih. México.

ISBN: 978-607-59726-2-6

Evaluación Educativa en México

.....
Encuentros, desencuentros y perspectivas

María Idaly Sandoval Ortiz

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
INTRODUCCIÓN.....	13
ANTECEDENTES.....	19
CAPÍTULO I. Concepciones sobre evaluación educativa	33
CAPÍTULO II. Evaluación educativa, otros imaginarios posibles	93
Conclusiones.....	139
Referencias.....	149

PRÓLOGO

Este libro tiene sus cimientos en la experiencia docente y en el campo de la administración educativa, entrelazadas a la formación académica permanente que su autora ha seguido en los programas de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, ello implica una visión cercana, amplia e informada de la labor educativa desde la escuela pública.

Los asertos producidos y mostrados a lo largo de este trabajo, son resultado del trabajo hermenéutico crítico, de la doctora María Idaly Sandoval Ortiz, y dejan ver que la idea implantada de éxito, para individuos, sectores sociales y países, no es la cooperación o la solidaridad, sino triunfar en la competencia aniquiladora sobre los demás.

En el devenir del pensamiento y modelos pedagógicos, vividos y sufridos en la educación pública en México, se ha andado por diferentes cánones ilustrativos, desde el mero sentido común, el conductismo clásico y sus variantes, el cognoscitivismo – constructivismo, la integridad de desarrollo competente; pero bien miradas las cosas, es necesario decir que el cambio en las ideas educativas no ha impedido que prevalezcan las prácticas añejas donde el profesorado es el protagonista y el alumnado un receptáculo, que debe ser llenado de información actualizada. Si es cierta la pretensión del muy pregonado cambio sustancial de la educación, ¿por qué se descuida la evaluación? Es en-

tonces que una mirada sociológica que no deja de lado la riqueza de la teoría pedagógica, resulta tan necesaria, oportuna e interesante.

Son relevantes las aportaciones que surgen de la investigación realizada, al evidenciar que los exámenes, así como la expresión global en las puntuaciones, llegan a dar una errónea sensación de objetividad. El Estado, su magisterio, las familias, además de la sociedad de mercado y consumo, dan por entendido que las evaluaciones otorgan al evaluado un salvoconducto instrumental, concediendo más importancia a los resultados obtenidos que al desarrollo integral, es decir, se le da más valor a la acreditación que al aprendizaje en sí. Ser competente significa estar en condiciones de pasar las pruebas que plantea el mercado, respondiendo rápida y eficientemente a sus cambios y sus evaluaciones.

Dado que el matiz discursivo que se ha venido dando desde hace más de dos décadas a la práctica educativa, es de ser una acción participativa, y por tanto el fundamento epistemológico es básicamente que, el conocimiento no se consume, se elabora; dicha elaboración requiere como camino esencial de la crítica y la autocrítica, en este escenario el estudiante es, o deberá ser, el protagonista de su propia aventura en el conocimiento. Sin duda este nuevo rol está lejos de impactar en un cambio por sí mismo de la experiencia formativa, evaluar es un continuum de detección de necesidades, sin la decisión política seria, profesional y en conjunto, para satisfacerlas.

Particularmente en lo que se refiere al modelo de la Nueva Escuela Mexicana, el esfuerzo por implementarlo como base de los programas curriculares y metodológicos de la educación a nivel nacional y local, no cristalizará si se continúa con los desgastados instrumentos de evaluación cuya base es la competencia única de recordar información. Resultaría contradictorio con clara tendencia al absurdo,

pretender cambiar rumbos y seguir dando el mismo valor a las mismas llegadas.

Un indicio clave para valorar si un cambio en el discurso ha dado lugar a nuevas formas de educar, es la evaluación, si han surgido medios de valoración del aprendizaje acordes con las nuevas ideas que se pretende llevar a la práctica, si se logrará prescindir de la evaluación en los términos que se ha entendido hasta hoy, en el marco de antiguos y nuevos modelos, se tendría realmente la necesidad de transformar el trabajo pedagógico, dado que se necesitaría de manera honesta, reconocer que el alumnado está más interesado en aprobar que en desarrollar su potencial, o por lo menos que no lo hace de manera cien por ciento consciente.

La evaluación no ha tenido valor de retroinformación para el sistema en su conjunto, para que logre ser el detonador que pretende. Es necesaria una labor posterior y mayor aun no vislumbrada, ni en la vida cotidiana de la escuela, ni en los órganos centralizados de gobierno. Lo que plantea la necesidad de dar un paso más, después de los muchos ya dados, para hacer del trabajo evaluador la fuente de información que permita la real y trascendente reflexión en beneficio de todo el hecho educativo, de no hacerse se estará negando la posibilidad de permitir un pensamiento propio a las instituciones y por supuesto a los actores que respiran y transpiran, desde y para su funcionamiento.

Al hacerse necesario puntualizar sobre las repercusiones que tiene la evaluación es ético señalar sin cor tapisa que la evaluación se dibuja como un camino lineal, con retornos prohibidos o ignorados, se desprecia la espiral, el desacierto es castigado y por lo tanto no deseable, y al ser así, ni estudiante ni docentes se dan la oportunidad de buscar propios y enriquecedores caminos compartidos, haciéndose cómplices del transformar las oportunidades en limitantes.

La lectura de este libro nos llevará a repensarnos en lo que la evaluación acrítica ha y sigue robando, entretanto que se naturaliza su implementación como medio de control instituido y represión instituyente.

PROF. LEONEL GONZÁLEZ OROZCO

INTRODUCCIÓN

En la actualidad hay una transformación innegable en la vida social que tiene fuertes repercusiones en el ámbito escolar, debido a las interacciones cada vez más complejas entre escuela y sociedad, que representan elementos a considerar en la construcción de la política educativa.

Al pertenecer a un sistema económico de corte neoliberal que promueve la apertura del libre mercado, las intenciones educativas se elaboran con base en la eficacia y eficiencia, términos que provienen de un enfoque empresarial que es trasladado a la institución escolar considerando que son el conducto hacia la calidad educativa, aspecto esencial para el crecimiento y desarrollo del país.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008), definen la eficacia como la medida y proporción en la que se alcanzan los objetivos educativos, respecto de la equidad en la distribución de los aprendizajes, de su relevancia y de su pertinencia, es lo que se observa y se valora como impacto de la educación y la eficiencia, entendiendo que se refiere a la relación entre los objetivos educativos esperados y los aprendizajes logrados, mediante la utilización óptima de los recursos destinados para ello. En el Sistema Educativo Nacional se asocia a la eficiencia con los niveles de logro de indicadores que se alcanzan en un periodo determinado. (p. 8).

Ante la necesidad de dar respuesta a estas exigencias se han implementado acciones tendientes a “subsanan las deficiencias” detectadas en el Sistema Educativo Mexicano, entre ellas las evaluaciones externas, que intentan medir el rendimiento escolar en términos de desempeño y en torno a ello realizar comparaciones entre los países e incluso dictaminar “sugerencias” para su mejor funcionamiento. Este tipo de evaluaciones pretenden establecer el nivel de calidad del sistema tomando como referencia los resultados obtenidos en un examen, sin considerar la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso.

Como bien se sabe, las evaluaciones externas son instituidas por organismos internacionales que pretenden equiparar el nivel educativo de países en vías de desarrollo con los de primer mundo, sin considerar las diferencias que existen entre los niveles de bienestar que influyen directamente en el ámbito educativo. Con éstas se busca analizar el cumplimiento de estándares curriculares midiendo la consecución de aprendizajes de acuerdo a un modelo estandarizado, en completa contradicción con la función que se le atribuye a la evaluación educativa en los programas de estudio que rigen las prácticas docentes en los centros escolares.

Si bien los profesores en las aulas tienen como objetivo el logro de los estándares antes mencionados, la evaluación de los mismos no se plantea mediante la medición de los resultados obtenidos y mucho menos se enfoca únicamente en la aplicación de una prueba o examen. El diseño curricular plantea una evaluación formativa, incluso en los nuevos modelos educativos, que no se centre en los resultados, sino por el contrario, en los procesos y en la manera de realizar una retroalimentación que permita mejorarlos.

En este contexto el profesorado se enfrenta a un doble reto: por una parte, se le pide dar respuesta a estándares internacionales mediante una prueba diseñada de

manera externa, las cuales han sido sumamente criticadas por sus deficiencias; y por otra, como se establece en los programas de estudio, centrarse en los procesos más que en los resultados, lo que genera una ambigüedad en el concepto de evaluación llevando a construir configuraciones distorsionadas al respecto.

Aunado a esto, un gran número de estudios abordan el hecho educativo desde un paradigma positivista. A partir de esta perspectiva el análisis del sistema educativo mexicano se realiza mediante pruebas estandarizadas y externas, las propuestas por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Desde el paradigma de la simplicidad, la escuela es vista desde fuera y los resultados son atribuidos a un mismo agente, la ineficiencia del sistema, el cual sufre constantes reformas para superar problemáticas de antaño, y que aun con las cambiantes políticas educativas que intentan dar respuesta a las constantes transformaciones sociales continúa denotando las mismas fallas, por lo general los proyectos educativos sólo operan en el discurso, encontrándose muy alejados de la realidad que se vive en las escuelas, pocas veces se estudian los efectos de esas políticas más allá de su elaboración, sólo se limitan a perpetuar las relaciones ocultas de poder y la reproducción de la cultura dominante.

Dentro de los indicadores del fracaso escolar cobra mayor relevancia el nivel de conocimientos alcanzado por los alumnos, el cual se ha convertido en uno de los referentes más importantes a partir de las pruebas estandarizadas internacionales; de este modo la educación pública en México apunta a un sistema burocrático ineficiente, de baja calidad y con altos niveles de deserción.

Sin embargo, como se mencionó en el párrafo anterior, este análisis se realiza con base en pruebas que al ser estandarizadas no toman en cuenta las características par-

ticulares de los alumnos, y al ser internacionales tampoco son contextualizadas, elementos que de acuerdo a los programas de estudio vigentes deben ser fundamentales para la evaluación.

Nos encontramos ante una gran contradicción entre los estándares requeridos internacionalmente, que se centran en la medición de resultados, y, las políticas educativas propias de México, que enfatizan la evaluación formativa entendida como fuente de retroalimentación y mejora de los aprendizajes durante los procesos. En este sentido, los diversos agentes que participan en el ámbito educativo construyen un imaginario con base en estos resultados tan paradójicos, continuamente se buscan responsables de esas fallas, pero pocas veces se reflexiona sobre cuál es el origen de las mismas, y si se hace es en relación a estos imaginarios contruidos a partir las imposiciones de una cultura dominante que busca continuar oprimiendo, sin considerar que se intenta implementar políticas educativas que responden a su vez a políticas económicas de corte neoliberal, realizando comparaciones con países de primer mundo, cuando la realidad educativa, política, social y económica del país es divergente.

Resultaría conveniente cuestionar si realmente el sistema educativo no está cumpliendo a cabalidad con su principal fin, pues debería hacerse evidente el doble discurso que se maneja en las políticas educativas: por una parte se plantea como ideal partir del reconocimiento del estudiante como el centro de la acción educativa, enfocándose al desarrollo de sus potencialidades y capacidades; y por otra, que permanece oculta a los ojos de la mayoría, se busca que el sistema educativo actúe como un mecanismo de filtro para identificar y seleccionar a aquéllos que poseen una serie de atributos concretos que den respuesta a las necesidades del mercado en un mundo cada vez más globalizado, abandonando el ideal de educación como mecanismo

de socialización, en aras de su nuevo papel como formador de mano de obra al servicio de la reproducción capitalista.

A partir de estos supuestos surge la necesidad de estudiar la siguiente temática: *La evaluación educativa en México, encuentros, desencuentros y perspectivas*.

En esta ocasión se pretendió realizar un análisis más profundo, que no se reduzca a la simplicidad de encontrar un culpable de los malos resultados educativos, sino por el contrario lograr la comprensión de un fenómeno multifactorial, tomando en cuenta diversos aspectos y no reducirlo a un solo elemento. Por ello se planteó: en primer lugar, realizar un análisis crítico del discurso tanto del que se maneja de manera formal en los programas de estudio, así como de esa otra parte que también interviene en la evaluación educativa y que a fin de cuentas es quien determina la eficacia del sistema mediante mediciones que se realizan a través de exámenes estandarizados de manera externa en los centros escolares.

Por otra parte, se buscó a través de varias entrevistas, conocer los imaginarios sociales contruidos por los docentes sobre el tema y cómo éstos influyen en la forma en que la evaluación educativa es llevada a las aulas.

Con ello se aspiró a hacer manifiesto el doble discurso que se maneja en relación con la evaluación educativa en México, de qué manera ésta es mediada por intereses de poder que contradicen el discurso oficial que se maneja en los programas de estudio vigentes, al plantear que tendrá un sentido formativo centrado en el proceso; mientras que por otra parte las valoraciones externas exigen el logro de estándares curriculares, sin tomar en cuenta dicho proceso, para enfocarse únicamente en una prueba y en sus resultados traducidos a un número.

En síntesis, postuló lograr una triangulación entre el discurso oficial, los discursos que manejan los organismos internacionales, quienes diseñan e implementan esas

pruebas estandarizadas, y las percepciones de quienes llevan estos discursos a la práctica, los docentes, para identificar concordancias y discordancias y a su vez plantear otras perspectivas posibles. La intención no radica en dar una receta para evaluar a seguir por el profesorado, sino en mostrar una realidad que pareciese invisible, para propiciar la reflexión y análisis de quienes están interesados en el ámbito educativo y su función de transformación social.

Siendo así, se propone una mirada a la evaluación desde una perspectiva crítica que propicie una ruptura con los imaginarios instituidos por quienes ostentan el poder, y genere teoría que conduzca a reconcebir la evaluación en un acto anti-sistémico que nos posicione como personas en un sistema que nos condena a no serlo.

ANTECEDENTES

El devenir de la evaluación educativa en México

La evaluación es antigua, remontándose hasta el año 1000 A.C., donde se utilizó para seleccionar funcionarios; la evaluación educativa paulatinamente se va sistematizando en Estados Unidos por medio de la aplicación de exámenes a los que se les denominó “test”. Según Martínez (2009): “anteriormente la evaluación no implicaba el uso de procedimientos sistemáticos, bastaba el juicio del maestro, que no necesitaba usar instrumentos especiales, era suficiente la observación cotidiana”. (p. 14).

Si bien la evaluación educativa es un tema que ha cobrado relevancia en los últimos años, su historia es limitada en países como México, ya que a pesar de que en otros países ya se hablaba al respecto, en éste apenas aparece como tal en los años setenta.

La evaluación desde una perspectiva conductista

En la década de los setenta se da un gran auge al conductismo como un rechazo al método de introspección, aun cuando sus primeras implicaciones fueron dentro de la corriente psicológica con Watson, Pavlov y Skinner, entre otros, se convierte en el eje vertebral del currículum dando una nueva definición al aprendizaje, entendiéndolo como el proceso por el cual la gente adquiere cambios en su comportamiento, mejora sus actuaciones, reorganiza sus pensamientos y adquiere nuevos conceptos de información. El aprendizaje ocurre mediante la repetición, dando una recompensa o refuerzo gratificante para el individuo.

En esta misma década se crea la Dirección General de Evaluación de la SEP encabezada por Raúl Talán, se formó con un grupo de jóvenes psicólogos que se dedicó a la elaboración científica de pruebas de rendimiento.

Considerando que ambos sucesos son simultáneos se puede afirmar que estas pruebas de rendimiento tenían un enfoque meramente conductista pues ésta era la corriente dominante de la época; en el periodo comprendido entre 1970 y 1980, la SEP realizó las primeras evaluaciones en educación primaria, midiendo la habilidad verbal y numérica mediante la simple aplicación de exámenes, aun cuando algunos autores ya habían planteado un nuevo paradigma, refutando la idea de que medición y evaluación eran conceptos intercambiables, poniendo en primer lugar la necesidad de plantear una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación.

“En este tipo de prácticas sistemáticas la evaluación representa un proceso mecánico de comprobación del dominio de conocimiento y de asignación de una calificación a consecuencia”. (Carrera, 2009, p. 15).

La evaluación consistía únicamente en asignarle una calificación numérica a los estudiantes como resultado de una prueba o examen que intentaba medir la adquisición de los aprendizajes, convirtiéndose en un juicio externo no interiorizado ni comprendido por el sujeto, sin implicar la mejora de los aprendizajes.

Una nueva visión constructivista de la evaluación

“No hace mucho, al intentar superar las técnicas tradicionales de enseñanza éstas se dirigieron hacia el trabajo creativo, el análisis y la reflexión crítica a la construcción de conocimientos más verdaderos, con múltiples realizaciones, a la construcción del conocimiento”. (Tovar, 2001, p. 95).

Este nuevo enfoque constructivista de la educación implica un cambio en la dinámica escolar, entre ellos, se debe considerar a la evaluación más allá de una tecnología, una metodología y una medición, transitando de la mera medición de resultados a un proceso de formación personal, a lo que se le denomina evaluación continua o de procesos. Esta transición se plantea en la reforma educativa de 1993 y continúa vigente hasta el momento.

Al respecto Carrera (2009), argumenta que una evaluación no accede a la calificación de educativa si no abre el horizonte de nuevas posibilidades y se queda en la mera información acerca de una realidad. No obstante, aun cuando han transcurrido más de dos décadas desde el surgimiento de esta reforma y continúa haciéndose presente en las posteriores del 2011 y 2017, las prácticas exclusivamente cuantitativas permanecen vigentes, una muestra de ello son las pruebas estandarizadas, que si bien miden el desempeño del alumnado por medio de una descripción de

logro y no una calificación, únicamente toman en cuenta el resultado obtenido con un solo instrumento y pocas veces le es comunicado, un examen que no considera su evolución durante el proceso.

Siendo así, la evaluación pierde su sentido formativo, ya que ésta puede considerarse como tal cuando la persona involucrada está comprometida en los procesos, realiza una valoración de su actuación y actúa responsablemente en consecuencia.

Actualmente los docentes enfrentan un gran reto que es reconocido por Gentili (2014), hay que defender la evaluación de la calidad y tomar distancia de la medición. Sin embargo, aun cuando el nuevo Modelo Educativo 2017 mantiene el enfoque de evaluación formativa, considera simultáneamente los resultados cualitativos y cuantitativos de los aprendizajes para otorgarle un número a la evolución de cada estudiante.

El discurso continúa siendo ambiguo, si bien reconoce la necesidad de evaluar cualitativamente, su mayor énfasis radica en el aspecto cuantitativo al asignar una calificación numérica de acuerdo con un nivel de desempeño, el planteamiento sigue siendo el mismo, evaluar para acreditar.

Tendencias actuales de la evaluación educativa en México

Generalmente el término evaluación se ha abordado como un hecho meramente educativo, sin embargo, a la luz del análisis de diversos autores se desenmascaran y legitiman sus tendencias actuales, estudiando este fenómeno desde otras perspectivas que ponen de manifiesto los intereses ocultos del sistema.

Las constantes transformaciones políticas, sociales, económicas, entre otras, resultado de un sistema neoliberal y capitalista traen consigo una gran revolución en la forma de vida de las personas y el ámbito educativo no es la excepción; convirtiéndose en uno de los principales instrumentos para lograr los fines que mejor le convenga a este modelo económico.

Todas estas transformaciones a su vez demandan de forma sostenida mayores exigencias a los sistemas educacionales, generando desafíos crecientes, donde la tendencia a la estandarización de umbrales mínimos de logro para los diversos sectores educativos es cada vez más fuerte. (Cisterna, 2005, p. 18).

No obstante, el desafío para países en vías de desarrollo como es el caso de México es aún más grande, al estandarizar los umbrales mínimos de los diversos sectores educativos no se toman en cuenta una multiplicidad de factores que si bien no son determinantes, sí influyen en el desempeño y nivel de logro del alumnado; tales como las graves inequidades del sistema socioeconómico que se hace latente en las diversas escuelas, así como el capital cultural con el que cuentan ellos y sus familias, que en la mayoría de los casos difiere del que se requiere para aprobar este tipo de mediciones, entre otros que subyacen al intentar comparar estos sistemas educativos con los de primer mundo.

En este marco la evaluación está siendo un elemento de vital importancia, no sólo en términos de los resultados particulares obtenidos por determinados grupos sino también como resultados que están siendo tomados como indicadores de calidad a nivel de sistema. (Cisterna, 2005, p. 20).

De esta manera la evaluación va perdiendo su sentido educativo y formativo como principal fin, para convertirse en un proceso paulatino tendiente a satisfacer las

necesidades políticas y económicas gestadas en las cúpulas de poder, y que atiende a requerimientos internacionales y del mercado.

Esta afirmación revela que “en una organización social jerárquica y un sistema educativo vertical los administradores de la educación y quienes toman las decisiones de política educativa crean y eliminan opciones y responsabilidades”. (Carbajosa, 2011, p. 18).

Es aquí donde se encuentra la incongruencia entre el discurso y la realidad que se vive en las escuelas: por una parte, los programas de estudio exaltan a la evaluación como un medio tendiente a subsanar las deficiencias, no sólo del estudiante sino del sistema en general, pero de manera encubierta cumple otras funciones instituidas desde el exterior, que atienden a fines muy distintos de los que maneja el currículum formal.

De acuerdo con Carbajosa (2011), la calidad de la educación se sustenta en criterios de eficacia y rendimiento que ocultan sus principios y las consecuencias a las que conducen, el análisis de estas tendencias actuales sobre evaluación educativa pretende esbozar dichos principios.

La evaluación desde las políticas económicas neoliberales

Debido a la deuda externa, el país ha tenido que recurrir al Fondo Monetario Internacional (FMI) y al Banco Mundial (BM), instituciones con las que el gobierno ha firmado cartas de intención (1982) en las que se compromete a seguir una política económica de corte neoliberal, y dar concesiones al capital externo.

En consecuencia, la educación también ha sido trastocada por este modelo económico, pretendiendo dar respuesta a demandas de organizaciones internacionales, de las cuales han surgido múltiples reformas que promueven un ideal de prosperidad como es común en este tipo de sistema.

Méndez (1998), en su obra *El neoliberalismo en México*, lo define como “una política económica impuesta desde el exterior que fomenta el libre mercado favoreciendo a los grupos más poderosos en perjuicio de millones de personas”. (p. 48).

Dentro de sus principales efectos el neoliberalismo ha traído consigo el surgimiento de un fenómeno denominado globalización, que, según el Fondo Monetario Internacional, unifica mercados, sociedades y culturas, proporcionando un acceso inmediato a la información y potencialmente al conocimiento, con una concepción de interconectividad vía internet.

No obstante, tanto el neoliberalismo como la globalización, sólo representan una utopía de progreso para millones de personas, que creen verse beneficiadas por una economía que en realidad sólo favorece a quienes más tienen, mientras ellas son utilizadas como un mero instrumento de producción en un mundo cada vez más consumista, en el que el principal fin es la generación de capital.

El impacto en la educación es evidente, dado que sus impulsores son los países desarrollados, organizados en grupos de poder como el BM y el FMI, que auspiciados por grandes capitales transnacionales se han autoerigido en rectores de la economía mundial. “La educación exalta la visión que las clases dominantes tienen de sí mismas y de la misión que destina para las clases dominadas. Se busca no el bienestar de la persona, sino el aporte que hará al sector productivo”. (Macías, 2007 p. 148).

Sánchez (2013), en este mismo tenor explica que en la política de evaluación, las nociones de democracia y educación pública están siendo sustituidas de forma paulatina, por aquellas que ha elaborado la retórica del mercado como la eficacia y la eficiencia, que provienen de un enfoque empresarial.

En la mayoría de los casos (sobre todo en la educación pública), la institución escolar se ha convertido en una pequeña réplica de una industria en la que los aprendizajes han pasado a un segundo o tercer término, y lo que cobra mayor valor al momento de realizar evaluaciones son las habilidades para desarrollar procesos, o la forma correcta de actuar sin cuestionar ni desafiar la autoridad, con el supuesto propósito de favorecer las competencias para la vida en sociedad. Esta tendencia significaba controlar los resultados educativos, claro está por medio de una evaluación.

Un evidente ejemplo de ello es la prueba conocida como PISA (*Programme for International Student Assessment*) por sus siglas en inglés, de acuerdo con Gentili (2014): “PISA, por detrás de esa parafernalia de datos previsibles no es otra cosa que un nuevo invento para un viejo argumento tecnocrático y conservador: subordinar la educación a los intereses del mercado”. (p.8). De los resultados de estas pruebas dependen los apoyos financieros otorgados al país, por lo que se hará todo lo posible por cumplir con los requerimientos que señalen los organismos internacionales.

Siendo así, el dispositivo de evaluación se vuelve un fetiche para los países que asumen las pruebas de forma acrítica, sin cuestionar su fundamento, aplicación y resultados.

Evaluación como reproductora de las relaciones de poder

“En toda sociedad las clases que detentan el poder tratan de imponer y legitimar su dominio y de organizar su reproducción mediante discursos textuales y simbólicos en los diferentes escenarios donde se desenvuelve la actividad humana”. (Torres, 1991, p. 98).

Uno de esos escenarios es la institución escolar que Louis Althusser (1989) ha denominado como aparato ideológico de estado, afirmando que desempeña en todos sus aspectos la función dominante.

Desde esta perspectiva, la función de la institución escolar aparece sometida a las necesidades del sistema productivo. Educar resulta similar a preparar a alguien para desarrollar determinado trabajo en un sistema económico y de producción que se concibe como natural. La escuela cumple en este marco con su cometido de reproducción social, cultural y económica, apoyada ya claramente por el estado a través de regulaciones normativas y de organismos técnicos de supervisión, bajo la apariencia de ayuda a los profesores. La educación dista en gran medida de fomentar el ideal de liberación propuesto por Freire (1968), los docentes continúan perpetuando las relaciones asimétricas de poder en las aulas, y los estudiantes siguen siendo domesticados o adiestrados para perpetuar su rol de oprimidos dentro de una estructura vertical, sin rebelarse ante las inequidades del sistema.

Varios autores apoyan estas teorías de reproducción social y cultural que día a día se viven en las escuelas; por su parte, Althusser en *Teoría y resistencia en educación* (Giroux, 1992), afirma que “las escuelas en su capitalismo avanzado han llegado a ser la institución dominante para lograr la subyugación ideológica de la fuerza de trabajo, ya que constituyen la subjetividad de generaciones futuras de trabajadores”. (p. 148).

La institución escolar funge como un aparato ideológico de estado, para educar al alumnado con el propósito de cubrir los requerimientos del mercado, dejando de lado el planteamiento discursivo de formar individuos críticos y analíticos, esto se contrapone a los intereses de las clases de poder y a la función reproductora que cumple la escuela.

Bowles y Gintis, en *Teoría y resistencia en educación* (Giroux, 1992, p. 84) establecen un principio de correspondencia que, en esencia, argumenta que las relaciones sociales en la escuela y en el salón de clases reflejan burdamente las interacciones sociales del lugar de trabajo. De esta manera, el sistema educativo juega un papel decisivo en la perpetuación de la sociedad capitalista, de su modo de producción y de su estratificación social.

Sin embargo, a pesar de estas afirmaciones, resultaría conveniente cuestionar si realmente es el profesorado el responsable de la reproducción social y cultural que realiza la educación escolar, y considerar que ésta debiese atribuirse al propio sistema que es quien la impone de forma implícita y persuasiva. “Los objetivos, las habilidades de conocimiento, las prácticas pedagógicas y las formas de evaluar, son construidos dentro de un programa predefinido por el currículum mismo. El papel del maestro se reduce al simple seguimiento de las reglas”. (Giroux, 1997, p. 136). El profesorado también es resultado de esta réplica cultural, su formación se realiza dentro de estas mismas normas, para él, en la mayoría de los casos, ésta se interioriza y por ende pasa desapercibida, son pocos los que ejercen un rol como intelectuales y logran trascender este papel de meros perpetuadores del sistema dominante.

Esta función reproductora se hace presente al momento de realizar la evaluación educativa, como lo reconocen algunos autores, tal es el caso de González (2001), quien en su discurso considera la servidumbre de la evaluación a demandas sociales de selección, clasificación y control de los individuos y las instituciones mismas, que aún persiste con fuerza.

La evaluación pasa de ser un fin, a convertirse en un medio de control; y no sólo del maestro hacia el alumnado, va más allá, al ejercer por completo el poder sobre las instituciones, para continuar perpetuando la reproducción social y cultural que atiende a las necesidades del mercado.

Evaluaciones a gran escala

En las últimas dos décadas, prácticamente todos los países de América Latina han creado sistemas nacionales de valoración de la calidad educativa, lo cual se ha traducido en la instalación de diversos mecanismos de tasación de resultados; al mismo tiempo, la mayoría también se ha incorporado a las mediciones de carácter internacional. La evaluación ha transitado, de ser una herramienta para la toma de decisiones tendientes a mejorar la calidad educativa, hacia instituirse como un dispositivo de gobernanza por parte de organismos internacionales.

Tal como lo menciona Gentili (2014), en la actualidad todos hablan de calidad, lo que habría que revisar es si la concepción de la calidad dominante, remite a una capacidad productiva del sistema educativo que se pueda revelar por la aplicación de pruebas estandarizadas.

En este afán de evaluación constante, se han diseñado algunos instrumentos estandarizados, que si bien representan una manera muy sencilla y poco costosa de medir y comparar los resultados educativos incluso a nivel internacional han sido motivo de innumerables críticas, al considerarse que sólo son empleados para ejercer el poder sobre las clases subordinadas.

“Si bien las pruebas estandarizadas pueden tener ciertas ventajas, cuando son utilizadas como único instrumento para la toma de decisiones educativas, las limitaciones son mayores que sus beneficios”. (Barrenechea, 2010, p. 1). El problema aumenta cuando se convierten en un instrumento de inspección, por medio del cual se regula el apoyo financiero a las escuelas, dependiendo de los resultados.

Ante este panorama en el que los apoyos financieros dependen del éxito obtenido en una prueba, surgen una serie de implicaciones que ponen en duda el supuesto de que este tipo de evaluaciones sea una herramienta funda-

mental a la hora de medir los logros de la escolarización. Al respecto Barrenechea (2010), identifica las siguientes: desatención del currículum real, los riesgos de enseñar para el test, los incentivos que se generan de hacer trampa con los resultados, entre otros.

Gentili (2014), afirma que PISA es un ejemplo de que en un mundo global los resultados de la enseñanza serán juzgados y utilizados para el control y gobierno político; éste se logra mediante la manipulación de los sistemas educativos a través de los financiamientos otorgados, dependiendo de sus resultados.

Ante esta tendencia, diversos países se ven en la necesidad de aplicar estas pruebas estandarizadas y hacer lo posible por obtener la valoración que los organismos internacionales exigen, aun cuando la calidad educativa vaya en decremento, al descuidar cuestiones trascendentales del quehacer educativo.

Cuando la gobernanza educativa se centra en la medición de resultados, la validez de contenido es de un interés específico que pocas veces responde a las necesidades del estudiante, tal como se plantea en el discurso, sino que, por el contrario, favorece a los ya de por sí favorecidos.

Hacia un modelo emancipador de evaluación

“A nivel académico hay gran interés en pensar y debatir modelos emancipadores de evaluación de calidad”. (Gentili, 2014, p. 9). El autor reconoce que han tenido lugar numerosos debates de cómo evaluar la calidad desde una perspectiva política diferente de la que habitualmente se aplica, pero son expresiones de un desafío que los gobiernos deben asumir.

Pareciera ser que en la dinámica económica actual esta aseveración resulta una mera utopía, pues como hemos visto hasta el momento, los gobiernos responden a demandas impuestas desde el exterior por organismos internacionales, que atienden a intereses de las clases hegemónicas contrapuestas a este ideal de emancipación, por el contrario, su mayor afán radica en ejercer el control y gobernanza de los grupos subordinados, para continuar con el aumento de capital.

En cambio, desde un enfoque emancipador, como lo menciona Carrera (2009); “la evaluación lleva en su interior la posibilidad de poner en marcha procesos de reflexión personal, de toma de decisiones en libertad”. (p. 12). En este entendido, la evaluación tiene como posibilidad ser la instancia que le permite al sujeto vivir en posesión de sí mismo, favoreciendo la toma de decisiones en libertad, transformándose en un proceso de autoformación.

Al concebir la evaluación desde esta perspectiva, se deja de ver como un número que pretende medir qué tan competente es el estudiante para insertarse en una sociedad que demanda la formación de mano de obra barata, favoreciendo los medios de producción dentro de un sistema capitalista; para transitar a la autoformación de individuos reflexivos que se integran a la comunidad, no perpetuando las relaciones verticales de poder, sino exigiendo los cambios que las sociedades reclaman, pretendiendo disminuir todas las inequidades que este régimen genera.

Carrera (2009), es muy enfática al respecto, al enunciar que para las personas estimuladas para convertirse en individuos reflexivos, su acción social tiene menos posibilidades de resultar una conducta refleja, transformándose en un actuar consciente y prudente.

Sólo la reflexión y el desarrollo del juicio crítico promoverán ese despertar del individuo en el que pueda ser consciente de su realidad, evitando la reproducción de los

imaginarios instituidos. Tal como lo propone este modelo emancipador, la evaluación propiamente dicha, y no sólo del alumnado sino de todo un sistema, debe convertirse en un instrumento de análisis que favorezca la liberación del oprimido, sin continuar al servicio de las clases dominantes; por ello esta ponderación debe realizarse desde una perspectiva crítica.

CONCEPCIONES SOBRE EVALUACIÓN EDUCATIVA

El tema de la evaluación educativa ha sido fuertemente debatido, por lo que no se ha logrado un consenso sobre el mismo, es un término de múltiples connotaciones debido a los diversos discursos e imaginarios¹ que coexisten al respecto; evaluar se convierte en un acto diferenciado dependiendo de la interpretación que le atribuyen los sujetos.

Mientras que los discursos oficiales o emitidos por las instituciones encargadas de la evaluación se centran en la evaluación del proceso para la mejora de los aprendizajes, los políticos y tomadores de decisiones lo hacen en el logro de resultados acordes a estándares mínimos, más como una rendición de cuentas que como un medio para el perfeccionamiento del sistema en general. “Se hace necesario reconocer que se evalúa mucho y se mejora poco y esto implica que algo está mal logrado en el proceso”. (Santos Guerra, 1996, p. 15).

Muestra de ello es que México ha pactado diversos acuerdos internacionales en materia de evaluación educativa con otros países, atendiendo algunas recomendaciones de organismos externos como las que dicta la OCDE,

El imaginario social es un concepto creado por Cornelius Castoriadis (1975), usado en ciencias sociales para designar la construcción socio-histórica de la realidad que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto posibilidades como restricciones para el accionar de los sujetos.

ha creado instituciones propias, el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), así como leyes que rigen al Sistema Educativo Mexicano (SEM). Sin embargo, en todos ellos el énfasis radica en la medición y comparación constante, factores que no inciden directamente en la renovación de la enseñanza para optimizar el aprendizaje.

Ante este panorama, evaluar pareciera más un asunto político que pedagógico; de ser un instrumento para la toma de decisiones, se ha convertido en un medio persuasivo para la gobernanza por parte de organismos internacionales. Debido a la convicción de que estas acciones son necesarias, “se detecta que existen escasos estudios que confieran a la educación y por ende a la evaluación, un carácter político y de reproducción de la hegemonía actual”. (Muñoz, 2014, p. 48).

Los dobles discursos (en su mayoría ocultos) que se manejan sobre el tema en cuestión son tan efectivos, que hacen perder de vista esta función reproductora realizada por la escuela, valiéndose en gran medida de la evaluación, por lo que su naturaleza esencial de estar al servicio de algunas clases pasa desapercibida, y por lo tanto naturalizada.

Este conjunto de significaciones colectivas dota a la evaluación de una esencia de carácter social, tendiente a contribuir al desarrollo educativo y por ende al de la sociedad en general. Sin embargo, este hecho puede considerarse como una utopía, al tomarla como un asunto administrativo, un requisito, un instrumento de tasar, medir y seleccionar individuos que se ajusten a la misma.

De aquí surge la necesidad de concebirla desde un paradigma Otro², desde una perspectiva decolonial, reco-

² Por paradigma “otro” nos referimos a una visión de la realidad fuera de la configuración eurocéntrica, que surge del pensamiento crítico analítico y utopístico que contribuya a construir espacios de esperanza.

nociendo al ser desde sus singularidades y la posibilidad de validar otro tipo de saberes, no sólo los dictados por estándares establecidos que omiten los múltiples factores que influyen en el acto de aprender, y de evaluar estos aprendizajes, lo que implica a su vez un acto anti sistémico que luche por reivindicar al individuo como persona, dejando de concebirlo como un número para su estadística.

Según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), evaluar es calcular el valor de una cosa; estimar conocimientos, aptitudes y rendimientos de los estudiantes. Desde este paradigma la evaluación adquiere un sentido meramente cuantitativo que se reduce a medir ciertas características en el alumnado. Al emplear estos términos se deja ver, entre líneas, una educación tradicionalista y conductista que se supone ya superada.

Anteriormente la evaluación era sinónimo de medición: tasar, cuantificar y realizar estimaciones precisas, generalizando una idea sobre el concepto y la función que desempeña prácticamente como instrumento de certificación, y no como uno de mejora de las prácticas docentes y los aprendizajes. Esto queda claramente estipulado con la definición que maneja Ralph Tayler (1950) a quien se considera el padre de la evaluación, al afirmar que se trata de un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la programación recogida, que se emite al contrastar esa información con los objetivos previamente establecidos.

En otra definición sobre el término de evaluación, el Diccionario de la Real Academia Española dice: acción y efecto de evaluar, un examen escolar. Aunque, en apariencia se trata de una explicación simplista, ésta señala una tradición ideológica que ha venido reproduciendo un imaginario que ha lacerado profundamente a la evaluación educativa: al concebir el examen o pruebas escritas como

el único e insustituible instrumento de valoración, el cual empodera al profesorado y lo convierte en una figura dominante, como dueño del saber, alejándose de un proceso de metacognición que permitiría al estudiante realizar una verdadera evaluación con sentido formativo como se propone en los programas de estudio desde 1993.

El punto central de la evaluación de nuestra enseñanza, está en la prueba efectuada en el aula, ya sea diaria, semanal o mensualmente o al final de curso. Este procedimiento posee la enorme ventaja de permitir al profesor medir el progreso en el curso de la instrucción; establecer las bases de la nueva enseñanza, decidir las bases de la labor complementaria necesaria y evaluar su propia enseñanza. (Rodríguez, 2006. p. 18).

En este tenor podemos encontrar dos tipos de evaluación, la normativa y la criterial. La primera se refiere a aquella delimitada y regida por reglas y normas que la regulan, y van estableciendo las formas y las pautas en que se ha de llevar a cabo los estándares a los que debe obedecer, así como las escalas e ítems que se implementarán en una evaluación rígida, planeada e intencionada. Está perfectamente medida y tiene una intención predeterminada a su aplicación; es de carácter oficialista e influenciada por indicadores externos que la regulan, siendo de las más utilizadas en evaluaciones estandarizadas y universales.

Por otro lado, la evaluación criterial pretende enmendar el desacierto de la normativa, estableciendo criterios más contextualizados y consensuados que rescaten algunos aspectos bien específicos, que sean claros y accesibles para los estudiantes; el referente en esta evaluación sigue siendo externo, sólo que aquí se sustituye la norma por el criterio.

En cuanto a evaluación normativa y criterial podemos citar algunos ejemplos:

Para Mager (1975), “esta es un acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación”. (p. 16).

“Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación”. (Lafourcade, 1972, p. 21).

“Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa”. (Scriven, 1967, p. 38).

“Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos”. (Tyler, 1950, p. 69).

Las múltiples definiciones hablan de determinar un valor que no se traduce en otra cosa que la asignación de un número, calificación, que indica en qué medida se lograron los objetivos planeados; sin embargo, en ningún momento se consideran las características de la evaluación formativa que hace énfasis en los procesos y la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes, por ende la preocupación no recae en la evolución y desempeño sino en el resultado, que generalmente sólo se utiliza para medir, clasificar, seleccionar y en ocasiones hasta relegar a los estudiantes.

En este amplio debate, en contraposición podemos encontrar la evaluación ideográfica, este es un tipo de valoración muy ambiciosa, para muchos la ideal, debido a que pone como referente las capacidades y potencialidades del alumnado en el centro evaluador. Reconoce la parte humana de la persona y sobre ésta se trabaja, buscando partir de lo que ya sabe, conoce y puede realizar.

Así como lo menciona Casanova (1998), cuando el referente evaluador son las capacidades que el estudiante posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente interno a la propia persona evaluada, se denomina ideográfica. Desde

esta otra perspectiva, la apreciación consiste en un proceso sistemático y riguroso de recopilación de datos incorporados al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa, mejorándola progresivamente.

Otros autores comparten su argumento:

La evaluación educativa, en general y del aprendizaje en particular puede servir para muchos propósitos, lo importante es utilizarla con un sentido formativo, como un modo de comprender primero, para mejorar después la práctica que aborda, las repercusiones educativas y sociales que implica, sirven para entender que la evaluación se puede hacer no sólo para calificar, clasificar, comparar, seleccionar, castigar o sencillamente para excluir. (Moran, 2014, p. 68).

Moran identifica claramente la función social y política que ejerce la evaluación como medio de selección y clasificación social ejercida desde la institución escolar, planteando la posibilidad de un cambio de paradigma que surja desde el entendimiento de los propósitos que imperan en el currículum oculto y que convierte a la escuela en un aparato de reproducción ideológica.

Rosales (1997), incorpora otros elementos en su definición afirmando: “la evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico, a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido los resultados”. (p. 102). Una perspectiva crítica no se reduce a la enunciación de las fallas del método, su importancia radica en el afán de transformación a partir de su comprensión, siendo así, se mejoran los procesos y por ende dichos resultados.

Scriven (1967), afirma que la evaluación educativa es la necesidad de valorar el objeto, integrar la validez y el

mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido. En este sentido, consiste en utilizar una serie de procedimientos destinados a comprobar si se han logrado o no las metas y objetivos propuestos, identificar los factores o razones que han influido en los resultados (éxito o fracaso), y formular las recomendaciones pertinentes que permitan tomar decisiones, con el fin de introducir correcciones o los ajustes que sean necesarios.

Varios autores manejan el significado de la evaluación con ese sentido formativo que propicie la reflexión, el análisis y el libre albedrío.

Para Pérez (1989), ésta debe consistir en un acto de valorar una realidad, formando parte de un proceso cuyos momentos previos son los de fijación de las características de la realidad a considerar, y de recogida de información sobre las mismas, y cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones en función del juicio emitido.

Stufflebeam y Shinkfield (1987), la definen como:

Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. (p. 183).

Desde estas conceptualizaciones la evaluación educativa adquiere un nuevo significado, que si bien puede tomar elementos de los anteriormente mencionados, trasciende el paradigma cuantitativo que se le confiere, para convertirse en un análisis cualitativo de la información, sin limitarse únicamente a la aplicación de una prueba para examinar en qué medida se lograron los objetivos mediante la asignación de una calificación, ésta va más allá, al recoger información durante todo el proceso, no para traducirla a un número, sino para utilizarla como referente para la toma de decisiones.

Por su parte, Aboites (2012), reconoce que la evaluación es parte de un proceso de lo que desea la sociedad:

La evaluación es compleja e incluye aspectos éticos y políticos, así como un componente afectivo, no limitado a un ejercicio administrativo, con valores, expectativas, actores y relaciones. Es uno de los dispositivos principales del proyecto educativo impuesto por el gobierno y después legitimado mediante consultas. (p. 84).

Desde este análisis la evaluación se convierte no sólo en un acto educativo, sino también social y político, determinado en gran medida por las significaciones que los sujetos le confieren, que busca satisfacer ciertos fines. Por ello, su interpretación se realiza con base en imaginarios sociales instituidos o instituyentes, impuestos desde el exterior como una elaboración colectiva, o bien, surgidos del análisis crítico del individuo, que cobran sentido y se ponen en práctica en las aulas bajo esta lógica.

La evaluación como ejercicio discursivo

El discurso es la fuente principal para la conformación de nuestra ideología, controla la psique y adoctrina para actuar de determinada manera, es el mejor instrumento para la legitimación del poder de manera persuasiva. Mediante éste, las clases hegemónicas, imponen significaciones, y con ello maneras de ser y actuar frente al mundo.

Este tipo de poder que se produce sobre el individuo puede considerarse como un acto simbólico, no se ejerce violencia y en apariencia tampoco el dominio sobre el otro, simplemente se vale del discurso para convencer e imponer una ideología como legítima, sin posibilidad de cuestionarse, pues se ha enunciado por quienes están en capacidad de hacerlo, mitigando todas las otras voces que

no corresponden a su posicionamiento ideológico, por no considerárseles dentro del campo.

Muchas formas del poder contemporáneo deberían definirse como poder simbólico, es decir, en relación con el acceso preferencial a —o el control del— discurso público, siguiendo la lógica de la reproducción esbozada anteriormente: el control del discurso público implica el control de la mente del público y, por consiguiente, indirectamente, el control de lo que el público quiere y hace. No hace falta la coerción si uno puede persuadir, seducir, adoctrinar o manipular al pueblo. (Van Dijk, 2009, p. 34).

De esta manera el discurso de las élites llega a influir e incluso determinar el pensamiento de los ciudadanos, de forma totalmente persuasiva se contribuye a la reproducción de la estructura social.

Son los fabricantes del conocimiento, las creencias, las actitudes, las normas, la moral y las ideologías públicas. De tal modo que su poder simbólico es también una forma de poder ideológico... las élites simbólicas desempeñan una función esencial en el marco ideológico que sustenta el ejercicio y el mantenimiento del poder en nuestras modernas sociedades de la información y la comunicación. (Van-Dijk, 2009, p. 67).

Sin embargo; este abuso del poder ideológico no se hace manifiesto ya que pasa desapercibido, pocas veces se reflexiona sobre quién determina lo que es válido, y, por ende, no se cuestionan los saberes, creencias, normas morales y religiosas que son impuestas, se legitiman considerando que son correctas debido a su elaboración por alguien con autoridad, y se resta el poder para criticarlo. Aunado a esto es necesario considerar que estas afirmaciones hacen necesaria una hermenéutica del discurso, que permita hacer manifiestas esas intenciones ocultas que se manejan sobre todo en el ámbito educativo, ya que éste es uno de los

principales medios de control ideológico y de reproducción social y cultural.

Van-Dijk da una gran importancia al libro de texto en relación con la propagación y perpetuación del discurso, sin embargo, con el paso del tiempo y el uso de otros materiales o medios educativos más modernos ha ido perdiendo vigencia o relevancia; no obstante, hace alusión a los programas de estudio que sin duda alguna dirigen la actuación de la mayoría de los docentes: el currículum determina los contenidos, las prácticas y la forma de evaluar. Aunado a esto, deben responder a otro tipo de demandas, como las estipuladas por instituciones externas como el INEE o la OCDE, quienes manejan otro discurso, que si bien debiese ser enfocado en un mismo sentido, pues los dos hablan sobre evaluación educativa, terminan contraponiéndose en sus fines.

En algunas ocasiones, los participantes están obligados a ser receptores del discurso, por ejemplo, en la educación y en muchas situaciones laborales. Las lecciones, los materiales de aprendizaje, las instrucciones de trabajo y otros tipos de discurso necesitan en tal caso ser atendidos, interpretados y aprendidos como lo pretenden sus autores organizativos o institucionales. En muchos casos no existen otros discursos o media. Y, en directa relación con los puntos previos: los receptores pueden no poseer el conocimiento y las creencias necesarias para desafiar los discursos o la información a que están expuestos. (Wodak, 1987, citado por Van-Dijk. 2009, p. 163).

Tal es el caso de las instituciones escolares. En un sistema totalmente vertical, los docentes se convierten en meros receptores de un discurso que es aceptado por saturación ideológica, adquiriendo visiones y creencias sobre el mundo impuestas desde la arbitrariedad, con el convencimiento de actuar de la mejor manera, pues así lo requiere el sistema y así lo hace ver la retórica de la calidad, que es maquillada, disfrazada de buenas intenciones para persuadir y aniquilar las mentes. Es aquí donde cobra relevancia

el análisis crítico de esos ejercicios discursivos, con la convicción de que no existen verdades ni realidades absolutas: el discurso es mediado por el momento político, histórico y social, además de por aquellos que ostentan el poder; es contradictorio entre la palabra y los hechos, y puede adquirir múltiples significaciones dependiendo de las singularidades de cada individuo.

Las enseñanzas de los Estudios Críticos del Discurso también son importantes para los ciudadanos de una manera más general, pues pueden abrirles los ojos acerca de los objetivos de las élites discursivas y sobre las maneras en que los discursos públicos pueden desinformarlos, manipularlos y hasta perjudicarlos. Para decirlo de otro modo, el principal propósito social y práctico de los ECD es desarrollar estrategias de disenso discursivo y resistencia. (Van-Dijk, 2009, p. 49).

El análisis de los diversos discursos que a continuación se realiza, permitirá precisamente el desarrollo de esas estrategias de disenso discursivo y resistencia ideológica desde un posicionamiento en el mundo que concientice sobre las formas de dominación que provocan la desigualdad y la injusticia social, que se termina reproduciendo en las aulas; y de que existen alternativas de liberación del yugo de la opresión de las clases hegemónicas.

La evaluación mirada desde el discurso curricular

Le evaluación educativa es un eje central dentro de los programas de estudio, a la par de la planeación didáctica; sin embargo, en ellos no se habla mucho al respecto, se le dedican dos o tres páginas donde se describe a grandes rasgos y se dan orientaciones breves sobre la mejor manera de hacerlo dependiendo del enfoque.

Desde el año 1993, se da un giro a la evaluación educativa donde deja de considerársele como la medición de resultados por medio de la asignación de un número que representaba la calificación obtenida por el sujeto, sin brindar más información al respecto, renaciendo con un nuevo sentido y reasignándole un nombre, evaluación formativa, la cual continúa vigente.

En 2009 se gesta una reforma educativa que implica un enfoque por competencias, no obstante, la evaluación formativa como tal continúa presente, definida como un conjunto de acciones dirigidas a obtener información sobre lo que los estudiantes aprenden en el proceso educativo, en función de la experiencia provista en clase, teniendo como referente los aprendizajes esperados (Programas de estudio, 2009, p. 45). Esto mediante un proceso interactivo que se realiza en el curso del aprendizaje, se especificaba textualmente que no debe basarse únicamente en el resultado final (como se hacía anteriormente), sino en los avances paulatinos, recogiendo información sobre habilidades, conocimientos, actitudes, valores y puestas en acción, por medio de instrumentos diversos como rúbricas, observaciones, listas de cotejo, portafolios, entre otros.

Es conveniente hacer notar como no se centra únicamente en el conocimiento, sino que incluye otros aspectos a evaluar, y tampoco propone hacerlo por un solo medio que es el examen, se hace referencia a varios instrumentos que no necesariamente implican la medición de resultados, sino por el contrario la descripción de su evolución.

La evaluación que se plantea en este currículo se enfoca a tres elementos fundamentales del proceso didáctico: el profesor, las actividades de estudio y el alumnado. En ningún momento se considera al sistema, que es quien determina oficialmente la dinámica escolar mediante programas de estudios, contenido curricular, enfoques, actividades sugeridas, tipos y formas de evaluación, entre otras cuestiones.

Posteriormente, en la reforma llevada a cabo en 2011, el programa de estudio especifica que es necesario replantear la evaluación no sólo como el aspecto final que sirve para asignar una calificación, sino como una herramienta de aplicación permanente que ayude a mejorar los procesos de aprendizaje.

El sentido formativo es similar al propuesto en 2009, centrado en los procesos y no en el resultado; no obstante, su función es enriquecida pues incluye la mejora continua, comprometiendo al profesorado en la toma de decisiones, sin responsabilizar sólo al estudiante. Hace explícito que, si se pretende que la evaluación sea parte de la transformación, se reconozca que se trata de una apreciación subjetiva y no implica medición alguna, que debe permitir llegar a acuerdos y compromisos.

En relación con el alumnado, favorece la toma de conciencia de su propio aprendizaje, corregir errores, potenciar aciertos y marcar pautas de actuación, así como la consolidación de actitudes críticas ante el propio proceso de aprendizaje.

En este programa de estudios realmente se ressignifica el hecho de evaluar, además de pasar de la medición de resultados al análisis de procesos, compromete tanto al estudiante como al profesorado. Así mismo, se destaca su carácter subjetivo (contra las mediciones objetivas que plantean las pruebas estandarizadas), no en el sentido de otorgar un número de acuerdo a nuestras subjetividades, sino en el de la realización de un análisis crítico de su evolución (docentes y alumnado), buscando la mejora continua de los aprendizajes y no de las calificaciones.

En el 2017, la reforma continúa en esta misma sintonía en lo que a evaluación se refiere, especificando que ésta tiene como objetivo mejorar el desempeño de los estudiantes e identificar sus áreas de oportunidad, a la vez que es un factor que impulsa la transformación pedagógica, el seguimiento de los aprendizajes y la meta- cognición.

El enfoque formativo se lleva a cabo con el propósito de obtener información para que cada individuo tome decisiones que conduzcan al cumplimiento de los propósitos educativos, se hace notar un mayor número de actores involucrados, ya que especifica que la evaluación permite focalizar los apoyos y distribuir las responsabilidades entre autoridades escolares, profesorado, padres de familia y estudiantes.

En este sentido, los resultados ya no son un cometido exclusivo de docentes y alumnado, se reconoce que hay otros sujetos que influyen en el logro educativo; desafortunadamente, por lo general a las autoridades educativas sólo se les involucra en las cuestiones económicas y/o asignación de recursos, y se pone poca atención en su impacto en el ámbito pedagógico.

Del mismo modo que en los anteriores indica que debe incluir varios momentos y tipos de evaluación, pues se reconoce que no existe un instrumento que valore al mismo tiempo conocimientos, habilidades, valores y actitudes.

Dentro de las propuestas de evaluación de esta reforma se hace llegar a los docentes un libro, como parte de la colección de los aprendizajes clave para la educación integral, que invita a reflexionar, revisar y mejorar las formas de evaluar a los estudiantes: ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? En este libro se plantea lo siguiente:

Partiendo de la idea de que la educación es un medio para conseguir un fin, no un fin en sí misma, resulta fundamental decir cuál es el fin de que nuestros niños reciban una cantidad determinada de educación obligatoria. ¿Es para tener empleados más productivos? ¿Para reducir las brechas de desigualdad entre distintos sectores de la población? ¿Para generar ciudadanos responsables? ¿Para qué? La enseñanza depende de la interpretación y la apropiación de lo que cada docente entienda por el sentido de la educación y el propósito que ésta debe cumplir, multiplicando así la cantidad de formas de enseñar posibles y de evaluar. (Ravela et al., 2017, p. 14).

Nuevamente se evidencia la necesidad de resignificar la evaluación, sin embargo, se reconoce que depende de la interpretación que el maestro haga tanto de la enseñanza como de su valoración. Al respecto Stenhouse (1991), en su obra *Investigación y desarrollo del currículum* deja ver cómo el profesorado realiza su práctica dependiendo del modelo curricular bajo el cual se enfoque, por una parte habla del modelo de objetivos, en el cual el principal interés radica en el despliegue de formas de comportamiento conocidas de antemano, en este modelo la evaluación trabaja con base en criterios de éxito y fracaso, juzgados a partir de mediciones de las conductas de los estudiantes.

Por otra parte, se analiza un diseño curricular basado en el proceso, en el que se identifica una situación en la que ha de trabajar el alumnado, un problema con el que enfrentarse; éste no pretende homogeneidad de respuestas, los niños crean productos diversos como ellos mismos y evaluar no es una prueba, es una reflexión de lo que se ha hecho.

Por su parte, Grundy (1991), en *Producto o praxis del currículum* hace un análisis similar del currículo, proponiendo tres maneras de entenderlo y llevarlo a la práctica. En primer lugar, hace referencia a él como producto en el cual el diseño está integrado de manera manifiesta por un interés técnico (que se refiere al conocimiento). Busca cumplir con objetivos, produciendo por tanto el resultado deseado. Se valora el producto, y para que goce de legitimidad y autoridad ha de adoptar la forma de medida.

En lo concerniente al currículum como práctica, se constituye una forma de conocer como de actuar, esta acción es dependiente de los juicios humanos efectuados sobre la base de interpretación de significados de una situación. La evaluación significa elaborar juicios acerca de la medida en el que el proceso y las prácticas favorecen el bien de los participantes.

Finalmente, lo aborda como praxis, con un enfoque crítico e interés emancipador transformando la conciencia, la forma de percibir y actuar en el mundo. Esto significa la liberación de la opresión de la evaluación externa: el lugar de control de los juicios acerca de la calidad y la significación radica en los participantes y en la situación de aprendizaje.

Ambos teóricos convergen con el planteamiento inicial, el fin que persiguen los docentes de la educación define la manera en que interpretan el currículo y la forma de enseñar y evaluar los aprendizajes. Si bien el currículum plantea objetivos, indicadores de logro o aprendizajes esperados determinados, el propósito de la educación no es el mismo para todos los sujetos, éste depende de los imaginarios sociales tanto instituidos como instituyentes, y ello conlleva a diversas formas de ponerlo en práctica, de acuerdo con el interés particular que dirige las actuaciones.

En sí, reconfigurar la manera de evaluar implica darle un nuevo sentido al proceso de enseñar, “la mejor forma de evaluar es aquella que fomente el aprendizaje, la reflexión y la crítica de los estudiantes, así como del propio docente”. (Ravela et al., 2017, p. 18)). De esta forma y como lo plantean estos teóricos:

La educación no debería ser percibida por los estudiantes como conseguir buenas notas sin comprender el porqué de lo que se está aprendiendo y se le olvide media hora después porque no se le encuentra el sentido a la utilidad. No podemos seguir dando más peso a las calificaciones que al aprendizaje profundo si queremos ciudadanos capaces de responder a los retos de la vida hoy en día. (p. 36).

En este sentido la evaluación sigue retomando este aspecto formativo que se viene planteando desde 1993, en el cual se hace énfasis en valorar los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes, y no sólo enfocarse en los

resultados que finalmente se plasman mediante un número obtenido en una prueba o examen.

Al respecto la reforma curricular de 2017 reconoce algunas problemáticas en relación con la evaluación formativa, que pueden considerarse como una ambigüedad en el concepto, por lo que llega a cobrar significados diversos para los docentes.

Esto se da a conocer en el mismo ejemplar *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* en el cual se hace alusión a estos significados construidos por el profesorado en relación con la evaluación formativa. Por una parte, se reconoce que:

Los docentes asocian el término formativo a la evaluación de los aspectos vinculados con la formación integral y la formación en valores. La evaluación formativa se vincula exclusivamente con la formación en actitudes y valores, pero no se le concibe como una herramienta que forma parte del proceso didáctico y que tiene una función en el desarrollo del aprendizaje... Una segunda forma de concebir la evaluación formativa por parte de los docentes entrevistados la vinculan con la constatación del avance de los alumnos hacia lo que se les pedía en la evaluación sumativa... El foco se pone en preparar a los estudiantes para un mejor desempeño en la prueba de calificaciones o certificación... Un tercer conjunto de docentes conciben a la evaluación formativa como aquellas instancias que se enfocan en los procesos cognitivos a través de los cuales los estudiantes avanzan en sus aprendizajes. El foco de atención se pone en los procesos en sí mismos, más que en las instancias posteriores de evaluación sumativa. (Ravela et al., 2017, p. 143).

Como se observa, aun cuando han pasado décadas desde su implementación en los programas oficiales (no así en el aula) los docentes no manejan este término con claridad y por ende esto repercute directamente en la manera en la que ésta es puesta en práctica con los estudiantes.

Ante esta problemática detectada mediante una investigación realizada no sólo en México, sino en América

Latina, resulta conveniente hacer explícito el origen y los alcances de este tipo de evaluación, por ello en la obra antes citada y que es clave para el análisis de la temática abordada desde el punto de vista curricular, se hace una diferenciación entre formativa y sumativa, asumiendo que esta distinción fue acuñada por Michael Scriven en 1967 para destacar el rol de la valoración en el mejoramiento continuo del currículo, no de las pruebas en sí mismas. Del mismo modo se hace alusión a otros autores, como Bloom (1971), quien aplicó esta conceptualización a las pruebas que se utilizan en las aulas, denominando como formativas a las que cuya finalidad es dar devolución y orientación a docentes y estudiantes, como apoyo en cada etapa del aprendizaje.

Desde el punto de vista oficial la evaluación formativa cobra relevancia cuando es empleada en el afán de reflexionar, revisar y mejorar los procesos educativos tanto por el profesorado como por el estudiante. Por ello, la reforma curricular del 2017 propone transitar más allá del enfoque formativo para llegar a una valoración auténtica que permita lograr lo antes mencionado. “Este tipo de evaluación ayuda a verificar el aprendizaje significativo, entendido este como un aprendizaje profundo con el que los estudiantes pueden resolver problemas simulados de la vida real”. (Ravela et al., 2017, p. 17).

El cambio en los enfoques educativos hace necesaria a su vez la transformación en las formas de apreciación de los saberes, en un primer momento la visión conductista llevaba a los docentes a medir y por ende considerar como criterio de valuación la modificación de la conducta del alumnado, por ello que esta perspectiva continúe vigente considerando que la evaluación formativa consiste en formar a los estudiantes en valores y actitudes. A partir del surgimiento de una nueva forma de concebir la educación, como un acto de construcción y no de mera memorización,

surge un tipo de valoración que propone el análisis de los procesos como un instrumento para mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Ante este panorama, surge a fines de los ochenta el término evaluación auténtica propuesto por Grant Wiggins, cuya intención original fue distinguir entre pruebas verdaderas, por oposición a las meramente académicas, irreales y artificiales que predominaban en ese momento y lo siguen haciendo; definiéndolas de la siguiente manera:

Pruebas auténticas son desafíos representativos de las tareas propias dentro de una disciplina determinada. Son diseñadas para enfatizar un grado de complejidad realista (pero, a la vez, justo y razonable); enfatizan la profundidad más que la amplitud. Para hacer esto, necesariamente deben involucrar tareas o problemas poco estructurados y que tengan cierto grado de ambigüedad. (Wiggins, 1989, citado en Ravela et al., 2017, p. 95).

Este análisis del currículo oficial pone de manifiesto que por lo menos a partir de 1993, éste demanda una evaluación formativa ya no enfocada en medir en qué grado los estudiantes lograron un resultado preestablecido, sino en la reflexión y el análisis de los procesos para la mejora de los aprendizajes y a su vez de la enseñanza, entendiendo a ambos como parte igualmente importantes del aprendizaje.

Sin embargo, esta pretensión se contrapone al discurso que se plantea a nivel de sistema. En el acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 11 de marzo de 2019, se hace alusión al artículo 50 de la Ley General de Educación. Este artículo prevé que la valoración de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos

en los planes y programas de estudio, y que las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico que permitan lograr mejores aprovechamientos.

La contradicción entre ambos discursos es evidente: por una parte, se plantea una evaluación formativa centrada en la mejora de los aprendizajes; pero finalmente el sistema remite a la medición de esos saberes mediante un valor numérico que va en una escala de 5 a 10, los cuales deben ser comunicados a los estudiantes y padres de familia. No obstante, si este número no va acompañado de su respectiva observación carece de significado, pues ambos desconocerán qué representa en realidad ese número.

La evaluación desde la óptica de las instituciones

La evaluación es un tema ampliamente estudiado y abordado en todos los discursos que a educación se refieren, sin embargo no existe un consenso entre su concepción y las intenciones que persigue. Ante este panorama se puede argumentar se carece de acuerdos a nivel de sistema a nivel de sistema, las disertaciones concernientes a evaluación de los aprendizajes son ambiguas, lo que lleva a cuestionar: ¿Cómo puede surgir un consenso entre las instituciones, si no lo existe dentro del mismo sistema?

La OCDE con el propósito de proporcionar perspectivas y asesoría a las autoridades educativas mexicanas en relación a la evaluación educativa, ayudar a otros países a entender el enfoque de México y aportar datos para el informe final comparativo del proyecto, sostuvo conversacio-

nes con una amplia gama de autoridades federales y estatales: funcionarios de educación y organismos pertinentes que se ocupan de la evaluación (a nivel federal y estatal); organizaciones de padres de familia; representantes de maestros, escuelas, de educación indígena, de estudiantes con necesidades especiales; formadores de docentes; organizaciones de la sociedad civil; e investigadores interesados en los temas de evaluación.

El equipo también visitó diversas escuelas, interactuando con los supervisores escolares, el personal de gestión escolar, profesores y estudiantes, en el Distrito Federal, el Estado de México y Puebla. La intención era ofrecer una amplia muestra representativa de información y opiniones sobre las políticas de evaluación y cómo mejorar su eficacia. En general, llevó a cabo 45 reuniones (con 55 horas de análisis) y entrevistó a cerca de 200 personas. Para ofrecer desde una perspectiva internacional, un análisis independiente de los asuntos más importantes que afronta el marco de evaluación en México, las actuales iniciativas de política pública y los posibles enfoques en el futuro.

Para el desarrollo de políticas de evaluación en México fueron identificadas las siguientes prioridades: Mantener los esfuerzos para fortalecer la evaluación, y poner mayor énfasis en su función de mejora.

En la actualidad no existe un marco integral que se perciba como una unidad coherente que conecte claramente todos sus componentes. Además, es evidente que las iniciativas de política en materia de evaluación de los últimos años han hecho hincapié en la rendición de cuentas más que en la mejora. El primer paso importante para la elaboración de políticas es el desarrollo de un plan estratégico o un documento que conceptualice un marco sistémico de evaluación y articule los medios para alcanzar la coherencia entre sus diferentes componentes. (OCDE, 2012, p. 10).

Este desencuentro se hace evidente claramente al observar la breve definición de evaluación propuesta por el INEE en el informe que se enmarca en el contexto de los preparativos para la reunión ministerial del Grupo E-9, a celebrarse en México en febrero de 2006.

Se entenderá por evaluación un proceso que comienza por la medición de una cierta variable, seguida de la comparación de esta medida con un estándar determinado, a fin de realizar un juicio sobre el carácter adecuado o inadecuado de la realidad observada. Evaluar, por lo tanto, no es simplemente medir una realidad, sino también juzgarla de acuerdo con criterios relevantes. (INEE, 2006, p. 28).

Al respecto, los consejeros del INEE (2015), argumentan que conocer el grado de avance en el cumplimiento del derecho a una educación de calidad para todos es una tarea ineludible, que exige el desarrollo de una serie de mediciones y evaluaciones impulsadas por el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

El concepto de evaluación como “medición” también se refleja en la expectativa que tienen los actores escolares acerca de que los resultados de la evaluación pueden reducirse por completo a indicadores, lo cual fue observado por el Equipo de Revisión de la OCDE durante su visita. En contraste, la evaluación cualitativa, la retroalimentación para la mejora y el diálogo profesional en torno a los resultados de la evaluación no están suficientemente desarrollados en el marco de evaluación. En pocas palabras, la evaluación se enfoca más en el control y la medición, que en el aprendizaje. (OCDE, 2015, p. 58).

De acuerdo con estas conceptualizaciones, la evaluación que se propone es totalmente de corte cuantitativo, al considerarla como una medición de variables que se comparará con un estándar determinado; mientras que en el discurso oficial, de acuerdo al currículo que rige el fun-

cionamiento de los centros escolares, a partir de 1993 se hace énfasis en la puesta en práctica de una valoración formativa, de corte cualitativo, que se centre en los procesos más que en un número, permitiendo la reflexión y el análisis de los mismos para la mejora de los aprendizajes.

El punto de encuentro no se ha hecho tangible más allá del discurso. Si bien se han elaborado acuerdos que se aplican a nivel nacional, éstos sólo indican la forma en que se emitirán las calificaciones, no existe un documento rector que tome en cuenta esa coyuntura a la que hace referencia la OCDE, de modo que seguimos sometiendo a evaluaciones quizá sistemáticas, pero no articuladas. Los docentes realizan un tipo de medición traducida al sistema por medio de un número que finalmente no da cuenta de los juicios emitidos para otorgarlo, y por otra parte, las instituciones encargadas de ello en México lo hacen por medio de una prueba estandarizada totalmente alejada de la realidad que se vive dentro del aula. La OCDE reconoce la necesidad de establecer vínculos con la valoración que se realiza en el salón de clases:

La evaluación, asimismo, no debe recurrir exclusivamente a un sólo tipo de metodología, dado que la complejidad de los aspectos a evaluar requiere de múltiples aproximaciones. Una buena evaluación del sistema educativo debería recurrir tanto a enfoques “macro” como “micro”, tanto a estrategias “cuantitativas” como “cualitativas”, tanto a acercamientos censales como muestrales. (p.16).

Dicho planteamiento también se hace por la OCDE (2015) al afirmar que:

Un problema importante en la evaluación externa de los alumnos en México es el uso casi exclusivo de exámenes de opción múltiple, que podría ocasionar distorsiones en la educación de los niños. La prevalencia de este tipo de exámenes en la evaluación externa debería preocupar a las autoridades educativas, ya

que esto puede reducir la visión de los alumnos sobre lo que es el desempeño. (p.9).

Continuamos enfrentándonos a evaluaciones con enfoque cuantitativo, que se reducen a medir los resultados de una prueba estandarizada, que para nada toma en cuenta los aspectos cualitativos inherentes al aprendizaje escolar, y éstas determinan los niveles de logro alcanzados no sólo del estudiante, sino de todo el sistema educativo de un país, y con base en ello se le premia o se le castiga. He aquí donde radica el desencuentro discursivo dentro de las mismas instituciones: se promueve una evaluación estandarizada, por medio de una prueba “objetiva”; y el otro discurso reconoce que ésta no es suficiente para comprender una realidad compleja y multifactorial y mucho menos para transformarla.

Entre los diferentes elementos del marco de evaluación faltan enlaces y vínculos necesarios que todavía no han sido desarrollados en México. Estos faltantes pueden ser agrupados en dos conjuntos distintos:

En lo que respecta a los componentes específicos del marco de evaluación:

Los vínculos entre la evaluación sumativa de los alumnos y los estándares curriculares. A menudo, la evaluación sumativa basada en el maestro sigue haciendo referencia a las normas (es decir, implica la comparación entre los alumnos de una misma aula), en vez de hacer referencia a los criterios (es decir, la comparación con los estándares curriculares).

Los vínculos entre la evaluación estandarizada de los alumnos y su evaluación formativa. No se aprecia que los maestros den usos formativos a los resultados (y hay poca conciencia sobre los usos que deben ser desalentados). (OCDE, 2015, p. 54).

En su Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México (2015), el INEE explicita que el Programa Sectorial de Educación 2015-2018 indica con toda precisión las características de las evaluaciones, y se plantea que deberán ser sistemáticas, integrales, obligatorias y permanentes; que deberán considerar el contexto demográfico, social y económico de los agentes involucrados; así como los recursos e insumos humanos, materiales y financieros destinados; al igual que las demás condiciones que intervengan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, la OCDE (2015), expresa que:

Hay evidencias de que los factores socioculturales tienen un gran impacto en los resultados de los alumnos. La investigación realizada por el INEE sobre las evaluaciones nacionales en la educación básica muestra que existe una fuerte relación positiva entre el desempeño del alumno y las condiciones socioculturales de su familia. Esta investigación concluyó que: (i) existen enormes brechas educativas entre los alumnos de un mismo grado, que pueden alcanzar el equivalente a más de cuatro años de escolaridad; (ii) gran parte de estas brechas son producto de las desigualdades sociales, que se repiten en el sistema educativo; y (iii) las condiciones socioculturales de los alumnos explican la mayor parte de las variaciones en el desempeño educativo de México (INEE, 2007a). El estudio muestra resultados sistemáticamente inequitativos en el sistema educativo en todos los tipos de escuela, que probablemente pueden explicarse por las diferencias en el contexto sociocultural de las poblaciones de alumnos que asisten a diferentes tipos de escuela. (p.32).

Se pretende un análisis de la realidad escolar por medio de una evaluación desde el paradigma de la complejidad, entendiendo a ésta como un todo que no puede reducirse a las partes pues existen múltiples factores que inciden de manera directa e indirecta en ella. Sin embargo, el instrumento que se utiliza para lograrlo es meramente reduccionista, arroja resultados desde el paradigma de la simplicidad, únicamente toma en cuenta los resultados de

los estudiantes en relación con un currículum establecido que da cumplimiento a estándares nacionales e internacionales, pero que poco o nada tienen que ver con los intereses del alumnado, a quien se considera el centro del proceso educativo, tal como lo manifiesta la OCDE (2015):

Un reto importante en el sistema educativo mexicano es que no es evidente que los alumnos estén en el centro del marco de evaluación. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se siguen produciendo en entornos un tanto “tradicionales”, donde el maestro se sitúa al frente del salón de clases, los alumnos habitualmente no participan en la planeación y organización de las clases y la evaluación se concentra en las calificaciones sumativas. La oportunidad que se brinda a los padres y alumnos para influir en el aprendizaje es más limitada que en otros países de la OCDE. También se pone poco énfasis en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje. (p.48).

Al respecto habría que cuestionarse el doble discurso que está manejando esta institución, se hace una fuerte crítica al Sistema Educativo Mexicano por considerarlo tradicionalista, al no poner al estudiante al centro, enfocarse en calificaciones sumativas y por la falta de autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado: ¿Acaso no incurren ellos en todas estas fallas al momento de aplicar una prueba estandarizada, con el fin de medir el avance en los logros del mismo sistema? Tampoco hay congruencia entre lo que proclama y sus acciones.

Se evalúa al estudiante, sus logros en relación a determinados prototipos (instituidos incluso por organismos internacionales), pero no el diseño curricular; si éste responde a las necesidades e intereses del alumno, aun cuando se considera que es el centro del proceso educativo, el currículum responde a intereses políticos y económicos alejados de la realidad del estudiante. Esta cuestión se hace manifiesta en el discurso, mas no en las políticas educativas.

Evaluar el currículum educativo desde su diseño implica que los fundamentos del plan o los programas, los contenidos curriculares y las formas de enseñanza y de aprendizaje, así como los de evaluación, respondan a las características de los alumnos. El INEE ha evaluado, entre otros aspectos, los resultados de aprendizaje, y con ello ha mostrado lo que los alumnos aprenden del currículum, pero hasta ahora no se habían desarrollado evaluaciones centrando su mirada en él. (Reynoso y Ahuja, 2015, p. 40).

Si acaso se plantea un análisis del currículum, se hace desde una perspectiva reproductivista que considera que los aprendizajes que el estudiante requiere, deben ser de utilidad en función de adaptarse a una sociedad global, sin considerar que el fin último de la educación debiese ser generar la reflexión crítica que permita cuestionarla y transformarla. Sin embargo, esta visión debe surgir desde las bases, ya que desde el sistema existen pocas o nulas posibilidades, pues si bien éste toma decisiones relativas a los aprendizajes que se quieren promover en la formación escolar para que los individuos alcancen su desarrollo personal, lo hace bajo la lógica de sistemas, y se limita a que dichos aprendizajes contribuyan a que el alumnado participe en la comunidad de la cual forma parte, desempeñando el rol que le corresponde, bajo un enfoque estructuralista que permita continuar con el orden social existente.

De acuerdo con Reynoso y Ahuja (2015), adaptabilidad del currículum implica las posibilidades del personal docente y de las escuelas, para adecuar contenidos y formas según las características y el contexto del alumnado. No obstante, esta aseveración contiene mayores implicaciones, debe considerarse que los maestros tienen esa posibilidad de modelarlo y al mismo tiempo se ven limitados por las imposiciones del sistema que da autonomía, pero finalmente la cancela, al imponer un plan de estudios a nivel nacional, que dicta los aprendizajes que todos los estudiantes deben

lograr, y a su vez los expone a un examen en el cual deben demostrar que tienen dominio de los contenidos curriculares que él mismo plantea.

Ante esta realidad se hace necesario que:

Para que la evaluación funcione y cumpla con sus fines últimos es preciso promover una nueva mirada sobre ella, despojarla de sus connotaciones punitivas, acreditar de manera tangible sus contribuciones a la mejora continua del sistema educativo, al desarrollo profesional de sus integrantes, al respeto de los derechos de todas las personas y al enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Gutiérrez y Santos, 2015, p. 45).

Según los mismos autores, para ello se requiere implantar un paradigma a partir del cual sea posible repensar y reorganizar la tarea de evaluación, de modo que sea factible promover activa y deliberadamente dinámicas que contribuyan a la efectiva rendición de cuentas, a la mejora educativa y en general, a un monitoreo eficaz del grado en que se cumple el derecho a la educación. Realmente es necesario repensar el término, no obstante, lo que ellos proponen no rompe con el arquetipo existente, la rendición de cuentas y el monitoreo eficaz sigue respondiendo a un modelo positivista que lo concibe como un medio de control y dominio sobre el otro.

En México la retroalimentación tiende a centrarse en el desempeño, en las pruebas, y en los resultados más que en el aprendizaje... todavía no se comprenden plenamente los propósitos y el potencial de la evaluación. El concepto de evaluación se percibe principalmente como un conjunto de instrumentos para responsabilizar a las partes interesadas, para “controlar” y valorar el cumplimiento de la normatividad. Esto es palpable en todos los niveles. A menudo se presta más atención a la realización de los requisitos formales que a la calidad de las prácticas o a los métodos para mejorarlas. La idea de que el objetivo último de la evaluación es mejorar el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza

de los docentes todavía no se ha madurado por completo en el marco de evaluación de México. (OCDE, 2015, p. 58).

En este sentido, la evaluación educativa representa más una práctica cultural que un ejercicio de reflexión y mejora continua; se evalúa porque es un requisito del sistema, así como de otras instituciones, y se hace en función de ello, pero no con el fin de mejorar las prácticas ni los aprendizajes de los estudiantes.

De tal forma, el imaginario colectivo impuesto mediante una saturación ideológica hace pensar que un examen es la mejor forma de evaluar, pues lo hace de manera imparcial. Sin embargo, las pruebas objetivas aportan datos que es necesario analizar para comprender el fenómeno educativo, de tal modo que, si éstos son sometidos a juicios de valor desde un paradigma positivista como el que impera en el sistema, la evaluación termina perdiendo la neutralidad que pregonan, pues el dato en sí se convierte en una interpretación subjetiva de quien lo analiza. Aunado a esto, la información que arroja es más descriptiva que comprensiva: permite observar el fenómeno por medio de la medición de variables, y se hace una descripción de los estudiantes y las escuelas en cuanto a determinados aprendizajes, pero no confiere la explicación de dichos resultados y menos aún de los procesos que llevaron a ellos, y de los factores que incidieron para obtenerlos. “La evaluación no sirve solamente para medir y clasificar, si no que ha de utilizarse para comprender y aprender”. (Santos Guerra, 1996, p. 45).

Asimismo:

El énfasis en la rendición de cuentas corre el riesgo de ocasionar una cultura de cumplimiento, como se percibe en el uso continuo de la palabra “simulación” entre los actores escolares entrevistados por el Equipo de Revisión de la OCDE, al enfrentarse a la necesidad de cumplir con los requisitos de la evaluación. (OCDE, 2015, p. 58).

Ante tales consideraciones es ineludible la necesidad de repensar y replantear la evaluación atendiendo a su naturaleza social, dejando de lado los tintes políticos y económicos que la tergiversan, hecho que también es mencionado en algunos artículos publicados por el INEE.

El sistema de evaluación que construya puede proponer nuevas formas de evaluación integrales y armónicas en donde se consoliden las prácticas de interculturalidad, una educación pertinente para cada grupo etario y para cada situación de contexto poblacional que compone la gran diversidad y riqueza cultural de la nación. Este sistema debe ser participativo y debe considerar a todos los involucrados en la educación de niños, jóvenes y adultos. Sus resultados deberán proporcionar información significativa que permita a las autoridades educativas identificar los factores que limitan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de las instituciones; pero aún más, deberán servir para diseñar políticas educativas orientadas a dar cumplimiento a las metas nacionales y a las globales comprometidas en el Foro Mundial de Educación en Corea del Sur, celebrado en mayo de 2015, que busca lograr en el año 2030, una educación de calidad, inclusiva y equitativa, para toda la vida y para todas las personas. (Gutiérrez y Santos, 2015, p. 45).

La contradicción radica en reconocer la interculturalidad, y a su vez en dar cumplimiento a metas nacionales y globales. Cuando se habla de evaluación lo asociamos con examen en su acepción de castigo o de premio, en el mejor de los casos.

De igual forma en dichos artículos se sostiene que:

Avanzar en la reforma educativa implica desarrollar una cultura de evaluación integral que trascienda la aplicación de instrumentos y publicación de resultados. Es menester reflexionar acerca de los resultados obtenidos y utilizarlos como sustento de acciones de mejora continua orientadas a asegurar el logro de una educación de calidad; es decir, dar cabida a procesos de autoevaluación. (Farias, 2015, p. 21).

En un primer momento parece haber claridad sobre la urgencia de superar la metodología cuantitativa que predomina en la evaluación educativa; no obstante, no se da ese rompimiento que posibilite concebir este acto como proceso y no como resultado, para el INEE la función evaluadora es sinónimo de resultados, sin considerar los procesos ni las características propias del contexto.

El mismo autor propone la elaboración de perfiles que deberían ser estándares nacionales, dado que habrá algunos que consideren aspectos contextuales de carácter económico, social y cultural, en ningún caso esos aspectos deberán considerarse situaciones contextuales o institucionales para atenuar la calidad o descartar los elementos de esos perfiles.

En apariencia el discurso muestra las bondades de la institución al pretender tomar en cuenta los aspectos contextuales de los estudiantes, sin embargo, esto sólo es una maquinación para suavizarlo, la intención continúa siendo la misma: establecer estándares y alcanzarlos aun cuando es de su conocimiento que existen situaciones que los limitan.

Todos los actores tendrían que recibir la oportunidad de un proceso de autoevaluación, reflexión y capacitación autogestiva que les permita “Mirarse en el espejo” de calidad y de reflexionar sobre ella para que, al hacerlas conscientes, se encuentren en capacidad de seleccionar por si mismos las formas de aprendizaje más adecuadas para atenuarlas o eliminarlas, y de esta manera, cubrir el perfil de calidad requerido. (Fariás, 2015, p. 22).

Ante tal planteamiento sería conveniente cuestionarnos si las instituciones también serán beneficiadas con dicha oportunidad de autoevaluación, reflexión y capacitación autogestiva que les permita mirarse en el espejo del Otro, reconocer a ese Otro y sus subjetividades, y así comprender que las personas no son objetos que se pueden so-

meter a estándares de calidad como se hace en las fábricas; dando cabida a un sujeto Otro, dotado de capacidades, habilidades y conocimientos que probablemente no encajan en un estándar, pues cada individuo es único. En este sentido se pone de manifiesto una nueva contradicción: Contreras (2015), en la Gaceta del INEE, plantea que es indispensable que promuevan la investigación psicopedagógica, destinada a formular las normas de calificación necesarias para el conocimiento individual de los estudiantes, y que se deben evaluar todos los factores que intervienen en la acción docente, tomando en cuenta que la escuela es una totalidad integrada.

Como podemos ver, no hay continuidad en los discursos, tal parece que a pesar de que el tema de evaluación educativa se ha estudiado tanto, no hay claridad teórica ni metodológica, sobre todo a nivel de las instituciones, lo que ocasiona que tampoco exista congruencia con la evaluación que se realiza en el aula.

El INEE (2015), reconoce que existen retos por lograr al respecto, entre los cuales destacan:

Centrar el proceso en la escuela, con el alumno como eje de la enseñanza-aprendizaje, mediante un seguimiento sistemático del ambiente en el aula y el clima escolar de convivencia como factores que inciden en la educación.

Promover el desarrollo de capacidades tanto de los directivos como del colectivo docente, para aplicar las evaluaciones de sus alumnos y utilizar los resultados de las evaluaciones externas en favor del aprendizaje propio.

Fortalecer el federalismo cooperativo, es decir, la relación entre los gobiernos federal, estatal y municipal, ya que la tarea educativa es una responsabilidad compartida. Esta cooperación se orienta a contribuir a la equidad, al garantizar que los alumnos, las familias, los docentes y directivos escolares en toda la República Mexicana cuenten con las mismas oportunidades.

Diseñar, desarrollar y aplicar evaluaciones para la educación obligatoria tomando en cuenta las particularidades en las que se lleva a cabo la tarea educativa en las distintas regiones del país, e incorporando elementos que consideren la diversidad étnica, lingüística y cultural de la población, que identifiquen y regulen componentes que pudieran causar un sesgo cultural, sobre todo en alumnos migrantes, con discapacidad y en situación de pobreza, entre otros.

Diseñar e integrar un sistema de indicadores que brinde información oportuna, suficiente y confiable sobre las condiciones de cobertura, calidad y equidad del SEN.

Elaborar un diagnóstico de todos los programas de evaluación vigentes para determinar coincidencias y sinergias, así como para corregir duplicidad de funciones, carencias, y potenciar fortalezas para generar propuestas concretas de mejora. (p.86).

En suma, el INEE plantea la necesidad de una evaluación de corte cualitativo que tome en cuenta las características propias de los estudiantes y su contexto familiar y social; dentro de sus principios define que ésta deberá ser justa y con la participación y diálogo continuo con los actores clave involucrados en el proceso de evaluación. El ejercicio discursivo se ha hecho, resulta interesante cuestionar: ¿Cuándo se traslada a la práctica?

Por su parte, al análisis realizado por la OCDE (2015), en relación con la evaluación educativa también hay que sumar algunos retos que el Sistema Educativo Nacional debería considerar para su mejora:

El marco de evaluación debe ser completo y coherente. No hay un marco integral de evaluación como en muchos otros países de la OCDE; en México, los diferentes componentes de la evaluación se han desarrollado de forma independiente a través del tiempo y en la actualidad no se cuenta con un documento de políticas acerca del marco general de evaluación. Existen dispo-

siciones para la evaluación de los alumnos, de los maestros, de las escuelas y del sistema, pero no están explícitamente alineadas o integradas. El marco actual no se percibe como un todo coherente y a primera vista no están relacionados todos sus componentes.

El avance de la evaluación formativa de los alumnos por parte de los docentes está poco desarrollado debido a la importancia concedida a las calificaciones y a que la práctica en el aula sigue siendo muy tradicional. El componente formativo parece estar desplazado por la generación de resultados sumativos. La evaluación de los alumnos con base en criterios (es decir, la evaluación comparada contra los estándares de aprendizaje de los alumnos) no se ha desarrollado por completo. No se lleva a cabo una moderación de las calificaciones que refleje la evaluación sumativa de los alumnos por parte de los maestros, entre las escuelas. Por lo tanto, no es posible garantizar que las calificaciones basadas en el docente sean justas en todas las escuelas ni que reflejen una evaluación coherente con los objetivos de aprendizaje de los alumnos.

Los marcos de evaluación no tienen ningún valor si no conducen a la mejora de la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, asegurar vínculos efectivos con la práctica docente es uno de los puntos más críticos en el diseño del marco de evaluación.

Tanto el análisis de la OCDE como el del INEE ponen en evidencia que la evaluación educativa en México presenta serias deficiencias que impiden que los resultados obtenidos arrojen información confiable sobre los logros alcanzados por los estudiantes, lo que lleva a replantear la función y los alcances de la misma.

Si no hay un marco integral de evaluación por lo que sus diferentes componentes se han desarrollado de forma independiente a través del tiempo, y a esto se agrega que en la actualidad no se cuenta con un documento de políticas acerca de un marco general de valoración, esta aseveración implica que cada organismo encargado de eva-

luación en México opera bajo sus propios principios, por lo que evalúa ciertos aprendizajes con determinados instrumentos que no son comunes para todas las instancias; es decir, no se está evaluando lo mismo ni de la misma manera.

Si la mayor importancia del proceso educativo radica en las calificaciones, se está contradiciendo la función formativa que se le confiere a la evaluación dentro del plan de estudios y los discursos oficiales; se juzga al estudiante por una nota, desconociendo por completo sus procesos y los cambios en sus estructuras mentales, sin considerar que como lo establece la OCDE, no es posible garantizar que las calificaciones basadas en el criterio del profesorado sean justas en todas las escuelas ni que reflejen una valoración coherente con los objetivos de aprendizaje del alumnado.

Ante tales planteamientos resulta primordial considerar la evaluación desde una nueva perspectiva que permita superar estos retos y tienda a revalorizar al estudiante como sujeto, ya que hasta el momento se le ha considerado como objeto que es necesario transformar y medir en cuestión de rendimiento.

Esta transición en el sistema escolar implica, a su vez, una transformación cultural que rompa con los estereotipos o imaginarios instituidos sobre la evaluación escolar, que como se ha analizado, en la mayoría de los casos se ha traducido como un sinónimo de medición. Tal como lo sugiere la OCDE (2015):

Es necesario cambiar la cultura de la enseñanza. Mejorar el método de evaluación de los maestros implica un cambio fundamental en las prácticas de enseñanza establecidas. Según lo declarado por Stigler y Hiebert (2009), las prácticas docentes son difíciles de cambiar porque son parte de una cultura. Los maestros aprenden a enseñar principalmente a través de su participación informal en la escuela y sus prácticas en el aula, durante largos períodos — y en menor medida a través de los programas de formación inicial o continua. La enseñanza es una

práctica que se aprende al vivir en una cultura más que a través de estudios formales. La práctica docente en las escuelas está determinada más bien por guiones culturales que pueden equipararse al ADN de la enseñanza. Por estas razones, el cambio en las prácticas educativas es un proceso complejo y de largo plazo (Stigler y Hiebert, 2009). No es sólo una cuestión de escribir un nuevo plan de estudios, mejorar la boleta de calificaciones, ofrecer nuevos cursos de formación continua o entregar nuevos materiales a las escuelas, sino de promover un cambio cultural significativo. (p. 47).

Ese cambio cultural significativo que propone la OCDE, no se reduce a la formación de docentes, ese ADN de la enseñanza, así como los guiones culturales sobre evaluación, están presentes en el imaginario colectivo, es decir, cada uno de los actores involucrados en el proceso educativo, incluso las instituciones como la OCDE y el INEE, comparten la visión instituida de que este proceso, aun considerando sus fines de mejora, consiste en la medición de los logros obtenidos en relación con un estándar. La prueba de ello radica en que, si bien en el discurso se plantea la necesidad de una transformación en las concepciones y las formas de evaluar, en la práctica ésta continúa reducida a la aplicación de un examen que determine, precisamente, en qué escala este estándar fue alcanzado.

Sin duda alguna, una transformación cultural de este tipo sólo puede surgir de la reflexión y el reconocimiento de la situación de opresión de la que somos objeto, de concebir la alienación que se logra mediante el ejercicio discursivo que finalmente se convierte en una imposición de poder, que por realizarse de manera simbólica, pasa desapercibida por la gran mayoría y llega a aceptarse de manera natural.

La evaluación como acto de disciplinamiento

La modernidad trajo consigo la luz, la lógica y la razón, con ello el orden y el progreso por encima de la religión, el fanatismo y el conocimiento teológico. Así mismo la revolución industrial generó un proceso de transformación económica, social y tecnológica, pasando de una economía rural basada fundamentalmente en la agricultura y el comercio a una de carácter urbano, industrializada y mecanizada.

Estas nociones de orden y progreso continúan vigentes hasta hoy en día, actualmente persiste la idea de mantener estos preceptos como conducto hacia el desarrollo, para lo cual se han creado instituciones que favorecen este control, una de ellas sin duda alguna es la institución escolar. La escuela, más allá de propiciar la reflexión crítica y el pensamiento liberador, continúa formando individuos disciplinados para ajustarse a las demandas de una sociedad industrializada y mecanizada; desde un enfoque estructuralista se adiestra para cumplir el rol que en ella corresponde fungir, sin considerar las posibilidades de romper con este orden establecido.

Según Carter y Carnoy, (citados por Gómez, 2010):

La experiencia educativa de obreros y otros grupos de bajo nivel socioeconómico se caracteriza, por una parte, por el énfasis en las formas de disciplina y obediencia a la autoridad. El autoritarismo, la verticalidad y la arbitrariedad de las relaciones maestro-alumno forman fundamental del “currículum oculto” de esta educación. Se enfatiza la memorización y la repetición y se niega así la posibilidad de desarrollar en el alumno la capacidad para el aprendizaje crítico, analítico, experimental e independiente. (p. 38).

Esta imposición ideológica oculta impone significados y posibilidades de acción de manera sutil, de tal

modo que aquellas formas de organización y actuación de una sociedad que contribuye a mantener situaciones de injusticia, llegan a ser percibida como inevitables, naturales, sin posibilidades de modificación. De acuerdo con Giroux (1992), el currículum oculto impone normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los estudiantes por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas. Éste funciona como un medio de control social que ofrece formas diferenciadas de enseñanza a distintas clases de estudiantes buscando la conservación del orden social existente.

En términos generales, los grupos étnicos mayoritarios y los blancos pobres, asisten a escuelas públicas de escasos recursos y baja calidad de enseñanza, en las que se centraliza el orden, el control y la disciplina, condiciones educativas estas que reflejan anticipadamente las condiciones ocupacionales futuras del estudiante y lo preparan efectivamente para lograrlas. (Gómez, 2010, p. 179).

Este supuesto se hace visible en el imaginario de los docentes quienes consideran a la disciplina, el orden, la actitud hacia el trabajo, o incluso el uso del uniforme como elementos de la evaluación educativa, algunos argumentan que éste un factor determinante para el futuro de los estudiantes. “Evalué varios elementos, el primero es la asistencia, el trabajo en clase, las tareas que son actividades extras de reforzamiento, la disciplina que para mí cuenta mucho, una persona que tiene disciplina puede lograr todo lo que se proponga”. (E-8-MG-13-03-21).

Somos el producto de una sociedad disciplinaria que en términos de Negri y Hardt (2000), en su análisis sobre Foucault se describe de la siguiente manera:

La sociedad disciplinaria es aquella sociedad en la cual el comando social se construye a través de una difusa red de *dispositifs* o aparatos que producen y regulan costumbres, hábitos y prácticas productivas. La puesta en marcha de esta sociedad, asegurando la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión y / o exclusión, es lograda por medio de instituciones disciplinarias (la prisión, la fábrica, el asilo, el hospital, la universidad, la escuela, etc.) que estructuran el terreno social y presentan lógicas adecuadas a la “razón” de la disciplina. El poder disciplinario gobierna, en efecto, estructurando los parámetros y límites del pensamiento y la práctica, sancionando y prescribiendo los comportamientos normales y / o desviados. (p.2).

La escuela es el aparato ideológico más apto para cumplir con esta función: en primer lugar, tiene a su alcance a cada uno de los individuos de la población, pues todos tenemos el derecho y la obligación de recibir educación; en segundo lugar, cuenta con los mecanismos específicos para lograr su cometido sin necesidad de imponer su ideología de manera coercitiva, por ello todos la aceptamos sin cuestionarla, de manera natural, como algo ya dado.

De esta forma, la escuela controla el orden, la disciplina que debe imperar en la sociedad, cada individuo ocupa el lugar que le corresponde de acuerdo a sus propias características, y se premia o se castiga por asumir ese rol. Quien osara realizar un intento de quebrantar este estereotipo, en la mayoría de los casos, es etiquetado como un mal estudiante, revoltoso, mal educado, indisciplinado. “Los rasgos más deseables en la industria para la categoría de obreros son aquellos que indican sumisión a las reglas, confiabilidad, internacionalización de los valores de la empresa y sociabilidad...” (Gómez, 2010, p. 188). Es esto precisamente lo que enseña la escuela, “mientras que para los cargos profesionales y de dirección se valora la iniciativa personal, la creatividad y la independencia, rasgos estos que son además evaluados negativamente en los obreros

por sus supervisores.” (Gómez, 2010, p. 188). La institución escolar, como aparato de reproducción social y cultural, no se ocupa de desarrollar estas características en el alumnado, pues va en contra de su propia ontología. Por ello cobra relevancia un análisis profundo de la realidad educativa, que desenmascare estas intenciones ocultas y evidencie los medios que utiliza para lograrlo, siendo el más eficiente la evaluación como medio de control.

“El sistema educativo internaliza y reproduce paulatinamente los principales contenidos ideológicos, culturales que le son necesarios a los estudiantes, futuros trabajadores, para su aceptación de las condiciones de sumisión, segmentación y descalificación del proceso de trabajo”. (Gómez, 2010, p. 179). La escuela uniforme, no sólo la vestimenta, sino las mentes, conduce a percibir e interpretar la realidad de acuerdo a intereses ocultos, en ella se pierde la subjetividad, convierte a los estudiantes en cuerpos homogéneos que hay que disciplinar para actuar de tal o cual forma. “El poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esta producción.” (Foucault, 2012, p. 225).

De acuerdo con Negri y Hardt (2000):

La disciplina es considerada como un tipo de poder, que se practica sobre los cuerpos formándolos con técnicas rigurosas como la vigilancia, la sanción, el examen, las cuales son aplicadas desde distintas instituciones, esto implica todo un conjunto de discursos donde a la persona se le enseña qué debe pensar y cómo debe actuar, de esta forma se está controlando y seleccionando individuos, con el objetivo de conjurar poderes. La disciplina se transforma en una técnica que particulariza el poder y en cuanto que tal al individuo para luego colocarlo en una esfera de circulación. (p. 3).

Hay quienes consideran que la sociedad disciplinaria enunciada por Foucault ha sido superada por la so-

ciudad del control, o bien, del rendimiento como la expone Byung-Chul Han (2012) en su obra *La sociedad del cansancio*. En ella, Han describe como hemos ido más allá de la sociedad disciplinaria surgiendo así una sociedad del rendimiento, pasando de los sujetos de obediencia a los sujetos de rendimiento; de la prohibición, el no poder y la obligación, hacia el poder sin límites, el voluntarismo, los proyectos, la iniciativa y la motivación. “Con el fin de aumentar la productividad se sustituye el paradigma disciplinario por el de rendimiento”. (Han, 2012, p. 27).

Sin embargo, en el ámbito educativo ambas continúan presentes, la escuela disciplina para el rendimiento, sólo que, de manera más sutil y persuasiva, se ha pasado del castigo físico o verbal a una forma de control mucho más perspicaz, una de sus mejores herramientas para lograrlo es la evaluación, y sobre todo la aplicación de un examen que estandarice.

Esa transición de una sociedad disciplinaria a una ecléctica con la sociedad del rendimiento, instruye para rendir bajo el ideal de progreso, de esta manera la disciplina ya no aparece como un castigo, sino como una manera de prosperar. De esta forma se promueve el voluntarismo, se nos enseña que por este medio podemos cumplir metas a largo plazo, por más difíciles de alcanzar que éstas parecieran; el exceso de positividad hace pensar que si no se logra es por falta de esfuerzo y dedicación, independientemente de otros factores sociales, políticos y económicos; el individuo siempre es culpable de su propia desgracia, el sistema nada tiene que ver con ello. La educación termina por convertir el progreso en un fetiche que opera bajo la lógica de producción y consumo, motivando a pensar y actuar de cierta manera para conseguirlo, ante esto resultaría conveniente cuestionar: ¿Qué representa el progreso? Y: ¿A qué intereses responde?

Ese ideal ha venido de la mano de la modernidad, como una señal del adelanto científico y tecnológico que esta época ha traído consigo, superando con esto la obscuridad y las tinieblas de la Edad Media. Sin embargo, el progreso que aquí se enuncia corresponde más que nada a las clases que ostentan el poder, son ellos quienes obtienen sus bondades, mientras que el proletariado es un instrumento para lograrlo. El progreso que la educación liberadora debiese buscar atiende a necesidades distintas: emancipar al estudiante de la opresión a la que es sometido por la institución escolar, y trabajar para potenciar sus habilidades fuera de esta lógica en la que impera la productividad y el consumo.

Si en las sociedades disciplinarias las prácticas de constitución del individuo eran comunes en la escuela y la fábrica, ahora, consecuencia del neoliberalismo, las estrategias y procedimientos que conforman el sujeto empresarial son correlato de las tecnologías de subjetivación en el ámbito educacional (Olssen, 2008, p. 38). El sujeto dócil y disciplinado da paso a un sujeto permanentemente en curso y empresario de sí mismo. (Jódar y Gómez, 2007, p. 48). Y por ello, tanto el currículo como las pedagogías imperantes responden a tal política de empresa. (Sacristán, 2014, p. 43).

En esta visión empresarial en la que el individuo forja su propio destino, la disciplina continúa siendo un medio para lograrlo, sólo que ésta ya no es impuesta desde el exterior, ya no se castiga la indisciplina, es el mismo sujeto quien a través de formaciones discursivas e imaginarios instituidos ha interiorizado su relación inherente al éxito o progreso, por ello se autoevalúa y se exige a sí mismo. La vigilancia panóptica a la que hace alusión Foucault (2012), como un medio de control ya no es indispensable, el individuo se auto vigila y autocastiga.

Sin embargo, la escuela es por naturaleza una institución panóptica, debido a los fines ocultos que persigue,

al buscar el control y dominación del individuo para mantener el orden social establecido, requiere de una vigilancia jerárquica que permita corroborar en qué medida se está logrando este objetivo. El panóptico como mecanismo de vigilancia sólo ha modificado su estructura, ya no es más una torre en el centro del edificio en la que se podía visualizar todo y controlar el comportamiento de las personas. Foucault, en una entrevista sobre el origen de la sociedad disciplinaria describe esta evolución de la siguiente manera:

En el Panóptico se producirá algo totalmente diferente: ya no hay más indagación sino vigilancia, examen. No se trata de reconstituir un acontecimiento sino algo, o, mejor dicho, se trata de vigilar sin interrupción y totalmente. Vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder —maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión— y que, porque ejerce ese poder, tiene la posibilidad no sólo de vigilar sino también de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila. Es éste un saber que no se caracteriza ya por determinar si algo ocurrió o no, sino que ahora trata de verificar si un individuo se conduce o no como debe, si cumple con las reglas, si progresa o no, etcétera. Este nuevo saber no se organiza en torno a cuestiones tales como «¿se hizo esto?, ¿quién lo hizo?»; no se ordena en términos de presencia o ausencia, existencia o no existencia, se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra cosa es correcta, qué se debe o no hacer. (Recuperado desde El origen de la sociedad disciplinaria por Michel Foucault bloghemia.com).

La disciplina fabrica individuos, ese es el fin último de la escuela, así como de otras instituciones que funcionan como aparatos ideológicos del Estado para perpetuar las relaciones existentes. “Las cárceles, los hospitales y las escuelas presentan similitudes por que sirven para la intención primera de la civilización: la coacción.” (Foucault, 2012, p. 32).

Entendiendo la civilización como la describe Dussel (1994): “un proceso de subsumir o alienar, pero ahora ya no como objeto de una praxis guerrera, de violencia pura, sino de una praxis erótica, pedagógica, cultural, económica, dominación del Otro”; la institución escolar continúa colonizando el pensamiento, imponiendo una cultura de manera arbitraria, reduciendo el saber Otro, uniformando las mentes, aniquilando las individualidades, subyugando a ese Otro. “Los procedimientos disciplinarios... rebajan el umbral de la individualidad descriptible y hacen de esta descripción un medio de control y un método de dominación”. (Foucault, 2010, p. 196).

Para ello se vale de distintos medios, algunos bastante persuasivos y motivadores, pero el que cobra mayor relevancia, siempre es el examen; siendo considerado el mejor instrumento para medir el desempeño de los estudiantes. Al cuestionar a los docentes sobre los instrumentos que utilizan para evaluar, finalmente recaen en su uso.

Uso prácticamente el examen... a final de cuentas el examen te dice si aprendió o no...esa siempre ha sido la forma desde que yo estaba en la primaria, me medían con un examen y yo siempre decía que cuando entrara a trabajar no lo iba a aplicar. Pero luego, no sé por qué, digo que sí es necesario porque no hallo otra manera. (E-4-MG-03-02-21).

El argumento expuesto se contrapone completamente al carácter formativo de la evaluación de los aprendizajes: se privilegia el examen como medio para rendir cuentas sobre el logro académico del alumno aun cuando, de manera consciente se expresa estar en contra del instrumento, el docente no comprende el porqué de su actuación; sin embargo lo considera como algo necesario incluso imprescindible, precisamente porque él también es producto de esta educación disciplinaria, “esa siempre ha sido la forma desde que yo estaba en primaria” (E-4-03-02-21), y como acto reflejo lo reproduce en su práctica docente.

Lo mismo sucede con los padres de familia, la reproducción cultural ha sido tal que tampoco conciben una educación en la que no predomine el examen como herramienta para la medición del aprendizaje escolar, así lo expresan los docentes “A veces utilizo el examen porque los papás quieren medirse con un examen, me dicen: ¿pues cuándo les va poner el examen?, me lo exigen. (E-5-MG-12-02-21).

De esta manera, el examen resulta una exigencia no solo del sistema, sino de la sociedad en general; por ello termina por convertirse en el principal o el único instrumento de evaluación. “Algunos maestros sólo usan el examen para evaluar”. (E-1-ATP-01-01-2021). Incluso argumentan que es al que le dan mayor valor: “Lo más común para evaluar es el examen, le damos más peso” (E-2-MG-15-01-2021).

El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; [...] el examen permite al maestro, a la par que transmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. Mientras que la prueba por la cual se terminaba un aprendizaje en la tradición corporativa validaba una aptitud adquirida -la “obra maestra” autentificaba una trasmisión de saber ya hecha-, el examen, en la escuela, crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro. La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía.” (Foucault 2012, p. 217).

Generalmente estos conocimientos que son transmitidos por el profesorado y recitados en un examen se limitan a perpetuar saberes preestablecidos, acordes a las necesidades de un sistema político y económico que no hace otra cosa que legitimar y prolongar su existencia; para tal fin se vale del examen, al que Foucault (2012), reconoce como una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar, a esto atribuye que en todos los dispositivos de disciplina el examen se encuen-

tre altamente ritualizado. En este sentido, el examen, sobre todo los estandarizados y aplicados de manera externa como PISA y PLANEA, se convierte en el mejor instrumento de disciplina y control por parte de organismos internacionales, con base en sus resultados se premia o se castiga a las escuelas, sin embargo, se limitan a la medición de una sola variable sin considerar que estos debiesen ser analizados desde la complejidad.

Las pruebas estandarizadas como indicadores de calidad

El examen representa el mejor instrumento de vigilancia jerárquica con el que cuenta la institución escolar: “vigilancia, poder y fuerza son elementos inherentes a su práctica”. (Foucault, 2010, p. 63). El sistema educativo establece y controla el contenido curricular a instruir en cada uno de los grados de educación básica, a la vez que, a manera de ayuda a los profesores, diseña y distribuye los exámenes a los que deben ser sujetos todos los estudiantes que lo integran; no obstante, pareciera que, a pesar de ser un mecanismo propuesto por el mismo sistema, no cuenta con un grado de confiabilidad aceptable, este nivel de vigilancia no es suficiente para arrojar los resultados a los que es acreedor.

Aun cuando: “Una de las bases de la educación debería ser respetar la individualidad del alumno por encima de la tendencia a masificar la enseñanza” (Aray, 2010, p. 224); el interés por generar resultados de calidad a nivel de sistema conlleva a la generación de pruebas estandarizadas que funcionen como indicadores de logro; para ello se han diseñado y aplicado instrumentos tanto nacionales como internacionales, como se reconoce en PLANEA, Documento rector, tal es el caso de la evaluación internacional de

Matemáticas y Ciencias coordinada por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), conocida como la prueba TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), en la que México participó en 1995.

Sin embargo, no se cuenta con datos de esta aplicación, debido a la decisión de retirarse del estudio antes de que los resultados fueran publicados. En todo caso, ésta es una primera experiencia de evaluación internacional. Así mismo se ha participado en los tres Estudios Regionales (1997, 2006, 2013) Comparativos y Explicativos que ha desarrollado el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuya sede se encuentra en Santiago de Chile, en la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC-UNESCO). Estos estudios se enfocan en la medición del logro de aprendizajes en Lectura, Escritura y Matemáticas en estudiantes de tercero y sexto grados de primaria. Adicionalmente, en sexto grado también se evalúan aprendizajes de Ciencias.

En cuanto a la evaluación nacional de logro de aprendizajes se destacan tres proyectos cercanos en el tiempo: 1) Estándares Nacionales, el cual fue desarrollado por la SEP de 1998 a 2003; 2) Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), desarrollados por el INEE para evaluar los aprendizajes en la educación básica, con aplicaciones de 2005 a 2014; y 3) Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, conocida como la prueba ENLACE, desarrollada por la SEP y cuya aplicación se llevó a cabo de 2006 a 2013 en educación básica y de 2008 a 2014 en educación media superior. “Estas pruebas objetivas sólo sirven para medir aprendizajes que en última instancia son pseudoaprendizajes de carácter mecánico y memorístico, y que, por lo tanto, no fomenta el desarrollo de aprendizajes más complejos”. (Díaz, 2010, p. 309). Sin embargo; a pesar de las múltiples críticas continúan vigen-

tes como el único medio para medir la calidad y eficacia del sistema.

De acuerdo con este documento, en 2013, el INEE, junto con un comité de expertos en evaluación educativa, llevó a cabo un estudio para analizar la validez de las pruebas ENLACE y EXCALE. Los resultados de este trabajo señalaban que las diferencias en los propósitos de estas pruebas no eran claras para los usuarios, que ENLACE trataba de atender demasiados propósitos simultáneamente y que ambas competían por ofrecer información al nivel del sistema; que el uso de ENLACE como parte del mecanismo de incentivos económicos para docentes podía generar distorsiones en los resultados, que se tenía poco control en la implementación de esta prueba, entre otras conclusiones. Buscando incluir los mejores elementos que arrojaron las experiencias con estos dos esquemas de prueba, y evitar los adversos, PLANEA se empezó a aplicar a partir de 2015. Se trata de una nueva generación de pruebas para medir y evaluar el logro de aprendizajes en educación básica y educación media superior.

En la propuesta de la evaluación del aprendizaje, la práctica es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos por medio de exámenes... Así han cobrado difusión las llamadas pruebas objetivas que pueden ser elaboradas e interpretadas por sistemas mecanizados, con lo cual minimiza el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje, como la noción de aprendizaje y docencia. (Díaz, 2010, p. 308).

Siendo así, la evaluación por medio de una prueba estandarizada se convierte en una técnica reduccionista, que no permite la reflexión sobre la práctica y los procesos, y tampoco un diálogo constructivo entre los diferentes actores en pro de la mejora educativa. “El estudio estadístico de tales pruebas es un estudio centrado en el instrumento, con lo cual el docente pierde de vista la totalidad del pro-

ceso, tanto del aprendizaje como de la evaluación escolar”. (Díaz, 2010, p. 309). Lo más lamentable es que a pesar de estas consideraciones continúan siendo el instrumento que determina el nivel de logro como sistema. “Se propone una inspección técnica y se describe cómo hacerla con un único instrumento que es el examen”. (Hernández, 2010, p. 302). El mismo autor afirma que en esta investigación por órganos especiales, sólo ha habido intromisiones de dudosa pertinencia y todavía más dudosos beneficios.

Ante este panorama surge la aplicación de una prueba estandarizada, PLANEA, la cual se fundamenta bajo los siguientes supuestos:

El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos manda, en su fracción IX, que al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) le corresponde evaluar la calidad, el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, y que para ello deberá, entre otras atribuciones, diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema.

Por su parte, el artículo 25 de la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) establece que el Instituto diseñará y realizará mediciones y evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN), por lo que respecta a la educación obligatoria, esto es: los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Interesa destacar aquí el tema de la “medición y evaluación de resultados”. En particular, el citado artículo de la LINEE señala que se trata de atributos de los estudiantes, como el “logro de los aprendizajes”. Explícitamente, la fracción IX del artículo 27 de la Ley define que esta institución tiene entre sus atribuciones la de diseñar e implementar evaluaciones que contribuyan a mejorar la calidad de los aprendizajes de los educandos, con especial atención a los diversos grupos regionales, a minorías culturales y lingüísticas, y a quienes tienen algún tipo de discapacidad. El propósito del Plan Nacional para

la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) es la realización de esta atribución del Instituto.

La evaluación a nivel de sistema es insuficiente para responder a políticas y demandas externas, por lo que resulta necesario comprobar su eficacia por otros medios, permitiendo superar las subjetividades implícitas y realizar un planteamiento que atienda a la objetividad que se pretende en este tipo de mediciones, de ahí la supremacía que se otorga a las pruebas estandarizadas como indicadores del logro, se les confiere un alto grado de confiabilidad por considerárseles una herramienta estadística de corte cuantitativo que no permite fallas, es su método.

Sin embargo; este es un reduccionismo que imposibilita el análisis de resultados en su complejidad, el nivel de desempeño de un estudiante no puede ni debe determinarse por un número obtenido en una prueba. No obstante: “las instituciones disciplinarias han secretado una máquina de control... el éxito del poder disciplinario se debe al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico, el examen”. (Foucault, 2012, p. 175). PLANEA, así como otros instrumentos estándar se han convertido en lo que el mismo autor denomina como la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias: compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, normaliza. Esta argumentación se evidencia claramente en los enunciamientos que establece su documento rector como propósitos específicos:

1. Conocer la medida en que los estudiantes de distintos niveles de la educación obligatoria logran un conjunto de aprendizajes clave establecidos en el currículo.
2. Aportar información a las autoridades educativas federales, locales y organismos descentralizados

sobre el logro de aprendizajes clave de los estudiantes en la educación obligatoria, así como de las brechas existentes entre diferentes grupos poblacionales; todo ello con el fin de contribuir a las decisiones de política educativa.

3. Aportar información a la sociedad en general sobre el estado que guarda la educación obligatoria respecto a lo que logran aprender los estudiantes, así como las diferencias en los aprendizajes entre distintos grupos de la población escolar.
4. Aportar información y conocimiento a los equipos docentes y directivos de las instituciones escolares y planteles de educación básica y media superior acerca de lo que se espera que aprendan sus estudiantes en los ámbitos evaluados, el nivel de logro de aprendizaje que alcanzan, así como el tamaño del reto para la enseñanza y el aprendizaje al que se enfrentan. (PLANEA, 2018, p. 34).

En síntesis, la intención de estas pruebas estandarizadas es comparar estudiantes en diferentes situaciones contextuales, midiendo en qué nivel se han logrado unos aprendizajes clave establecidos en un currículo único, y por ende descontextualizado, para a partir de ahí, diferenciarlos al aportar información sobre las brechas existentes entre los diferentes contextos, bajo el supuesto de tomar decisiones sobre política educativa, las cuales en su mayoría de abocan al diseño de estrategias que contribuyen al logro de lo que se espera que los estudiantes aprendan en los ámbitos evaluados, para finalmente excluir a aquellos que no cumplen con estos requerimientos. Todo esto bajo una metodología cuantitativa que se enfoca exclusivamente en la recolección de datos estadísticos y su interpretación, para dar cuenta sobre la calidad de un sistema educativo inmerso en una realidad compleja, que no puede ser com-

prendida ni estudiada bajo la simplicidad de un examen de opción múltiple.

Mediante una incansable recolección de indicadores de desempeño, el empirismo quiere hacer creer que sus datos constituyen “una descripción científica y objetiva de la realidad y que de las inferencias que desprenden de estos datos pueden sustentar las políticas educativas y, además, que las conclusiones y recomendaciones que de éstas se siguen no deben ser objeto de controversia, por lo menos no en el ámbito de lo relacional. (Aboites, 2012, p. 27).

Todo pareciera indicar que el debate de la objetividad en las ciencias sociales no hubiese sido superado, desde la perspectiva de Comte (1884), la construcción de un conocimiento debe realizarse a través de un solo método, “el método científico” que se considera aplicable a todas las ciencias, como un medio para explicar causalmente los fenómenos por medio de leyes generales y universales, evitando cualquier interpretación de los hechos.

Sin embargo, este posicionamiento resulta sumamente cuestionable, sobre todo cuando se trata de analizar fenómenos sociales; estudios posteriores contradicen totalmente estas afirmaciones y permiten ampliar enormemente el panorama al respecto. Como lo afirma Weber (1904), no es posible deducir el sentido del mundo investigando el mundo, quien lo intente debe ser capaz de crearlo por sí mismo y no puede lograrlo por conocimiento empírico.

Esto pone de manifiesto que es necesario dejar atrás esa tradición explicativa del positivismo que establece una relación unidireccional con el objeto y que no nos permite ver más allá de la realidad. Weber propone por el contrario establecer una relación dialéctica con el mismo que posibilite interpretar y comprender la realidad superando la mera descripción de lo que los sentidos permiten apreciar. “Tal como se plantea la objetividad en los instrumentos de evaluación, es un objetivismo que impide com-

prender y explicar el fenómeno del aprendizaje”. (Díaz, 2010, p. 81).

Las pruebas estandarizadas no hacen más que perpetuar este análisis positivista de la realidad, mediante su explicación superficial, a juzgar por resultados obtenidos en un único instrumento, prediseñado para arrojar determinada información que valida cierto tipo de conocimientos. “Convertida en un instrumento de evaluación fetichizado, la evaluación presuntamente científica, sigue conduciendo las contrarreformas educativas.” (Aboites, 2012, p. 31). Por ello los resultados a nivel de sistema están lejos de ser los deseados, desde las cúpulas de poder se gestan políticas educativas que no toman en cuenta la complejidad de la realidad escolar y de sus sujetos participantes, y que al ser puestas en práctica tienen nulo impacto sobre ella.

A pesar de su intento de evaluar con la mayor objetividad posible, las pruebas estandarizadas distan de lograrlo:

Los exámenes no son objetivos... las respuestas que se obtienen no son lo último de lo que es capaz el sujeto, sólo expresan un momento como verdad aparente, son constituidos más por la situación de temor de los participantes ante el ritual social que les rodea que por un saber producto de la reflexión. (Díaz, 2010, p. 87).

Tal es el caso de los instrumentos que se han diseñado para dar cuenta de la situación en la que se encuentra el sistema, su intención, más que conocer los saberes de los estudiantes para la reflexión sobre el funcionamiento del mismo y sus posibilidades de mejora, se ha utilizado como un medio de clasificación y jerarquización de las instituciones escolares, haciendo más evidentes sus diferencias a nivel académico sin considerar su diversidad contextual. “La reflexión no se promueve mediante exámenes supuestamente objetivos, y sí la memorización, el deseo de acre-

ditar por cualquier medio, estimulándose la relegación del saber a segundo término”. (Hoyos, 2010, p. 267).

Catton Grasby, citado por Ríos (2010), afirma que los exámenes no dan exacta medida de la inteligencia de los estudiantes, y a menudo ni siquiera de sus conocimientos, son perniciosos para su bienestar intelectual, moral y físico, además de causar cierta cantidad de inmoralidad en varias formas por parte de discípulos y maestros.

Al respecto, Hernández (2010) argumenta que el único módulo de medida del aprovechamiento educativo de un sujeto cualquiera es él mismo. Ante tales supuestos las pruebas estandarizadas pierden validez: en primer lugar, evalúan sólo un tipo de inteligencia, determinados saberes impuestos arbitrariamente; y en segundo, sus resultados son utilizados para medir y comparar al individuo en relación con un modelo a alcanzar, sin tomar en cuenta la evolución en relación con sí mismo y el cambio en sus estructuras mentales, aun cuando no haya alcanzado ese estándar. En este sentido, si se pretenden conocer los logros educativos de un estudiante no sería por medio de una prueba o examen, y mucho menos si ésta es homogénea, sino por la progresión de sus conocimientos o habilidades.

Siendo así, la evaluación estandarizada se convierte en una injusticia social más, de la cual son víctimas los grupos más desfavorecidos. “La pedagogía y sus ciencias auxiliares enseñan que no existen dos educandos iguales. De donde en la práctica toda pedagogía es diferenciada”. (Hernández, 2010, p. 298). Sin embargo, a nivel nacional se aplica un mismo examen para todos.

Si se considera que la pedagogía es diferenciada atendiendo las disparidades entre los educandos, la evaluación también debiese serlo, partir del reconocimiento de las particularidades de cada uno y considerar los logros obtenidos durante el proceso educativo. De la misma manera resulta conveniente tomar en cuenta que “el proceso

de aprendizaje está mediado por el esquema referencial del estudiante, esto es, el conjunto de sentimientos y afectos con los que piensa y actúa, esquema que ha sido organizado a través de la vida del propio sujeto”. (Díaz, 2010, p. 312).

El análisis del sistema escolar requiere de un tratamiento mucho más complejo que una prueba o examen: “un sistema de evaluación que verifica habilidades y competencias por medio de preguntas de fácil calificación desconoce la inmensa diversidad de situaciones educacionales e identidades étnico culturales silenciando así la interculturalidad a favor de un multiculturalismo de mercado”. (Aboites, 2012, p. 29).

En este sentido, el discurso también es ambiguo pues si bien, PLANEA en su documento rector hace alusión al respecto:

Es conocido que diversas circunstancias influyen en el logro de aprendizajes de los estudiantes. La investigación educativa señala que entre las condiciones personales y familiares que inciden en el aprendizaje se encuentran factores socioeconómicos, acceso a bienes culturales, condiciones para el estudio, situación laboral de la familia, pertenencia étnica, motivación personal, expectativas, disposición e interés por el estudio, trayectoria escolar, etc. Otros factores que influyen en el aprendizaje están relacionados con las características de la escuela (infraestructura, equipamiento y organización), o con los procesos pedagógicos, las trayectorias y las habilidades de enseñanza de los docentes, el liderazgo de los directivos y su capacidad de gestión, entre otros. Para contextualizar y comprender las diferencias en los resultados de aprendizaje, tanto al nivel de sistema educativo como de plantel escolar, es necesario considerar los factores personales, familiares, del entorno escolar y de las condiciones en las que trabajan las comunidades educativas, así como las características, los rasgos y las prácticas de quienes las componen. Poder establecer los factores internos y externos que se asocian con la promoción de los aprendizajes ayuda a identificar aquello sobre lo que es posible incidir para mejorar las oportunidades de todos los alumnos e incrementar la calidad de la educación.

(p. 8).

Su tratamiento se hace de forma positivista y meramente descriptiva; se consideran factores socioeconómicos como acceso a bienes culturales, condiciones para el estudio, situación laboral de la familia, pertenencia étnica, motivación personal, expectativas, disposición e interés por el estudio, trayectoria escolar, entre otras. Infraestructura, equipamiento y organización escolar, los procesos pedagógicos, las trayectorias y las habilidades de enseñanza de los docentes, el liderazgo de los directivos y su capacidad de gestión, entre otros, los cuales son consultados por medio de un cuestionario, no hay un acercamiento a la realidad que permita la comprensión profunda del fenómeno estudiado, de este modo la supuesta contextualización se remite a una simple descripción.

“El enorme acervo de información recolectada por innumerables instrumentos de evaluación es absolutamente irrelevante pues no existe ninguna intención de utilizarla para corregir las estrategias de las políticas públicas y resolver los problemas identificados por la propia evaluación”. (Aboites, 2012, p. 26). La revisión de los propósitos de PLANEA hace evidente que como en todas las pruebas estandarizadas, lo que se evalúa es al alumnado y los conocimientos adquiridos de acuerdo con un currículo establecido. Las políticas públicas nunca están en tela de juicio, si acaso se juzga al maestro, o al propio sistema; de lo contrario surgirían reformas estructurales que en verdad atendieran las necesidades de los grupos vulnerables, y no se limitaran a enunciarlas.

Las pruebas estandarizadas sólo marcan aún más las brechas de desigualdad: “en las prácticas actuales de evaluación los resultados más graves y patentes son: la condenación de un cierto número de niños por causas ajenas a su voluntad”. (Hernández, 2010, p. 299). En ningún mo-

mento se considera el supuesto de Santos Guerra (1996), en el que establece que:

La evaluación no es, pues, un juicio de valor sobre el niño, ni siquiera sobre sus realizaciones. Lo que pretende la evaluación es conseguir las informaciones pertinentes para conocer la eficacia de la acción. Y la eficacia de la acción no depende solamente del niño, sino de un cúmulo de componentes de variada naturaleza. (p.42).

Atendiendo a esta consideración la evaluación se analiza en su sentido complejo, no basándose en pruebas estandarizadas, de opción múltiple, que arrojan poca información sobre los procesos y la construcción del aprendizaje que realiza el niño mediante la interacción con su medio: “la técnica de medición llamada opción múltiple propia (y en algunos casos paradigmática) de las teorías neoconductistas de la evaluación resulta inoperante por ineficaz y en última instancia, desechable como criterio de evaluación académica”. (Juárez, 2010, p. 256). “Si no se sabe qué responder ante un tema, se le aconseja escoger de todas formas una de las cinco respuestas propuestas: ¡Tiene una posibilidad entre cinco de acertar!” (Vanhecke, 2010, p. 328). De esta manera podemos dilucidar que la información obtenida, no muestra la situación real del estudiante aun cuando se haya recabado con la mayor objetividad posible.

Es ahí donde se manifiesta la complejidad de la acción, no sólo el alumnado y el profesorado son culpables de los buenos o malos resultados. La acción pedagógica, si bien no está determinada, si es influida por un sinnúmero de factores no sólo de ámbito educativo, pero que de igual forma lo trastocan y tienen injerencia directa en él. Cada estudiante procede de una realidad única, éstas son variadas y diversas, cada uno tiene acceso a diferentes capitales tanto económicos como culturales, y aun teniendo

conocimiento de ello se le mide con un examen homogéneo: “todos los alumnos son evaluados de forma parecida y a todos se les exigen unos conocimientos mínimos. Es más, se pretende aplicar unos mismos criterios para realizar una evaluación más justa”. (Santos Guerra, 1996, p. 177). Al respecto Díaz Barriga (2010) argumenta que:

A esto habría que agregar otros factores de índole social y económico que se convierten en variables que inciden directamente en el desempeño escolar de los estudiantes, que al ser independientes del ámbito educativo se dejan de largo; o si son consideradas es sólo en el discurso, o en la implementación de políticas que por lo general son mal aplicadas y no combaten la problemática desde sus orígenes.

No se puede hablar de justicia en la evaluación estandarizada, cuando consideramos que este término parte de la premisa de otorgarle a cada quién lo que realmente se merece, al hacerlo estaríamos incurriendo en un acto más de injusticia, pues juzgamos y condenamos al alumnado y a las escuelas de acuerdo a su actuar en un examen, cuyos resultados son determinados únicamente por su capacidad y desempeño para resolverlo.

La acepción correcta al momento de evaluar correspondería a la equidad, darle a cada uno lo que necesita de acuerdo a sus propias características, lo cual no es posible al intentar medir el nivel de logro con una prueba única para toda la población. No obstante: “la acreditación educativa es la expresión y el refuerzo de la individualización de la desigualdad social”. (Gómez, 2010, p. 170). El mismo autor afirma que el logro educativo puede conceptuarse como una variable que interviene entre el origen y el destino sociales, y por ello como un mecanismo crucial que facilita la reproducción de la estructura social existente.

Sólo podremos disertar sobre justicia social en

la evaluación cuando ésta tienda a romper con esa reproducción de la estructura dominante, convirtiéndose en un medio para la mejora, y deje de ser un fin para la vigilancia y el control. Cuando permita el acercamiento a otras formaciones culturales y saberes diferenciados, reconociendo y valorando estas disparidades, asumiendo que no hay una cultura y un conocimiento dominante, que todos somos uno en el mundo y cada quien aporta desde sus singularidades. Cuando se admita que la práctica pedagógica no es universal (como los estándares intentan hacerlo creer) sino determinada por la clase o grupo social en la que se ejerce.

Las diferentes formas de evaluación del aprendizaje, la profundidad y claridad conceptual del mismo, el ambiente de disciplina, entre otros aspectos, pertenecen a prácticas pedagógicas que forman de diferente manera las expectativas sociales y personales del estudiante, su autoimagen, su conciencia política, su creatividad y confiabilidad, y de manera más fundamental: su desarrollo cognitivo.

Esta conciencia ideológica permitirá romper con los esquemas establecidos, y caminar en busca de una verdadera justicia social para los estudiantes fuera de ese ideal de igualdad, que deja de lado las singularidades y pretende estandarizar, homogeneizar, cuadrar, en suma: normalizar las mentes y los comportamientos.

EVALUACIÓN EDUCATIVA, OTROS IMAGINARIOS POSIBLES

Se construye la realidad desde las subjetividades, desde el ser y lugar en el orbe, configuramos significaciones condicionadas social e históricamente, por lo que no hay verdades absolutas, sino interpretaciones de esa realidad que se ajustan a un tiempo y espacio específicos, sin embargo: “como seres humanos estamos dotados de capacidad y voluntad para tomar una posición respecto al mundo y darle sentido” (Bourdieu, 2006, p. 216), por lo que es posible transitar de lo instituido a la instituyente y erigir nuevas connotaciones de ese mundo. Esto hace necesario analizar la realidad desde la singularidad del sujeto histórico, para comprender los significados que le atribuye, tomando en cuenta todas las cargas que esto denota.

Estas subjetividades y singularidades mediante las cuales se interpreta y se da sentido al mundo, parecieran ser una formulación propia, sin embargo constituyen una elaboración colectiva a la que Castoriadis (1975), denomina imaginarios sociales, los cuales responden a una formación social y política que se va reproduciendo por los aparatos ideológicos destinados para este fin, como la familia, la iglesia, la escuela, entre otros.

El imaginario social según Castoriadis (1975), es un “magma de significaciones imaginarias sociales” encarnadas en instituciones. Como tal, regula el decir y orienta la acción de los miembros de esa sociedad, en la que deter-

mina tanto las maneras de sentir y desear como las formas de pensar. En definitiva, ese mundo es esencialmente histórico.

En este sentido, los imaginarios constituyen nuestras cosmovisiones, que son instituidas para mantener el orden de las cosas, al hacer un análisis profundo podemos deducir que éstos son una elaboración social, pero impuesta por quienes ostentan el poder como una forma de reproducción social y cultural, valiéndose para ello de los aparatos ideológicos del estado que se mencionaron anteriormente; por ello cobra relevancia el realizar una distinción entre el imaginario efectivo y el radical.

El imaginario efectivo hace alusión a lo que queda instituido en una sociedad, a las normas, valores, discursos, prácticas, creencias, formas de ser y hacer que configuran una institución; mientras que el imaginario radical es la capacidad de crear nuevas significaciones sociales que instituyen nuevas concepciones, normas, discursos y prácticas que transforman lo instituido y crean nuevas instituciones. Estas dos dimensiones de lo imaginario social aluden a la tensión de dos procesos que configuran el devenir de las instituciones: lo instituido y lo instituyente. (Anzaldúa, 2015, p. 27).

Considerando al imaginario como lo define Torres (2018): “una creación incesante e indeterminada, social, histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que inclusive producen lo que se denomina realidad y racionalidad”; el ser humano está en posibilidades de elaborar realidades alternas que lo liberen de las ataduras instituidas socialmente, y le permitan transitar hacia lo instituyente.

Lograr este cometido reside en reconocerse como sujeto histórico capaz de reconfigurar esa historia, ir en contra de esa constante reproducción de lo establecido, superando lo que mediante la saturación de la conciencia se ha normalizado, y por ende considerado como natural.

La escuela y el maestro no son la excepción, éste desde su práctica tiene el poder de transformación ya que como lo menciona Gimeno (1991): “el profesor es un mediador entre el currículum y los alumnos, moldeándolo de acuerdo a su propia ideología”.

La ideología se concentra en el modelado y construcción de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad... Traduce desde nuestro punto de vista una visión del mundo, una perspectiva sobre las cosas, acontecimientos y comportamientos, pero al mismo tiempo conscientes de que esta concepción del mundo es una construcción social histórica y por consiguiente es relativa, parcial y necesitada de una reelaboración permanente para evitar caer en un absolutismo que implica la reflexión y no favorezca la dominación. (Gimeno, 1991, p. 165).

Sin embargo, esta ideología no es una mera elaboración personal que nace a partir de la reflexión de los sucesos históricos sociales, ésta es parte de la formación de los llamados imaginarios sociales, que constituyen un universo de significaciones que favorecen que el poder marche, haciendo que los miembros de la sociedad enlacen y adecuen sus deseos al poder, más que a la razón.

En este tenor es menester del profesorado reconocer la función de los imaginarios instituidos para, como lo sugiere Gimeno (1991), contraponerse a la ideología hegemónica y darle un resignificado a la educación. Es aquí donde surge una divergencia entre lo instituido y lo instituyente, una lucha interna contra la hegemonía ideológica que, según Gramsci (1978), impone a sus seguidores unos significados y posibilidades de acción de manera sutil, de modo que formas de organización y actuación de una sociedad que contribuyen a mantener situaciones de injusticia, llegan a ser percibidas como inevitables, naturales, sin capacidad de modificación.

Este concepto de hegemonía ideológica no significa que las clases y los grupos sociales no dominantes estén totalmente manipulados, sin posibilidad de generar una contrahegemonía, por el contrario, estas relaciones asimétricas de poder pueden ser contenidas y rechazadas. La teoría de Castoriadis (1975), lo confirma al postular que, a lo largo de la historia, el hombre como ser social, ha tenido la capacidad de crear, imaginar e instituir formas de organización y gobierno; es aquí donde radica la autonomía como la capacidad de los individuos de crear y recrear, de actuar en búsqueda de su propio beneficio ya sea de manera individual o colectiva.

Según Castoriadis (1975), no se puede hablar de imaginarios sin antes hablar de autonomía, ya que ésta es un aspecto básico si se pretende construir una sociedad crítica, capaz de crear y cuestionar sus acciones y a las instituciones. La autonomía en el sujeto implica, entre otras cosas, cuestionar reflexivamente sus propias determinaciones subjetivas.

Estos supuestos sólo serán posibles cuando la realidad se aborde bajo el sentido de la teoría crítica que busca ir en contra de lo instituido, y caracterizándose por la exposición de las contradicciones, como fuente estimulante y transformadora; desde esta postura la generación de teoría se entiende como un medio para la comprensión de esa realidad, y para la transformación social a partir de la misma.

Se puede decir que la sociedad está regida por lo simbólico instituido, pero que no necesariamente es en su totalidad dominada por dicho simbolismo, sino que también actúa como parte de lo simbólico, lo imaginario y que como seres pensantes podemos reflexionar y a la vez transformar esos símbolos y esos imaginarios (lo instituyente) y hacer uso lúcido de ellos. (Torres, 2018, p. 89).

Esa contraposición ideológica lleva a pensar en el surgimiento de un imaginario decolonial de la evaluación, que siendo instituyente permita reconfigurar lo instituido y considerar que hay otros imaginarios posibles, ya no impuestos desde la arbitrariedad, sino surgidos del análisis de una realidad que ha sido negada. Hasta el día de hoy dicho concepto denota una gran carga simbólica de clasificación, selección, exclusión, marginación, que aunque no se hace visible se legitima por otros medios, demasiado persuasivos para ser evidentes en nuestra realidad, pero que ejercen la misma fuerza para lograr el control del orden establecido.

La evaluación como práctica decolonial

Un mundo donde quepan muchos mundos, ¿utopía, realidad o una alternativa posible? Es este precisamente el objetivo de los estudios decoloniales, la configuración de otras alternativas que permitan ser en un sistema mundo en el que a algunos se les ha condenado a no serlo. Sin embargo: ¿Por qué obedecer los preceptos de un sistema mundo, si éste no es otra cosa que un imaginario dentro de muchos otros posibles? Un imaginario resultado de una construcción social impuesta por medio de una saturación ideológica de la conciencia, para favorecer a unos cuantos y someter a la gran mayoría.

Ante estas consideraciones sale a la luz que el saber obtenido (en su mayoría por una imposición coercitiva) que no les ha permitido ser, conocer, poseer, sólo es una percepción más de la realidad. Al no existir verdades absolutas, estamos en posibilidades de distorsionar esa realidad, dándole un nuevo significado desde nuestras subjetividades, desde la mirada de un sujeto histórico al que tampoco se le ha reconocido, negando su propia historia al considerar la de Europa como universal. Sin embargo, hoy

en día se está siendo testigo de aquello que parecía imposible, una reconfiguración de la misma, al parecer y como lo mencionan algunos autores, el nacimiento de una era en la que otras alternativas se están viendo cristalizadas, el desplazamiento del centro: un centro que ya no es Europa.

Esto permite reconocer que, como lo propone Walsh (2013), son viables las prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir por medio de la decolonización como proceso y práctica de rehumanización, frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian a la humanidad. Ello implica una transformación de los significados impuestos por un sistema capitalista que surge a la par del supuesto descubrimiento de América, para reconocer el ser, asimilarse como humanos y no como un mero recurso para la producción de capital, es decir, re-existir en un mundo en el que se les ha negado la existencia como tales al reducirlos prácticamente a máquinas. Esto es, como lo explica Walsh, una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a re-construir el ser.

Este preámbulo pone de manifiesto que “la pedagogía es el puente irreducible entre la descolonialidad del ser, del hacer y del poder”. (Walsh, 2013, p. 25). Esto implica, en primer lugar, reconocer a la escuela como un aparato ideológico del estado para la reproducción de las relaciones existentes, de las perspectivas y creencias de los grupos dominantes para mantener el orden social; pero a su vez, implica también reconocer al educador como un ser político y a la educación como un acto no neutral, que busque la transformación social mediante un trabajo anti hegemónico, y a través de un conflicto ideológico lleve a asumir una posición de resistencia y a considerar las posibilidades de alterar las condiciones impuestas por aquellos que se consideran dueños del ser, el conocimiento y el poder. Esto conlleva a una pedagogía decolonial arraigada a las luchas de existencia y del vivir.

Llevar la decolonialidad a las aulas significa, de acuerdo con Walsh (2013), otras atmósferas de construcción de sentidos en realidades multifacéticas: reubicarse pedagógicamente con sus reinserciones y formas de pertenencia, una educación intercultural crítica que permita precisamente examinar lo instituido y transitar así hacia lo instituyente, legitimando así nuestras formas de des-aprender, re-aprender; reconociendo los conocimientos nuestros, diversos y con densa capilaridad que desafían lo ya instituido como conocimiento válido. Construyendo y considerando “maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir con... movilizar todo lo que podemos encontrar en términos de recursos intelectuales que es que sigue haciendo las vidas que vivimos...”. (Walsh, 2013, p. 30).

Este entendimiento teórico permitirá a su vez, comprender la realidad desde una perspectiva instituyente, no instituida, y con ello dará pie al inicio de una lucha por transformarla. Este acto debiese iniciarse en las escuelas, por medio de una verdadera reflexión crítica y no aquella que sólo se presume en el discurso. Efectuando, como lo sugiere Mamá Dulú (citada por Walsh, 2013) una praxis político-pedagógica aferrada en la posibilidad y esperanza y encaminada hacia la justicia, dignidad, libertad y humanización.

Este reconstruir el mundo conduce a repensar la práctica educativa para tratar de transitar hacia una pedagogía crítica y decolonial, buscando como indica Walsh (2013), la construcción de condiciones otras de vida para todos los oprimidos. O como lo plantean los zapatistas, prácticas insurgentes hacia otro vivir y el estar bien colectivo y no sólo de unos cuantos que han sido favorecidos. Abrir caminos y condiciones radicalmente Otros de pensamiento, re-insurgimiento, levantamiento y edificación de prácticas entendidas pedagógicamente, que a la vez hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aun presente.

No obstante, pocos docentes reconocen la función política que les corresponde desempeñar, no son conscientes de la situación de dominación y alienación en la que están inmersos, por lo que no pueden luchar contra lo que ignoran, y se limitan a reproducir lo instituido. Se ha aprendido a leer los libros (Freire, 1985), pero no el mundo, mucho menos a cuestionar la realidad, y se actúa en consecuencia, por ello resulta tan complicado convertir la educación en una herramienta de emancipación. Desde esta perspectiva la función docente se reduce a la reproducción del sistema mediante la transmisión de saberes establecidos en un mapa curricular que establece qué, cuándo y de qué modo se debe aprender.

Yo siempre me voy más a los contenidos, veo si aprendió ese contenido que me pedía el sistema, si lo tiene, y si no lo adquirió pues retroalimentar en eso... para mí evaluar es ver qué tanto logró los objetivos del programa; ya a partir de que digo si lo logró, muy bien, lo veo más como en mí, si les enseñé lo que me están diciendo que debe de aprender, porque yo voy con el sistema. (E- 4-MG-03-02-21).

Como se hace evidente en el discurso, esta colonización del saber instituye conocimientos estandarizados y descontextualizados de la realidad social que impera en los grupos dominados, legitimándose bajo una lógica de dominación cultural, los docentes enseñan lo que les están diciendo que el alumnado debe aprender, porque actúan de acuerdo a la imposición ideológica de la que han sido objeto durante toda su vida; por ello se hace necesario entender la educación desde un paradigma decolonial.

Fanon (2009), caracteriza a la decolonización como una forma de des-aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido mediante un proceso de colonización, y a su vez reconocer que “no soy si tú no eres, y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser”. Desde esta perspectiva, buscar la

liberación por este medio no implica imponer nuestra superioridad invalidando todo lo que el hombre blanco europeo representa, sino por el contrario, reconocer lo que se es, pero también lo que el Otro es, ser ambos en el mundo, ser ambos mundos, como se mencionó al inicio, un mundo donde quepan muchos mundos, donde se respete el pensamiento del Otro.

Sin embargo, para ello es necesario una conciencia nueva, un régimen distinto en donde no se pretenda acumular capital a expensas de la explotación y el sufrimiento del otro. No obstante, esta alternativa es poco probable debido a que, como lo menciona Fanon (2009), el colonialismo vacía el cerebro de toda forma y de todo contenido... se orienta hacia el pasado, lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. El sujeto colonizado interioriza su proceso de colonización creando así las condiciones de no existencia.

Por ello, el primer paso para la decolonización sería liberarse de uno mismo, ser consciente de la posibilidad de existencia. Ubicarse, como lo sugiere Zapata en su manifiesto humanizante y desalienador, al lado de, desde y con los oprimidos, reconocerse como sujetos históricos víctimas de esa colonización y con ello de la opresión, conscientes de nuestra herida colonial, y no continuar con esa visión glorificadora del opresor. Del mismo modo, es necesario comprender el poder que tienen las palabras de transformar las mentes, los imaginarios; encontrar otra forma de entender y nombrar el mundo, esto dará un nuevo significado al orden de las cosas y por ende lleva a construir y reconstruir otros mundos.

Si acaso hemos llegado a ser reconocidos es desde una perspectiva intercultural funcional, se tolera nuestra existencia, pero no se deja escuchar nuestra voz. Sin embargo, si hubiese de hablarse de interculturalidad debiese ser desde la perspectiva crítica, cuestionando las diferencias y las desigualdades construidas a lo largo de la historia

entre diferentes grupos coloniales, asumiendo las diferencias como constitutivas de un estado plural, siendo capaces de construir nuevas relaciones de poder, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar a aquellos que históricamente fueron subyugados.

De esta manera la interculturalidad cobra sentido en el proceso decolonial, y no únicamente para aquellos que se asumen como indígenas, sino también para los mestizos, que a fin de cuentas han sido aún más colonizados que aquellos a quienes despectivamente se llama indios. Ellos son reconocidos como tales, y aunque la colonización intentó arrebatarles lo que era suyo, éstos no cedieron ante la seducción de la modernidad, como es el caso de los indígenas chiapanecos, que hoy en día, más de quinientos años después, continúan luchando por no dejar de ser lo que son.

En cambio, los mestizos no logran identificarse culturalmente, tienen una doble conciencia, como descendientes de dos razas finalmente no son ni lo uno ni lo otro, por lo que resulta interesante analizar: ¿entonces qué son? Su identidad está perdida dentro de ese proceso de colonización y no son más que el producto de la misma, lo único que los podría llevar a ser, es ese análisis decolonial que corra la venda de los ojos, y permita mirar realmente sin el espejo que refleje al hombre resultado de la modernidad.

La naturalización es un componente que hace en gran parte invisible y especialmente compleja esta problemática, por ello promover procesos de desnaturalización de esos imaginarios instituidos, es un elemento fundamental sin el cual es imposible caminar. Esto lleva a cuestionar el carácter monocultural y el etnocentrismo que explícita o implícitamente está presente en las escuelas, los criterios utilizados para seleccionar y justificar los contenidos escolares, así como a desestabilizar la pretendida universalidad y neutralidad de los conocimientos, valores y prácticas; lo

que permitirá actuar con justicia al momento de evaluar, al tomar el lugar del oprimido y dejando de actuar como opresor.

Si bien el docente es un oprimido más dentro de un sistema que encadena simbólicamente con el objetivo de dar cumplimiento a los intereses de la clase dominante, éste termina por convertirse también en opresor de sus estudiantes, al formarlos bajo el principio de obediencia para encajar adecuadamente en la sociedad actual, así lo establece el discurso y así se reproduce en las escuelas. Algunos maestros se encuentran tan enajenados o desinteresados ante este argumento que lo aplican tal cual en su práctica docente, sin considerar que el alumnado también es un sujeto histórico y social por lo que posee un capital cultural que es necesario tomar en cuenta y exaltar, dando valor a otro tipo de conocimientos y no sólo a los que se imponen en un currículo oficial.

Esto se hace claramente evidente en el discurso que maneja Gómez (2010), en su texto *Acreditación educativa y reproducción social* en el que reconoce que:

Cada uno trae un cierto capital cultural y un conjunto de valores y actitudes heredados de la familia y de acciones pedagógicas precedentes, que predisponen al individuo, de tal manera que la acción pedagógica tiene una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales de los individuos, las cuales son la herencia cultural de su grupo social. La escuela oculta estas diferencias, desvaloriza la cultura de los grupos sociales subordinados e impone la del grupo dominante como legítima al presentarla como si fuera una necesidad académica intrínseca a la experiencia educativa. (p. 106).

Al respecto, Bourdieu (1987), conceptualiza ese capital cultural como el instrumento de poder al nivel del individuo, bajo la forma de un conjunto de cualificaciones intelectuales producidas por el medio familiar y el sistema

escolar. La asimilación de este capital en cada generación es una condición de la reproducción social.

El capital cultural definido por Bourdieu se presenta bajo tres formas distintas:

- *Hábitus cultural*: comprendida por la sucesiva socialización, representa un sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, percepciones y acciones características de una cultura y sólo a éstos.
- *Bienes culturales*: libros, cuadros, obras de arte, etc.
- *Títulos escolares*: el capital cultural influye drásticamente en la configuración del individuo como tal, tanto en la familia como en la escuela se le instruye desde un enfoque funcional estructural, imponiéndole reglas y conocimientos para cumplir adecuadamente con el cargo que le corresponde dentro del sistema en esa máquina que es la sociedad.

De esta manera la colonialidad del saber sigue presente en nuestras aulas como un medio de reproducción social, se legitima un conocimiento por encima del otro. Aunque la época colonial pareciese superada, las clases que ostentan el poder continúan ejerciéndolo e imponiendo lo que es aceptado como válido, son quienes seleccionan el contenido curricular y los estándares que hay que lograr: si el estudiante posee un conocimiento diferente a éste no es reconocido ni valorado, porque no se encuentra dentro de los cánones establecidos. Siendo así, la evaluación se convierte en un acto de imposición de saberes, en el que no se es permitido pensar o actuar de una manera diferente, pues no se reconoce la singularidad del sujeto, pretendiendo una supuesta objetividad y universalidad.

Sin embargo, para los docentes, desde su imaginario no instituido sino instituyente, estos estándares tienen

poco valor en su sentido numérico, se inclinan hacia un paradigma cualitativo al considerar el proceso formativo de la evaluación, pues éstos sí reconocen que aunque no se logren los contenidos tipificados, los estudiantes llegan a desarrollar otros aprendizajes que probablemente les son más significativos, que aunque no sean legitimados constituyen una forma Otra de pensar, comprender y actuar en el mundo.

Empleo una evaluación formativa, evaluó todo, desde su capacidad, qué tanto aprendizaje alcanzó, sus habilidades, cuánto se han desarrollado; no nada más si logró aprender lo que establece el plan y programa, no si alcanzó los objetivos que ahí marca, sino si él avanzó de acuerdo en el nivel en el que estaba en relación con él mismo, no con el programa. (E-6-MG-28-02-21).

Mediante un ejercicio discursivo sutil y persuasivo se ha interiorizado el hecho de que algunos conocimientos tienen más validez que otros por surgir de la razón, aunque en la mayoría de los casos ésta es sólo instrumental, lo cual se refleja claramente en los contenidos escolares, en los que poco se aborda la reflexión y la crítica como medio de transformación, pues su énfasis radica en la producción. Esta situación es aún más notable al momento de la evaluación, pues la mayoría de las veces se solicitan uno o varios productos, y además se consideran una variedad de aspectos que poco tienen que ver con el conocimiento en sí, pero que contribuyen con esa formación disciplinar que pretende el sistema escolar, como: la asistencia, el trabajo en clase, las tareas, la disciplina (factor que para algunos es de suma importancia), la actitud, el uso del uniforme, la convivencia, la participación. Esto lleva a repensar la evaluación educativa, propiciando la reflexión sobre a cuáles intereses estamos respondiendo, resultando conveniente considerar que:

No existe una sola cultura legítima, es decir universalmente válida y lógicamente necesaria. Toda cultura es relativa a las características del grupo social que la genera, toda cultura es pues arbitraria. Pero la escuela hace propia la cultura particular de la clase dominante, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. (Gómez, 2010, p. 168).

La escuela trabaja en la formación del ciudadano ideal que sea capaz de adaptarse a la vida en sociedad; no obstante, ésta encubre que los intereses a los que responde son a los de las clases hegemónicas y no a los del individuo como tal, por ello se certifican los conocimientos que favorecen la reproducción social y cultural, y por ende son los que resultan evaluados.

Esto se pone de manifiesto en el imaginario de los docentes, hay quienes reconocen que entre los mexicanos existe una gran cantidad de personas con capacidades y habilidades, pero no se le da importancia ni se les apoya para que las desarrollen, si un alumno es bueno en algo que no corresponde a los estándares establecidos no se le reconoce y se le critica cómo va en matemáticas, que no sabe leer, que no sabe escribir. “Nuestro mismo sistema ha obligado a lo que es la borregada, que los alumnos salgan preparados para ejercer una profesión y sean asalariados, el sistema nos lleva a que el mayor logro de las personas sea obtener un trabajo fijo”. (E-3-D T-20-01-21).

De esta manera la educación escolarizada se traduce a un ejercicio de poder de una clase sobre otra, cobrando mayor fuerza al momento de evaluar; es el profesorado o la instancia encargada de dicho proceso quien ejerce la autoridad sobre el sujeto evaluado, quien impone de manera arbitraria los significados que son válidos para un sistema cuyo centro debiese ser el estudiante, pero que en realidad gira en torno a los intereses de ciertos grupos de poder.

Al ser controlados e institucionalizados, en la escuela, el aprendizaje y su acreditación, se limita la legitimidad social del aprendizaje extraescolar, de las formas educativas autóctonas y del autodidactismo... es la legitimación social del conocimiento en función de los intereses de un grupo o clase social sobre otros, es la distribución y valor diferencial del conocimiento en la sociedad de clases. (Gómez, 2010, p. 153).

Reconocer este adiestramiento que realiza la escuela en función de las clases lleva a ponderar la necesidad de una educación con perspectiva decolonial, sobre todo al momento de evaluar, decolonizar la mente permitirá entender que ese aprendizaje extraescolar, autóctono o autodidacta implica un saber Otro, que no por el hecho de no ser legitimado por las clases que ostentan el poder pierde validez. Sin embargo, esto implica un rompimiento epistemológico, que desde un paradigma Otro lleve a comprender que hay otras formas de ser en el mundo, que lo que ha sido impuesto no es determinante, que se puede llegar a reestructurar la manera en que se le da significado a las cosas, pues éstos no son más que imaginarios que pueden ser transformados por medio del análisis y la reflexión crítica.

El proceso de consolidación de la instrucción pública conlleva la función implícita de institucionalizar el contenido de la instrucción, de definirlo y regularlo de acuerdo a la naturaleza del Estado. Éste a través de sus instituciones educativas define el aprendizaje socialmente legítimo: aquel que es certificado. (Gómez, 2010, p. 152).

Sin embargo, como se ha analizado, la escuela también puede convertirse en un espacio de resistencia y contestación, el docente intelectual está dotado de las capacidades para modelar el currículum y transformar las aulas en un espacio que propicie la emancipación, partiendo del hecho de admitir la subordinación de la que somos sujetos por medio del proceso de escolarización, hacer visible esa

función inherente a la educación formal permitirá impensar la práctica profesional, y considerar otras alternativas que den valor a quienes han sido relegados por no cumplir con los estándares establecidos.

Un análisis más profundo de esta situación de exclusión, marginación y discriminación permite advertir cómo la evaluación termina por convertirse en un acto de violencia simbólica: “la acreditación educativa es en última instancia una relación de poder; ya sea en la acción pedagógica misma como poder de determinación del conocimiento legítimo por parte del estado o del agente educativo profesional sobre el estudiante”. (Gómez, 2010, p. 194). Y más aún cuando esta evaluación se reduce a la aplicación de un examen, como es el caso de las pruebas estandarizadas (PLANEA, PISA) “mediante el examen se legitima (a través de una violencia simbólica) un saber frente a otros que parecen devaluados”. (Bourdieu, Passeron, 1995, p. 119).

Mientras la evaluación continúe limitada a un examen y traducida a un número, no representa otra cosa que un ejercicio de violencia simbólica, en el que quien ostenta el poder, juzga y determina un valor que legitima o no un tipo de conocimiento. En este sentido la evaluación pierde totalmente su sentido formativo para convertirse en una práctica de poder. “El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber”. (Foucault, 2010, p. 189).

Sin duda la evaluación se transfigura en uno de los mayores actos de violencia ejercidos sobre el alumnado en los centros escolares; sin embargo, como lo indican Bourdieu y Passeron, pasa prácticamente desapercibida por realizarse de una manera tan refinada, ya que por medio de su discurso se entiende como una manera de ayuda y mejora de los aprendizajes, el discurso formal la expone con estos tintes, pero al llevarla a la práctica, en su sentido oculto no hace más que emitir juicios de valor, y con base en ellos juz-

ga el rendimiento escolar de los estudiantes y los mismos docentes, a partir de criterios preestablecidos que proceden de una imposición arbitraria.

En una formación social determinada, la acción pedagógica, o sea, dotada de legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de acción pedagógica dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante. (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 37).

La escuela enmascara la violencia ejercida sobre el estudiante al hacer pasar como natural y necesario el conocimiento que está transmitiendo, (de la misma forma que se hacía durante la colonización en donde según Dussel (1994), la dominación que Europa ejerce sobre otras culturas es una acción pedagógica o una violencia necesaria y queda justificada por ser una obra civilizadora o modernizadora); es ella quien tiene el poder de decidir qué se debe aprender y por ende a qué conocimientos le confiere validez.

Esta afirmación resultaría conveniente si las escuelas realmente contaran con la autonomía para tomar este tipo de decisiones. Sin embargo, aunque se le confiere este atributo, como ya lo hemos revisado con anterioridad, la institución escolar no está en posibilidades de deliberar sobre los contenidos escolares, ya que son impuestos desde el exterior, y si bien ésta tiene la oportunidad de reconfigurarlos, la acción pedagógica se ve limitada por la imposición de esa cultura arbitraria al momento de someter al alumnado a un examen para medir y acreditar su rendimiento escolar, tal como sucede con la aplicación de las pruebas estandarizadas, en las que se define el logro alcanzado por su capacidad de dar respuesta a cuestionamientos sobre el tipo de conocimiento que el sistema pretende inculcar, sin considerar que el estudiante posee otro tipo de saberes que

no se están midiendo con esa prueba. Este pensamiento instituido se traduce tal cual en el imaginario de los docentes:

A mí cómo me va a interesar las otras habilidades del niño si se va a presentar con un examen donde van a ver si pudo resolver un problema, ¿en qué me voy a enfocar, en sus otras habilidades o en que la directora me está pidiendo ver lo que el niño aprendió? Yo me enfoco en lo que me están pidiendo. (E-4-MG-03-02-21).

En este sentido, violentar al niño se justifica bajo la premisa de dar cumplimiento con lo establecido, viéndolo como algo necesario y hasta benéfico para él al combatir su ignorancia y moldearlo a imagen y semejanza de quienes a lo largo de la historia se han considerado como civilizados.

“Cada acción pedagógica tiene pues, una eficacia diferenciada en función de las diferentes caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social”. (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 17). Ante esta afirmación cobra sentido cómo el imaginario social influye directamente en nuestra acción pedagógica, estas caracterizaciones sociales preexistentes, al ser de naturaleza social, inducen nuevamente a reproducir lo que se ha instituido, los docentes, en su mayoría continúan bajo el yugo de ese imaginario colonial que legitima un conocimiento por encima de otro. Profesorado y alumnado, los últimos andamios del sistema, son víctimas de una violencia que se invisibiliza, de la misma manera que se invisibiliza el saber Otro, ese que no es reconocido por no provenir del centro, en término de Wallestein.

Si bien esta violencia simbólica que ejercen las instituciones por medio de la evaluación al alumnado no se hace visible de manera tangible, los efectos que produce en ellos sí lo son. Aray (2010), define esta situación como neuras de examen:

Es un cuadro caracterizado por una angustia consciente e inconsciente de un sujeto ante un examen, un escenario o una situación ante la que deba demostrar conocimientos. Se acompaña de respuestas psicosomáticas características de la angustia como taquicardia y sudoraciones... El sujeto, frente a la inminencia del examen, aun sin estar en la situación misma, reacciona con una intensificación de la angustia. (p. 76).

Ante esta posición de angustia se generan disposiciones sumisas del pensamiento, el sujeto se ve limitado en su capacidad de raciocinio pues ante la zozobra de responder lo que considera como deseado, su principal cometido es precisamente ese, dar una respuesta única y correcta; ante esta disyuntiva la creatividad para resolver problemas se traduce a la resolución mecánica de un instrumento que no admite otras alternativas posibles como si la realidad fuese así. El máximo ideal de la escuela es preparar para la vida, sin embargo; en la cotidianidad las situaciones problemáticas admiten opciones y requieren de un juicio crítico para la resolución adecuada de las mismas, no se actúa de manera lineal. De aquí se desprende la interrogante ¿Cómo deberíamos evaluar dentro de un sistema escolar?

Considerar un conocimiento Otro, el que no es validado por el sistema, implica un rompimiento con lo que se ha naturalizado, ese otro tipo de saberes se ve minimizado al no ser el requerido por quienes determinan la validez del conocimiento escolar. Siendo así los profesores se ven prácticamente obligados por el sistema a cumplir con un cometido: educar al alumnado para la vida, tal como lo establece el artículo 3°, traduciendo a esa formación en desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten desenvolverse adecuadamente en un sistema capitalista en el que impera el reconocimiento por el orden y la disciplina que le permitan seguir este estado de las cosas.

“La escuela es la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legí-

timo aprender”. (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 18). De este modo impone significaciones y las impone como legítimas, sin posibilidad de cuestionar debido a que es lo socialmente requerido, aceptable y hasta necesario; sin embargo, como lo propone Bourdieu (2006), debemos desarrollar nuevas formas de combate para contrarrestar adecuadamente la violencia de la opresión simbólica.

En este tenor, Collazos (2009), reconoce que es a través de la reinención simbólica como se puede contrarrestar la violencia simbólica. Esto hace necesario repensar el significado que le conferimos a la evaluación educativa, transitando de un imaginario colonial a uno decolonial, reconciéndola como un acto de emancipación en el que se reconozcan otro tipo de saberes ya que “la igualdad formal entraña una gran dosis de violencia”. (Bourdieu y Passeron, 1995, pág. 8).

Esta reconstrucción de la connotación simbólica de la evaluación desde una perspectiva decolonial que posibilite el reconocimiento de otro tipo de saberes implica un cambio de paradigmas, un rompimiento epistemológico surgido de un acercamiento al Otro, considerado como diferente, y un proceso dialógico que posibilite la comprensión del mismo y la legitimación de otro tipo de episteme, la aceptación de que “no existen culturas superiores ni inferiores, sólo hay culturas diferentes que, cada una a su manera, satisfacen las necesidades y las expectativas de sus partícipes.” (Malinowsky, citado por Kapuscinsky, 2006 p. 28).

Sin embargo, este acercamiento se hace de la misma manera que lo plantea Kapuscinsky (2006), con un afán de someter, colonizar, dominar, avasallar, actos reflejos ante el Otro que no han dejado de repetirse a lo largo de la historia del mundo. La aproximación que se hace hacia los estudiantes por las instituciones evaluadoras externas a la instrucción escolar imponen los conocimientos a los que se

debe acceder y miden en qué manera se han logrado, distan de buscar una verdadera comunicación que permita la comprensión del fenómeno observado al analizar los resultados, la aceptación de la diferencia y la alteridad; siendo así la relación que se establece es asimétrica, violenta y de implantación de un orden determinado.

En este tenor, el INEE plantea que existen desafíos de la alteridad y propone tres herramientas para una política nacional de evaluación entre las cuales se da relevancia al diálogo ya que como lo menciona Kapuscinsky (2006), deberíamos buscar el diálogo y el entendimiento con el nuevo Otro; no obstante, éste también se realiza desde la arbitrariedad pues se argumenta:

Reconocernos frente a esa condición de ser Otro es indispensable para dialogar y diseñar una Política Nacional de Evaluación Educativa (PNEE) que busca trazar, en concurrencia —Estado y sociedad, gobierno federal y gobiernos de las entidades—, una ruta que garantice el derecho a una educación de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes mexicanos. (INEE, 2015, p. 18).

Se pretende reconocer al Otro entablando un diálogo entre estado, sociedad, gobierno Federal y gobierno de las entidades, pero no esboza escuchar la palabra de los docentes y mucho menos del alumnado, siendo así se establece una relación indómita con estos últimos, el acercamiento hacia ellos sucede por medio de un instrumento diseñado para arrojar resultados cuantitativos, sin considerar una multiplicidad de factores que influyen en su obtención.

Santos Guerra (1996), concibe a la evaluación como un proceso de diálogo, comprensión y mejora, en pugna por una evaluación más formativa, flexible, retroalimentadora, no sancionadora, pero sobre todo comprensiva hacia la condición humana y a los sujetos mismos. De la misma manera es percibida por algunos docentes manifes-

tando que la evaluación es un proceso de diálogo, de acuerdos, de priorización.

Sin embargo, las instituciones encargadas de la evaluación educativa, los diversos autores y los docentes no dimensionan ese diálogo de la misma manera: para las instituciones es unidireccional, más tendiente a un monólogo vertical, en el que el de arriba habla y el de abajo se limita a escuchar y reproducir; mientras que los autores críticos y los mismos maestros le confieren una relación horizontal, buscando generar una comprensión del proceso por ambas partes, y con ello mejorar la calidad del mismo.

Hacia el reconocimiento de un saber Otro

De acuerdo con Restrepo y Rojas (2010), la colonialidad del saber se refiere al efecto de subalternización, folclorización o invisibilización de una multiplicidad de conocimientos que no responden a las modalidades de producción de conocimiento occidental asociadas a la ciencia convencional y al discurso experto.

Como se ha hecho notar a lo largo de este documento, la evaluación educativa, tal como es concebida y puesta en práctica hasta hoy en día, no hace más que perpetuar esta colonialidad del saber al subalternizar, folclorizar e invisibilizar otro tipo de saberes que no se ajustan a los estándares establecidos y que enmarcan la diferencia cultural. Continúa presente la arrogancia epistémica a la que hacen alusión estos autores, y, por tanto, hay quienes suponen que pueden manipular el mundo natural y social según sus propios intereses. Al respecto Gardner (1993), expresa “me opongo a la creencia injustificada de que ciertas capacidades humanas se pueden juzgar arbitrariamente como inteligencia mientras otras no”. (p. 49).

La evaluación vista desde una perspectiva decolonial implica “la idea de que puede existir la producción y apropiación de conocimiento desde un no lugar, desde un sujeto deshistorizado y descorporizado”. (Restrepo y Rojas, 2010, p. 196). El reconocimiento de un saber Otro, del rompimiento de la imposición de la arbitrariedad cultural, de validar otros saberes que han sido invisibilizados por no responder a los intereses del sistema. Un acercamiento a una cultura Otra que posibilita a quienes han sido relegados por no cumplir con las expectativas escolares; admitir que “toda persona a quien se le aplica para valorarla un módulo de medida establecido para otras personas o para una magnitud pensada en abstracto, es en principio víctima de un acto de discriminación”. (Hernández, 2010 p. 296). En suma, romper con el concepto tradicional de inteligencia y reconocer como lo hace Gardner (1993), que no existe una sola manera de ser inteligente ni existe la posibilidad de medir la inteligencia.

La mayoría de las personas mantienen dos suposiciones acerca de la inteligencia: la primera, que se trata de una capacidad general, única, que todo ser humano posee en mayor o menor medida; y que, sin importar cómo se defina, puede medirse mediante instrumentos estándar, tales como las pruebas escritas. (Gardner, 1993, p. 6).

De acuerdo con el mismo, todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de sí mismo.

Donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias —lo que se ha dado en llamar «perfil de inteligencias»— y en las formas en que se recurre a esas mismas inteli-

gencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos[...] pero un cierto reconocimiento del hecho de que las personas aprenden efectivamente, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modos es importante para mi argumentación. Tales diferencias, bien documentadas entre los individuos, complican un examen del aprendizaje y la comprensión humanos. Para empezar, estas diferencias desafían un sistema educativo que supone que todo el mundo puede aprender las mismas materias del mismo modo y que basta con una medida uniforme y universal para poner a prueba el aprendizaje del estudiante. (Gardner, 1993, p. 17).

Examinar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner permite considerar que sí se ha “formulado una definición de lo que denominó una inteligencia: la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. Se trata de una definición que nada dice acerca de las fuentes de tales capacidades o de los medios adecuados para medirlas”. (Gardner, 1993, p. 7). Es necesario repensar la educación y sobre todo la evaluación educativa estandarizada, y con ello reconocer y aceptar la diversidad. Cada sujeto cuenta con capacidades humanas distintas de acuerdo a su inteligencia predominante, lo cual no es sinónimo de falta de entendimiento como el imaginario instituido lo hace pensar. Consideramos la inteligencia como un atributo que sólo se logra si dominamos los conocimientos validados por la escuela, lejos se está de escudriñar que se puede ser inteligente de maneras diversas y no únicamente por recitar contenidos impuestos desde la arbitrariedad.

Hasta ahora, he tratado a todos los estudiantes como si aprendieran del mismo modo y desplegaran las mismas clases de concepciones acertadas o erróneas, de resultados memorísticos o, con mayor fortuna, resultados de una comprensión disciplinar (genuina). Esta estrategia es defendible porque determinados

rasgos caracterizan, de hecho, el aprendizaje de todos los estudiantes, o por lo menos el de una amplia mayoría. No obstante, otro leitmotiv que surge de la reciente investigación cognitiva da fe de la medida en que los estudiantes poseen diferentes mentalidades y por ello aprenden, memorizan, realizan y comprenden de modos diferentes. (Gardner, 1993, p. 16).

Esta postura se hace presente en todo el sistema: se convierte al sujeto en objeto, sin pensarlo desde su subjetividad, se pretende transformar dentro de la generalidad, dominando saberes universales, como si en un futuro todos fuesen a desempeñar una misma función y requirieran para ello un mismo tipo de conocimientos. Por ningún motivo se postula limitar el aprendizaje hacia contenidos mínimos, por el contrario, se aspira a desarrollar al máximo las capacidades del individuo desde su subjetivismo, de modo que pueda destacar en un campo y no ser relegado por no hacerlo en el que establece la institución escolar.

De este modo estaríamos dando cumplimiento pleno al artículo 3° de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos: “Será inclusiva, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación”. (p. 4).

Hasta el momento la evaluación, tanto interna como externa, incumple con este principio de equidad: las diversas capacidades que el estudiante posee son reconocidas por los docentes, pero no por los sistemas de evaluación que se reducen a medir las que son preestablecidas por la escolarización. “El control que existe sobre el currículo es tan estricto que los estudiantes de todo el país (y en las colonias y las antiguas colonias) estudian el mismo temario del mismo modo y se les examina sobre ello con las mismas pruebas”. (Gardner, 1993, p. 14).

Al respecto los docentes argumentan que el sistema es reproduccionista: “quieren que los alumnos vayan a aprender algo, que dominen algo, alguna herramienta, algún conocimiento para servir en la población, la nación o el mundo globalizado de estos tiempos”. (E-5-MG-12-02-21). No obstante, desde su lugar en ese sistema, reconocen la necesidad de trabajar con un enfoque que atienda las inteligencias múltiples, terminando con la estandarización y memorización e iniciando una búsqueda real de la comprensión.

En el contexto de la escuela, los educadores han buscado y aceptado de un modo rutinario los resultados memorísticos, ritualistas o convencionales. Tales resultados se producen cuando los estudiantes responden simplemente, en el sistema de símbolos deseado, vomitando de nuevo los hechos, los conceptos o los conjuntos de problemas particulares que se les han enseñado. Ciertamente, las respuestas «correctas» en estas circunstancias no imposibilitan completamente la comprensión genuina: solo queda fuera de posibilidad garantizar dicha comprensión genuina. A estos resultados memorísticos opongo los resultados de la comprensión disciplinar (o genuina). Dichos resultados se producen cuando los estudiantes son capaces de adquirir información y habilidades que han aprendido en la escuela en otros ámbitos, y aplicarlas con flexibilidad y de un modo apropiado a una situación nueva y por lo menos, un tanto imprevista. (Gardner, 1993, p. 14).

De este modo los docentes perpetúan el imaginario instituido por el sistema de manera implícita: los programas educativos trascienden los saberes memorísticos al intentar evaluar el conocimiento de manera procesual mediante una evaluación formativa, sin embargo esto se reduce a un discurso formal que no llega a convertirse en real, ya que los intereses de los maestros finalmente se centran en el buen desempeño del alumnado en las pruebas estandarizadas, ya que éstas se convierten en la medida de nivel de

logro del sistema, sin considerar esa evaluación formativa que pretende el discurso oficial. Los maestros pretenden escuchar recitaciones de aprendizajes de manera mecánica y memorista considerando que estos indican que el alumnado ha aprendido la lección, sin detenerse a analizar si realmente han sido comprendidos y más aún si cuentan con la capacidad de aplicarlos en contextos reales.

Esta situación responde a que no se considera el conocimiento como una construcción social, que puede ser modificada o alterada, hemos sido adiestrados para que aceptemos una determinada clase de resultados como adecuados, sobre todo si éstos se obtienen de una prueba “objetiva” que indica en qué manera lo hemos logrado, cómo lo menciona Gardner (1993).

He aquí toda la arbitrariedad y la violencia simbólica de la que son sujetos, tanto los docentes como el alumnado, porque a ambos se les condena por no estar al nivel que establece el ideal del deber ser, en esa comparación que se hace entre estudiantes, escuelas y países, sin antes realizar un diagnóstico para saber de donde está partiendo cada uno.

Una evaluación decolonial busca el reconocer a ese Otro como distinto, y para ello es necesario conocer primeramente sus singularidades para llegar al reconocimiento de un saber Otro desde esa singularidad: un saber no preestablecido, no jerarquizado, pero que permite ser, comprender y en consecuencia actuar en el mundo al alumnado, ya no desde la imposición, sino desde la comprensión.

“Los estudios de la cognición sugieren que hay distintos modos de adquirir y representar el saber; es necesario tomar en consideración estas diferencias individuales tanto en nuestra pedagogía como en nuestras evaluaciones”. (Gardner, 1993, p. 18). Sin embargo, como lo reconocen Ravela et al. (2017), el modelo escolar predominante en la región asume como axioma que cada estudiante debe formar

parte de un único grupo-clase y que todos deben aprender las mismas materias y en los mismos tiempos. Esto contribuye a generar fracaso y abandono escolar.

Gardner (1993), argumenta que gran parte de los esfuerzos recientes se han encaminado al desarrollo de medios de evaluación que “hagan justicia a la inteligencia”: que permitan medir los valores intelectuales sin pasar por la “óptica” del lenguaje y la lógica, como es menester en las mediciones escritas. Evaluar desde un imaginario decolonial busca precisamente esa justicia entre las diferencias de clases, considerando que la inteligencia no sólo consiste en obtener buenas calificaciones en un examen o en un instrumento que pretenda medir esta cualidad en los individuos, sino que ésta puede manifestarse de diversas formas y mediante una gran variedad de saberes, no sólo los que han sido impuestos por la institución escolar.

La evaluación como acto antisistémico. ¿evaluar o calificar?

Wallerstein (2004), en su obra *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*, propone impensar (corregir radicalmente y destacar) muchos de los supuestos que aún fundamentan las perspectivas dominantes en la actualidad. Otrora considerados emancipadores, estos conceptos se han convertido en una barrera para la comprensión clara del mundo social en la época moderna.

Este supuesto lleva a cuestionar la realidad en sí misma: ¿Qué es la verdad o qué conocimientos pueden considerarse verdaderos y objetivos? Según Bourdieu (2003), la verdad es el objetivo de las luchas tanto en el mundo científico como en el mundo social, que ese mundo científico toma como objeto. Esta lucha carece de final, es interminable.

En este orden de ideas, llegar al conocimiento verdadero se convierte en utopía: Foucault (1970), en su obra *El orden del discurso* lo hace visible cuando expone que se puede decir la verdad, pero no estar en la verdad del discurso biológico de la época, no estar según la regla. Por lo tanto, ésta se convierte en algo relativo y no absoluto, la realidad absoluta es incognoscible; de esta manera lo menciona el mismo autor: no hay verdad absoluta, porque todo está sometido a la mirada desintegradora de la historia.

Estos argumentos conducen a replantear lo que se considera como verdad o realidades absolutas, es necesario “aprender a desaprender para así reaprender.” (Mignolo, 2010, p. 102); lo que implica una amplia reflexión sobre las notas o calificaciones escolares, su función, características, y sobre todo, un estudio a conciencia sobre el sentido último de la educación: ¿Calificar o evaluar? Es aquí donde cobra relevancia el supuesto teórico de Mignolo, requerimos de este análisis para construir nuevos paradigmas desde una perspectiva decolonial, que trasciendan las notas y den cumplimiento a la evaluación como proceso de mejora continua.

De acuerdo con Díaz Barriga (2010), existe excesiva confianza social que pretende resolver los problemas de la educación modificando sólo los exámenes: se aborda el problema de la evaluación haciendo del tema sólo una cuestión estadística; esta situación responde a que los análisis de resultados escolares tienden al reduccionismo, la medición y comparación de un número, calificación o nota que es el indicador de logro obtenido por los estudiantes en una prueba o examen.

Ante esta situación surge la interrogante: ¿Qué representa en las realidades pluriversas ese número? Este mismo autor reconoce que la asignación de notas ni responde a un problema educativo, ni está forzosamente ligada al aprendizaje. Su tarea está más cercana al poder y al

control. Sólo un acto de enajenación puede lograr que un estudiante vea reflejado su trabajo en una nota.

Siendo así la importancia de la nota corresponde a la necesidad de control por parte del sistema y de otros organismos, no al proceso de aprendizaje que ocurre en el estudiante, por lo que pierde validez para una evaluación formativa, convirtiéndose en un fetiche que garantiza a nivel del sistema el buen funcionamiento del mismo, con base en el número obtenido por un examen estándar. “El examen convierte la información en un decálogo a recitar, y la calificación sanciona si se respondió lo que el maestro esperaba como respuesta correcta”. (Díaz, 2010, p. 27).

Esta perspectiva del examen y las notas evidencia que en su mayoría la función de la calificación consiste en premiar, pero sobre todo en castigar a quien no se hace acreedor de un número aceptable, las consecuencias pueden ser de diversa índole: falta de apoyos a las escuelas, clasificación, marginación y discriminación de los estudiantes, entre otras.

“La pedagogía, al preocuparse técnicamente por los exámenes y la calificación, ha caído en una trampa que le ha impedido percibir y estudiar los grandes problemas de la educación”. (Díaz, 2010, p. 28). La pedagogía tiene como fin proporcionar guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando las aportaciones e influencias de diversas disciplinas, como la psicología (del desarrollo, personalidad, superdotación, educativa, social), la sociología, la antropología, la filosofía, la historia y la medicina, entre otras.

Por lo tanto, el pedagogo es el profesional que ayuda a organizar mejores sistemas y programas educativos, con el objeto de favorecer al máximo el desarrollo de las personas y las sociedades. Al centrarse única y exclusivamente en un examen y en la calificación que de él se obtiene, el análisis es sumamente reduccionista, no toma en

cuenta la multiplicidad de elementos que se deben considerar al abordarlo de forma transdisciplinar: el número sólo indica qué tan competente es un estudiante para resolver un examen, lidiar con la presión del mismo y responder de forma estereotipada. Por ello, la evaluación educativa debe abordarse desde una pedagogía comprensiva, estudiando el hecho educativo tal como ocurre en la realidad, tomando en cuenta los acontecimientos sociales, económicos, políticos, culturales que indican elementos y factores que pueden incidir en el ámbito escolar.

“Los indicadores numéricos suplantán la rica multiplicidad de situaciones educativas y de saberes que circulan en las escuelas y las universidades, y permiten que sea suprimida o descartada como ruido indeseable”. (Aboites, 2012, p. 29). Cuando éstos surgen de la arbitrariedad de un examen estandarizado, no permiten reconocer y valorar otros saberes que no sean los que legitima el sistema, por lo que la calificación se traduce a un requerimiento del mismo para determinar en qué medida está dando respuesta a sus intereses ocultos. Los docentes hacen alusión a la asignación de una calificación como una demanda del sistema y no como una necesidad inherente al aprendizaje. “Usamos números para designar una calificación sólo por una necesidad convencional de acreditar a los alumnos”. (Díaz, 2010, p. 322).

Yo a todo le otorgo un número, un porcentaje y al final todo se suma, y al final digo tanto, ni uno más, ni uno menos, eso es lo que sacó; todo lo registro y al final saco una calificación, las actitudes también van conforme al número, evalúo la disciplina, llevo un registro bien detallado, cada actividad representa un número porque así no batallo, al final digo tuvo tanto. Es la manera más fácil de al final saber que calificaciones tienen, pero prácticamente al final me enfoco en el examen y el resultado final, también uso escalas estimativas por nivel de desempeño, pero cada nivel lleva una calificación, no quito el número porque se

me hace más difícil, a final de cuentas el examen te dice si aprendió o no aprendió, pues también hay muchos otros factores que influyen; pero luego no sé por qué considero que si es necesario el examen porque no encuentro otra manera. Es que hay quienes dicen que cuando entras a trabajar te tienes que alinear con el sistema, no contra el sistema y que por más que hagas, no vas a cambiar nada. Si desaparece la evaluación cómo le harías, tendría que decir qué hizo el niño y de todas formas estoy evaluando, en mi mente ya estoy midiendo, es algo que está arraigado ya. Tendríamos que tener otro tipo de formación para quitarme eso, porque es bien difícil desprenderse; yo pienso ¿Cómo quitarla? Y creo que flexibilizarla sería un poco mejor, no me explico cómo quitarla porque lo importante año con año es la promoción de los niños, cómo vas a medir, o cómo vas a evaluar o qué vas a hacer para ver si el niño se promueve o no se promueve. (E-4-MG-03-02-21).

De acuerdo con este planteamiento, el profesorado reconoce el poder que ejerce el sistema sobre la evaluación que se aplica al alumnado, aun cuando se intenta poner en práctica una de tipo formativo con fines de mejora como se maneja en los discursos oficiales, finalmente se limitan a convertirla en un número que arroja poca información sobre los logros reales del estudiante, pero que responde a los intereses un sistema credencialista que busca la certificación de un tipo específico de conocimiento. En este sentido, la evaluación formativa, con instrumentos diversificados que no se circunscriban a medir sólo los saberes academicistas, pierde su sentido; la evaluación sumativa que se exige para la acreditación del grado los lleva a emitir una calificación numérica.

Yo uso mucho listas de cotejo y escalas estimativas, pero a cada nivel le doy un valor numérico porque al final el sistema así lo pide y aunque no quisiera, si lo tengo que establecer así. Desde mi punto de vista estaría bien evaluar con los niveles de desempeño, pero sabemos cuál es la realidad, no podemos dejar de lado las calificaciones. (E-7-MG-07-03-21).

Yo me enfoco más en la evaluación formativa, trato de evaluar los procesos, pero al final hay que convertirlo a un número porque no me puedo quedar nada más con el proceso, de cualquier forma, hay que poner un número por requisito del sistema. No precisamente se necesita un número para saber cuánto ha avanzado un estudiante, esto se puede saber con el proceso dentro del salón, pero el sistema no ve eso. El número no siempre mide cuánto avanzó el niño, la mayoría no está dentro del número que asignamos, porque si no alcanza el estándar, lo que se nos solicita muchas veces es que lo pongamos dentro de ese estándar, entonces terminamos poniendo una calificación porque así nos la piden. Tengo que hacerlo, aunque el niño no asista, aunque sea un número que yo no quiero poner, porque no puedo dar una calificación reprobatoria debido a que el sistema no lo permite; por ejemplo, en primero y segundo, que es mi caso, le van a poner seis, aunque intente ponerle otra calificación, el sistema no te la acepta. Entonces una calificación no te dice lo que el niño ha hecho o logrado. (E-6-MG-28-02-21).

Ambos argumentos exponen la necesidad inherente del sistema de obtener un número o calificación que demuestre, como lo hemos revisado en apartados anteriores, la eficiencia del mismo, por ello el interés principal radica en las buenas notas y no en el desempeño y los procesos que llevan a cabo los estudiantes.

De esta misma manera lo reconoce Anderson (2018), cuando argumenta que:

Una calificación de 6 o 7 en una escuela con altos niveles socio-culturales puede equivaler a una de 9 o 10 en otra escuela con niveles empobrecidos. Siendo así, ¿qué tanto dice la calificación de un estudiante respecto a su nivel de aprendizaje? En el mejor de los casos, las calificaciones pueden ser un indicador del rendimiento académico de los alumnos en comparación con otros del mismo salón de clases; rara vez representan una medida de lo que realmente se aprendió del currículo correspondiente. (p. 102).

Campbell (1921), mencionó dos posibles razones para calificar a los estudiantes: motivarlos a esforzarse más y proporcionar información que los maestros puedan usar para mejorar su enseñanza. Más recientemente, se ha propuesto una tercera razón para calificar, en concreto, “para comunicar información sobre el aprendizaje de los estudiantes a una diversidad de públicos que quieren o necesitan información sobre lo bien que están aprendiendo o avanzando los estudiantes, con el fin de tomar decisiones sobre ellos”. (Bailey y McTighe, 1996, p. 48).

Sin embargo, apelando a las reflexiones vertidas sobre el tema, se hace evidente que las calificaciones no cumplen con su función de brindar información sobre los logros, desempeños o aprendizajes de los estudiantes ya que aunque intentan ser objetivas, son variables y denotan una carga de subjetividad que impide dar resultados exactos y con un alto grado de confiabilidad, como se pretende desde el paradigma positivista que rige el análisis de los sistemas escolares.

“Los significados sustantivos de las calificaciones en general y, en particular, de la nota de suficiencia que definen la aprobación de un curso, no están definidos específicamente en términos de aprendizajes a lograr”. (Ravela et al., 2017, p. 223). La nota finalmente carece de significado en relación con los niveles de aprendizaje, debido a que, cómo se mencionó en capítulos anteriores, el profesorado no mide únicamente este aspecto al asignar una calificación, se toman en cuenta otros elementos que están poco o nada relacionados con el mismo y por ende proporcionan poca o nula información al respecto. “La definición de qué significa cada tramo de la escala de calificaciones queda básicamente en manos del docente”. (Ravela et al., 2017, p. 223).

De la misma forma lo reconoce Anderson (2018), en México, por un lado, la calificación que asigna un profesor a un estudiante al final de un curso se basa en sus impresio-

nes subjetivas y en las evidencias que tiene del desempeño del estudiante en clase. No es claro cómo ni cuándo el profesorado combina estos dos componentes, qué peso les da y con qué consistencia aplica una regla u otra.

Al momento de cuestionar al profesorado sobre qué elementos toman en cuenta para evaluar, las impresiones son subjetivas, entre los mencionados se encuentran: los conocimientos, el programa, el uniforme, la disciplina, la actitud, la asistencia, las tareas, el desempeño en el salón, trabajo, convivencia, participación y el examen; pero no en su totalidad, no es sólo ese el instrumento para evaluar. No todos evalúan los mismos elementos ni lo hacen de la misma manera, aunque existen coincidencias, las formas de evaluar son tan variadas como los sujetos que las aplican.

Aun cuando los docentes hacen referencia a un imaginario en el cual la evaluación debe ser formativa, todos coinciden en que si bien aplican instrumentos de evaluación formativa, terminan por convertirla en notas ante los requerimientos del sistema. Siendo así el imaginario instituido impera en sus significaciones: “hay que poner un número de todas maneras por requisito del sistema”. (E-6-MG-28-02-21). “Prácticamente como lo pide el sistema y el gobierno, evaluar se traduce en emitir un número, pero a ese número tú le puedes dar significados diferentes, lo puedes trasladar, ese mismo numerito puede significar muchas cosas”. (E-5-MG-12-02-21).

Esto dota al significado de las calificaciones de un alto grado de subjetividad y heterogeneidad, sólo el profesorado sabe lo que para él representa el número y aunque éste sea dado a conocer a otros actores de la escena educativa, cobra poca relevancia por diversas cuestiones que son planteados por Ravela et al. (2017), en su obra *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?*:

En primer lugar, analiza la cuestión de los promedios observando que tiene un doble efecto negativo, sin re-

ferirse únicamente a los promedios matemáticos, sino a la práctica más amplia de “combinar o mezclar” diversos aspectos del desempeño de los estudiantes en una nota única. En primer término, oscurece el significado de la calificación. Siendo así, la calificación no muestra en que aspectos se tuvo un desempeño óptimo y en cuales se requiere trabajar: “la síntesis de tal diversidad de aspectos en una calificación única impide que el estudiante y la familia sepan dónde está el problema de una calificación insuficiente” (Ravela et al., 2017, p. 225), por lo que no es posible realizar una retroalimentación que propone la evaluación formativa como medio para la mejora educativa. En síntesis: la calificación es sólo un número sin un significado real para los diversos actores de la comunidad escolar.

El reporte de calificaciones globales... en lugar de enfocar al estudiante en lo que está logrando y en lo que debe hacer para mejorar se le coloca una etiqueta: “soy un 1”, “soy insuficiente”, “soy bueno”, “soy 10”. Las calificaciones globales, por tanto, no aportan al estudiante información específica sobre qué y cómo mejorar. En cambio, contribuyen a generar identidades estudiantiles negativas en aquellos que obtienen malas calificaciones. (Ravela, et al., 2017, p. 228).

Esta problemática tan presente en las escuelas podría evitarse atendiendo al sentido decolonial no sólo de la evaluación, sino de la educación en sí. Si somos capaces de validar otro tipo de conocimientos, no sólo los saberes estereotipados con un interés hegemónico de dominación, la dinámica escolar sería totalmente distinta: se revaloraría al individuo en su integralidad, tal como lo propone el artículo tercero constitucional; se reconocerían sus potencialidades, más allá de la lógica de reproducción cultural; y se valoraría a cada uno dentro de sus posibilidades. Sin embargo, como lo sugieren Ravela et al., (2017): “el afán de <integralidad> en la evaluación, mal implementado, puede dar

lugar tanto a calificaciones sin significado concreto como a evaluaciones fuertemente disciplinadoras (p. 226) y se termina castigando a quien no obtiene una buena nota en un examen descontextualizado y estandarizado (como es el caso de PLANEA y de los proporcionados por las mesas técnicas de las entidades), que se promedia con otras calificaciones más.

El significado de cualquier calificación es específico según el contexto o la situación, este análisis demuestra que no posee la objetividad que se le atribuye desde una postura positivista, aun cuando la calificación se emita a manera de un número y se trabaje estadísticamente con estos datos, no dice mucho sobre la inteligencia de un estudiante, hablaría más bien de la realidad que se vive en las aulas y las escuelas, de esas diferencias que pretenden ocultarse bajo el discurso de calidad, eficiencia, eficacia y equidad; por ello las críticas no son algo nuevo, el mismo autor muestra dos que se hicieron con un siglo de diferencia:

“Cuando tenemos en cuenta el uso casi universal de un sistema de notas en todas las instituciones educativas, no podemos menos que asombrarnos ante la fe ciega que se ha tenido en su confiabilidad”. (Finkelstein, 1913, p. 56). Desde inicios del siglo XVIII se cuestiona la confiabilidad que se le atribuye a las calificaciones, en pleno siglo XXI se continúa empleando el mismo sistema y creyendo que el número que arrojan dice algo sobre la realidad escolar. “¿Acaso no es una hipocresía predicar sobre la importancia de innovar en la educación mientras nos aferramos, simultáneamente, a un sistema de calificación casi tan arcaico como inútil?” (Ferriter, 2015, p. 98). Las constantes reformas educativas jamás han considerado la evaluación desde una lógica fuera de la calificación.

Después de un siglo de críticas constantes la práctica de calificar a estudiantes sigue siendo una piedra angular de nuestro

sistema educativo. ¿Por qué? ¿Será que las calificaciones, a pesar de los problemas inherentes en sus políticas y prácticas, tienen algún valor? las críticas no son sólo intemporales, sino generalizadas. (Anderson, 2018, p. 106).

Sin duda alguna, las calificaciones han sido y continúan siendo un aspecto fundamental del sistema educativo, pues desde un punto de vista funcionalista éstas garantizan su éxito o fracaso basándose en cumplimiento de estándares mínimos requeridos, que a su vez pretenden mantener el orden de la estructura y el que las relaciones asimétricas se legitimen bajo el discurso de progreso científico y tecnológico. Sin notas no hay manera de dar fe del buen funcionamiento de los sistemas escolares, este argumento opera bajo una inminente lógica de dominación, lo que se busca es medir los resultados bajo un paradigma simplista y reduccionista de una realidad compleja.

Ravela et al., (2017), reconocen que al construir una nota se toman en consideración una gama de aspectos, la mayor parte de ellos vinculados al disciplinamiento de los estudiantes más que al aprendizaje. En general los docentes interpretamos el discurso normativo de la evaluación integral y de la “evaluación de procesos”, en el sentido de que debemos calificar todo lo que hace el estudiante. Siendo así, una nota escolar o una calificación terminan por reflejar poco sobre el aprendizaje del alumnado, algunos profesores bajo el supuesto ideal del curriculum oculto traducen la educación como un adoctrinamiento moral cuasi religioso sobre el bien y el mal, lo que es correcto e incorrecto, y se premia o se castiga en consecuencia.

Solemos utilizar la nota como forma principal de devolución al estudiante, y muchas veces como instrumento de motivación externo y disciplinamiento. En forma explícita o implícita calificamos la mayor parte del tiempo todo tipo de actividades y actitudes de los estudiantes. La consecuencia de esta forma de

proceder es que la calificación “mata” a la evaluación formativa. (Ravela et al., 2017, p. 210).

El interés del sistema educativo y de los órganos de evaluación externa se centra de tal forma en resultados objetivos, medibles, traducidos a un número, que el profesorado termina siendo rebasado por tales exigencias, de modo que la evaluación formativa pierde sentido, y el acto de evaluar se convierte en obtener ese tipo de resultados cuantitativos que además sean bien vistos por los diversos actores evaluativos, cayendo en un círculo vicioso en el que los aprendizajes pasan a segundo plano porque lo que realmente importa es la calificación.

“La nota se transforma en el principal objetivo del estudiante, que adopta una actitud pasiva y superficial con respecto al aprendizaje”. (Ravela et al., 2017, p. 210). Aun cuando los mismos autores ponen de manifiesto que los reglamentos de evaluación suelen contener una gama de contenidos más amplia que en general incluyen elementos conceptuales sobre evaluación, desde sus perspectivas retóricas a la evaluación formativa y al hecho de que la misma debe estar al servicio de la “formación integral” del estudiante: orientaciones relativas a acciones de “recuperación” o apoyo a los estudiantes que no logran los aprendizajes “esperados”, regímenes de evaluación diferenciados para estudiantes con necesidades o situaciones especiales entre otras.

Este discurso está sumamente alejado de la realidad sobre todo a nivel de sistema. Como se observó en los argumentos de los docentes, ellos intentan realizar una evaluación formativa en las aulas, sin embargo, ésta no cobra relevancia, pues al sistema lo que le interesa es la calificación, que como ya hemos analizado arroja poca información de los procesos y el aprendizaje del alumnado; y lo mismo sucede con las pruebas estandarizadas: el número es

indicador de logro, pero finalmente denota una gran carga de subjetividad, por lo que no dice nada sobre el estudiante en particular y el sistema en general, y aun así continúa siendo un hito para medir su eficacia.

Incluso cuando los críticos de las calificaciones aceptan que tienen valor, Bull (2013), sostiene que promueven un tipo de motivación “equivocada”. Señalan que trabajar con más ahínco para lograr mejores calificaciones no es lo mismo que hacerlo para aprender más. “Los estudiantes que se sienten motivados por las calificaciones más que por el aprendizaje probablemente muestren menos interés en lo que están aprendiendo” (Kohn, 1999, p. 56), tiendan más a evitar tareas difíciles (Schinske y Tanner, 2014, p. 48), y recurran en mayor medida a métodos “poco ortodoxos” para lograr calificaciones más altas (o, en algunos casos, calificaciones “aceptables”) con el menor esfuerzo. (Schwartz y Sharpe, 2011, p. 92).

De la misma manera, algunos docentes confieren un atributo motivacional a las calificaciones, consideran que “el hecho de que exista una calificación mueve al alumno, lo motiva a querer llegar más allá, porque si no hubiera un número pues quizá no habría tanta motivación.” (E-5-MG-12-02-21). Sin embargo, como lo menciona Bull, esta es una motivación extrínseca, poco relacionada con el acto de aprender y sí con el de establecer una comparación entre los mismos estudiantes.

Kohn (1999), ha recopilado una lista de las consecuencias negativas que tiene calificar a los estudiantes con letras o números. En la lista se incluyen las siguientes:

- Las calificaciones tienden a reducir el interés de los estudiantes en el aprendizaje mismo.
- Las calificaciones distorsionan el currículo.
- Las calificaciones echan a perder la relación de los maestros con los estudiantes.

- Las calificaciones echan a perder la relación de los estudiantes entre sí.

Las críticas son emitidas constantemente por varios autores, pero sobre todo por los docentes, quienes están en contacto directo con la realidad escolar y observan todas las fallas en su lógica y la contradicción en los discursos. Por ello, como lo argumenta Anderson (2018), la forma de calificar a los estudiantes y la manera como se comunican esta información deben reexaminarse y, en última instancia, reconceptualizarse: más allá de analizar la forma de otorgar un número, se requiere un análisis a conciencia sobre la forma de evaluar y considerar que como lo propone Hernández (2010), puede o no haber calificaciones numéricas, para el buen curso de la enseñanza no son necesarias.

Los docentes preocupados por el aprendizaje necesitan conocer los procesos y la manera en que estos pueden mejorarse, cosa que no se comprende por medio de una calificación. Sin embargo:

Debido a que los sistemas de calificaciones, igual que los calendarios escolares, se encuentran arraigados en el sistema escolar, los cambios sustanciales de las políticas y las prácticas con respecto a las calificaciones no se llevan a cabo ni se adoptan fácilmente. (Anderson, 218, p. 102).

La relación de una buena calificación con un buen funcionamiento del sistema está tan instituida en el imaginario, que no concebimos su existencia sin ellas, le atribuimos una gran carga simbólica: “la evaluación es una justificación de la existencia del sistema, al momento de desaparecer va a desaparecer la estructura”. (E-3-DT-20-01-21).

Considerando lo antes expuesto y el argumento de Anderson (2018), de que las calificaciones, por lo general,

no proporcionan información que puedan usar los maestros para mejorar su enseñanza (o los estudiantes para mejorar su aprendizaje). Para ser útiles con fines de mejoramiento, deben proporcionar información acerca de lo que los estudiantes, individual o colectivamente han y no han aprendido, saben y no saben, pueden y no pueden hacer.

Así como lo expuesto por Ravela et al., (2017), en relación con la propuesta de evaluación proyectiva que no utiliza calificaciones ni repetición de curso. Estas evaluaciones se apoyan principalmente en reportes elaborados por los distintos educadores, a partir de la observación del desempeño y actitudes de los niños. Podemos emprender una lucha antisistémica que desapruébe el uso de notas numéricas, ya que como lo sostienen los mismos autores, éstas funcionan a la vez como un instrumento disciplinador y como un procedimiento de clasificación y ordenamiento de los estudiantes.

Esta acción permitirá resignificar la evaluación desde un paradigma Otro, más acorde al discurso oficial, con un sentido formativo, entendido no como disciplinamiento, sino como de mejora constante de los aprendizajes, reconociendo las singularidades y potencialidades del alumnado.

Superar los problemas involucrados en las prácticas de calificación vigentes es sumamente complejo, porque los mismos forman parte central de un modelo educativo creado en el marco de la revolución industrial que, si bien ha tenido algunas transformaciones menores, mantiene su esencia. Las calificaciones forman parte del ADN de este modelo que, en definitiva, es un sistema cultural. (Ravela et al., 2017, p. 244).

Siendo así, las calificaciones son la parte medular que facilita la permanencia de un modelo económico, político y cultural fundamentado en los intereses del mercado y la producción, bajo el supuesto de ayuda a los estudiantes.

Por medio de un número se clasifica, selecciona y controla al estudiante, por ello en el imaginario se instituyen como un elemento inherente al aprendizaje, sin el cual sería difícil definir el rumbo que debemos seguir.

Anderson (2018), propone:

Más que trabajar en favor de la estandarización de las calificaciones, una estrategia más razonable sería aceptar la naturaleza concreta contextual o situacional de ellas. Cada maestro (o grupo de maestros) sería responsable de comunicar, de manera clara, el significado de cada una de las calificaciones que otorgue. (p. 39).

Se opone a la estandarización de las calificaciones y pretende que éstas cobren sentido a través de comunicar su significado. Siendo así, cabe la necesidad de explicitar las características que posee el alumnado al obtener cierta nota, hay que hacer una descripción detallada de su nivel de desempeño, entonces ¿cuál es la función de la calificación? Aun cuando se utilice de esta manera, ésta es poco funcional, pues el número por sí mismo sigue sin decir nada, lo que lo justificaría sería precisamente la descripción de la nota que realice el maestro. Aunando el argumento de Hernández, (2010):

Quando lo evaluado es el aprendizaje realizado por un sujeto, el resultado depende principalmente de éste, y no puede ser medido con precisión, porque los elementos de variabilidad en él son múltiples y en tanto que subjetivos más o menos inaccesibles. (p. 132).

Podemos afirmar que las calificaciones no son un mal necesario, como se ha instituido por mucho tiempo, en ese afán de supervivencia de un sistema opresor y reproductor de las relaciones sociales existentes. Tal como lo afirman Ravela et al., (2017):

Sin duda la evaluación del aprendizaje con fines de calificación es necesaria y, probablemente, ineludible, pero no podemos dejar de lado la evaluación para el aprendizaje, esa que se usa todos los días de modo similar al que utiliza un entrenador deportivo para ayudar a mejorar a los deportistas que tiene a su cargo. (p. 265).

Sin embargo, su discurso es sumamente contradictorio pues también afirman que:

La educación no debería ser percibida por los estudiantes como conseguir buenas notas sin comprender el porqué de lo que se está aprendiendo y se le olvide media hora después porque no le encuentra sentido o la utilidad. No podemos seguir dando más peso a las calificaciones que al aprendizaje profundo si queremos ciudadanos capaces de responder a los retos de la vida de hoy día... El docente debe tomar más una posición más de entrenador que de jurado... Los niños y jóvenes aprenden con ensayo y error; su incentivo no debe ser la nota, ni superar a sus compañeros, ni quedar bien con sus padres y docentes, sino aprender y en todo caso superarse a sí mismos a lo largo del tiempo. (Ravela et al., 2017, p. 15).

Asumen la necesidad de hacer una crítica a las calificaciones, de fomentar una evaluación que promueva el aprendizaje profundo, de no darle a la nota mayor peso que al aprendizaje; sin embargo, no logran desprenderse de la carga simbólica que se ha impuesto en relación con las mismas y a pesar de reconocer sus múltiples fallas, continúan justificando su existencia, sin superar ese significado instituido.

Al respecto es conveniente cuestionar: ¿Qué sentido tiene una evaluación formativa si al final todo se traduce a un número? ¿Acaso no se cae en el sin sentido de preocuparse más por la nota que se otorga al final del proceso que en todo lo que puede mejorarse del mismo? Sin duda, la calificación coarta toda la libertad que da la evaluación formativa, incluso los teóricos la consideran como una limitante del sistema.

Los docentes también reconocen que la calificación fuera de la lógica dominante de dicho sistema de control y reproducción es un elemento innecesario en el acto educativo:

Si me pongo a pensar de una manera más profunda, más liberal, quizás las calificaciones no son necesarias, necesitaría soltarme del sistema, pero pienso que así los niños serían más felices porque no estaría el examen y otras cosas que utilizamos y les generan estrés. Yo creo que, si se podrían quitar, pero cambiando todo el sistema, actuamos como actuamos porque así lo dicta el sistema y sí podríamos ir un poco fuera de él, innovar más. (E-5-MG-12-02-21).

Se hace evidente la necesidad de una reforma estructural, generalmente, las reformas se centran en el trabajo que se realiza en las aulas: ¿dónde queda la evaluación del sistema? Si ésta atendiera realmente a una necesidad intrínseca de la mejora de los aprendizajes poniendo al estudiante al centro, su funcionamiento sería totalmente distinto; no obstante, el imaginario está tan bien instituido que cuesta demasiado concebirlo de una manera diferente.

Podría ser que desaparezca el número, pero no la evaluación, sería una forma de evaluar totalmente cualitativa... En relación con los aprendizajes daría mejores resultados integrar un expediente, éste te permite conocer mejor al niño; porque un alumno puede tener un ocho o nueve en una materia y el ocho y el nueve no te dicen qué, pero al ver el expediente si puedes saber más específicamente la situación del niño. La boleta prácticamente es un requisito del sistema, si pudiera escoger, me quedaría con el expediente, para mí la boleta es así como un papelito burocrático. (E-7-MG-07-03-21).

Sería conveniente que desapareciera la evaluación cuantitativa, ésta condiciona a los alumnos y a los padres de familia que solamente esperan que obtenga buenas calificaciones. La escuela debería buscar que el niño desarrolle otro tipo de habilidades y no se le juzgue por lo que no sabe o no puede hacer. Para ello sería

necesario cambiar la estructura desde arriba, el sistema tendría que ser otro. (E-5-MG-12-02-21).

De acuerdo a estos argumentos calificar responde a intereses políticos y económicos, evaluar debería hacerlo a un interés puramente social: trascender la calificación, valorar al individuo considerando sus áreas de oportunidad y a la vez sus potencialidades, mediante un proceso de diálogo que permita el reconocimiento de saberes Otros, la aceptación de otras formas culturales que se arrebatan arbitrariamente, al imponerse mediante una dominación ideológica a la que se denomina educación o civilización. Sin embargo, debido a la naturaleza y exigencias del sistema, evaluar termina siendo sinónimo de calificar.

Impensar la evaluación, reaprenderla, reconstruirla, resignificarla, implica una reflexión profunda y una lucha ontológica, epistémica y política. Analizar su ambivalencia para considerarla como una forma de control y dominación, pero a la vez como una posibilidad antisistémica, que permita superar el imaginario instituido para dar paso a uno instituyente en pro de conocimientos y habilidades Otras, reivindicando al individuo al reconocerlo como tal, valorando sus singularidades y subjetividades, entendidas estas como otras formas de comprender y ser en el mundo, lejos de una arbitrariedad cultural que minimiza o elimina todo lo que se opone a ella, valiéndose de las ciencias exactas para este fin, que si bien se consideran objetivas, no dejan de ser manipulables en función de determinados intereses.

CONCLUSIONES

El devenir de la evaluación educativa en México nace en la década de los setenta, bajo un enfoque conductista en el que el aprendizaje se basa en estímulos y refuerzos, generando un condicionamiento operante para obtener los resultados deseados mediante una estructura rígida de enseñanza, su intención radica en la medición de los cambios observables en la conducta, lo que reduce el término a otorgar un número al alumnado de acuerdo a los cambios en cuestiones observables y medibles de su conducta mediante la aplicación de una prueba de rendimiento, elaborada bajo un sustento científico.

Posteriormente, en un intento por superar las técnicas pedagógicas tradicionales se transita a un enfoque constructivista de la educación, hecho que impacta directamente en la evaluación educativa considerándola más allá de una tecnología, una metodología y una medición, de esta manera la valoración trasciende la mera medición para centrarse en los procesos de formación personal, a la que se le conoce como evaluación continua, formativa o de procesos, continuando vigente hasta la actualidad.

Sin embargo, a pesar de ello, los intereses de la evaluación no se centran en el estudiante, el aula, o la escuela como institución; mediante su estudio se hace manifiesto que ésta no se remite exclusivamente al ámbito educativo, por lo que se requiere un análisis sociológico que permita

desenmascarar las tendencias actuales bajo las cuales se legitima.

La evaluación educativa en México es en gran parte resultado de las políticas económicas neoliberales: la apertura al libre mercado, la globalización y la firma de acuerdos con algunas organizaciones han traído consigo la modificación de la dinámica escolar, en un intento de dar respuesta a las exigencias externas; siendo así se exalta la visión de las clases dominantes y se forma al individuo para el aporte que hará al sector productivo.

En este tenor, la evaluación es empleada como un aparato de reproducción de las relaciones de poder, mediante ésta las clases hegemónicas imponen su dominio mediante la reproducción social y cultural; de esta manera el sistema educativo juega un papel decisivo en la perpetuación del sistema capitalista, de su modo de producción y de su estratificación social, convirtiéndose incluso en un instrumento para la gobernanza internacional, valiéndose para ello de la aplicación de pruebas a gran escala que determinan los saberes que todos los estudiantes deben adquirir.

No obstante, la escuela es un espacio de reproducción, sin embargo, también puede serlo de contestación y cambio. La evaluación debe contener la posibilidad de poner en marcha procesos de reflexión sobre la propia actuación, pero más allá de todo, de los intereses ocultos que pretende, y de cómo desde las aulas podemos emprender una lucha anti hegemónica, que busque la liberación de las mentes, y la construcción y reivindicación de otros saberes.

Las diferentes perspectivas teóricas en el discurso actual sobre evaluación educativa ponen de manifiesto que éste es un tema polémico y ambiguo. No existe una precisión en el término, lo cual se demuestra en la pluralidad de discursos que se manejan al respecto. Aunque su función principal debiese centrarse en los procesos y la mejora de los aprendizajes, por cuestiones políticas y económicas ter-

mina por convertirse en un acto de control, clasificación, selección, discriminación, de relaciones asimétricas de poder tendientes a mantener el orden establecido de las cosas, y de esta manera, hasta cierto punto de violencia simbólica, que pasa desapercibida y entendida como ayuda al alumnado y el profesorado.

El análisis de la retórica sobre evaluación educativa pone en evidencia que éste es un término que continúa siendo incierto, algunos autores lo conciben como un instrumento de medición y se le reconoce como sinónimo de tasar, cuantificar, hacer estimaciones precisas: resultado, en su mayoría, de un examen escolar. Contrario a estas posturas, hay quienes lo definen como un proceso con sentido formativo que implica la comprensión, la toma de decisiones y la solución de problemas.

Esta contraposición ideológica que muestra las contradicciones que existen entre los diversos discursos, se observa claramente entre la disertación que impera en el sistema escolar y el que se maneja por instituciones encargadas de la evaluación en México como el INEE y la OCDE: por una parte, el discurso curricular establece una evaluación formativa, centrada en los procesos y que busque la mejora de los aprendizajes, utilizando para ello instrumentos evaluativos variados.

Por su parte, aunque las instituciones reconocen la necesidad y la importancia de esta evaluación formativa, se limitan a realizar una sumativa que se centra en los resultados de una única prueba o examen que además es estandarizada y descontextualizada, se utiliza el mismo instrumento en todas las regiones y para todos los estudiantes. Siendo así, los resultados obtenidos entre unos y otros son sumamente variables debido a que no se está evaluando lo mismo, ni de la misma manera.

Desde la perspectiva del examen estandarizado, la evaluación se convierte en un acto disciplinario, lo mismo

sucede con la institución escolar cuando deja de lado su sentido formativo y se centra en la obtención de buenas calificaciones o los mejores resultados en dichas pruebas. En la mayoría de los casos, la escuela es un aparato ideológico que permite la reproducción cultural y social, se vale de la evaluación para imponer el control, por medio de la disciplina entendida como obediencia. Ésta enseña al alumnado lo que es socialmente aceptable, pero no le lleva a cuestionar esas normas sociales que no hacen más que perpetuar las relaciones asimétricas de poder.

Al comprender las intenciones ocultas del sistema escolar: “es menester para los profesionales en docencia e investigación educativa, abocarse a la búsqueda y desarrollo de formas alternativas serias, teóricamente fundamentadas, y superar los estrechos límites del reduccionismo técnico, dejando ya de ejercer una práctica profesional fetichizada como ideología”. (Hoyos, 2010, p. 267).

Esto implica superar el trabajo técnico para actuar como profesionales de la educación, ya no en aras de continuar perpetrando la reproducción cultural y social, sino preocupados por comprender, explicar y transformar una realidad intangible, pero presente como forma de dominación. Esto requiere un análisis desde la complejidad, que permita ese estudio de la realidad como un todo y no cómo algo que se puede fragmentar, ya que los resultados de la evaluación son multifactoriales y no es posible reducirla a un solo elemento, como comúnmente se ha hecho desde el paradigma de la simplicidad, en el que en la mayoría de los casos termina señalándose al maestro como el responsable de los malos resultados educativos, cuando éste sólo es un elemento más dentro de un sistema.

En este sentido se hace necesario reconsiderar las intenciones de la evaluación educativa sin reducirla a un número o una calificación, como lo reconoce Santos Guerra, (1996):

Es una evaluación procesual (no sólo de resultados), holística (no fragmentaria), contextualizada (no realizada al vacío), democrática (no autoritaria), al servicio de valores (no cargada de arbitrariedad) cualitativa (no basada en mediciones), se plantea pues, la evaluación como un proceso de reflexión sobre la práctica, destinado a comprenderla y mejorarla. (p.187).

Vista de esta manera la evaluación recupera su sentido formativo y su esencia social, ya no al servicio de las clases, sino de cada estudiante en lo particular, considerando sus singularidades, sus estilos, formas y ritmos para aprender. De este forma, el examen y la calificación pierden la carga simbólica que hasta ahora tienen y la tensión se centra realmente en la mejora de los aprendizajes. “El examen ha de ser minimizado como criterio de validación de conocimiento institucionalizado y sustituido por procesos de mayor nivel de integración para una evaluación profesionalmente realizada, capaces de fundamentarse en metodologías diversificadas y no reduccionistas”. (Hoyos, 2010, p. 267). “La pedagogía del examen, sólo reconoce los resultados que se obtengan y niega todo el proceso escolar”. (Díaz, 2010, p. 323).

Al respecto Ravela et al. (2017), argumentan que, durante la educación inicial, primaria y secundaria básica, el foco debería estar puesto en evaluaciones y dispositivos de apoyo que ayuden a cada estudiante a avanzar en el desarrollo de sus capacidades, flexibilizando los tiempos para alcanzar los niveles de desempeño esperados y evitando la repetición de cursos. En este tenor, Aray (2010), menciona que:

El tiempo del aprendizaje siempre se ha pensado como cronológico, según la precisión de un plan de estudios o programa. Normalmente se confunde y se supone que el tiempo de enseñanza coincide con el del aprendizaje o adquisición por parte del alumno. Este segundo tiempo no es uniforme y regular para todos los sujetos, el procesamiento de cada quien no se resuelve necesariamente en un curso. (p. 92).

Este análisis enuncia la necesidad de una “movilización de la conciencia y un sentido crítico que lleve a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo”. (Lander, 2000, p. 14). En sí, deconstruir la evaluación; si bien su desaparición se cree poco probable, sobre todo si se examina desde el punto de vista del sistema: los profesores consideran que sería su colapso y probablemente el fin de la educación formal. Esto lleva a impensar el funcionamiento del sistema como hasta el momento se ha instituido en el imaginario colectivo, con una orientación más liberadora y menos bancaria (Freire, 1968), en el que se reconozcan y potencien otro tipo de inteligencias y saberes.

Considerando que el lenguaje está cargado de una connotación simbólica y a partir de él construimos e interpretamos el mundo, surge la necesidad de renombrar la evaluación debido a que nuestra interpretación está determinada por una saturación ideológica; al hablar de ella hacemos referencia a medición y a juzgar por ésta otorgar un número que establece en qué medida se logró el aprendizaje.

“La forma como pensamos el mundo produce efectos sobre el mismo”. (Restrepo y Rojas, 2010, p. 208). El renombrar la evaluación implica reconstruir su acepción, darle un nuevo significado ya no desde un imaginario instituido, sino de uno instituyente, para que realmente se entienda como un proceso de mejora continua más allá de una calificación. De esta manera, lo que debiese eliminarse son esas pruebas estandarizadas que arrojan poca información fidedigna sobre el logro de los estudiantes.

La historia de la pedagogía muestra que mientras más centradas se hacen las prácticas pedagógicas en relación con el examen, más distorsiones y actitudes fraudulentas aparecen en el proceso pedagógico... La pedagogía del examen hacen que los

estudiantes sobrevaloren a éste y lo consideren como objeto de su educación “estudio para aprobar, no para aprender”. (Díaz, 2000, p. 148).

Las múltiples críticas realizadas a las pruebas estandarizadas coinciden en esta aseveración, la angustia que genera el obtener un buen resultado ocasiona que tanto docentes como estudiantes estén más preocupados y ocupados en lograr este fin que en el aprendizaje en sí; se trabaja arduamente en aprender la mejor manera de resolverlos, dejando de lado el proceso de reflexión, análisis y construcción de nuevos saberes. Algunos maestros perciben esta situación como una forma de control y vigilancia hacia ellos mismos:

El sistema está viendo al maestro, o al alumno, así ve las calificaciones, está muy interiorizado, más bien te mide a ti como docente, no cómo van tus alumnos, yo pienso que así ve el número porque la autoridad inmediata también te lo dice, cuando tus alumnos están bajos en el SISAT o en otras evaluaciones: ¿oye, ¿qué está pasando con tu grupo? ¿Por qué bajaron tanto? Tu mismo director o supervisor: ¿Por qué les pusiste esa calificación? Y ya tú dices: ¿Entonces qué es lo que quieren? ¿Qué les ponga mejor calificación para que todo vaya bien? Ahí lo que creo es que a la autoridad educativa sí es el número lo que le importa, para ellos sí es el número el que vale. (E-5-MG-12-02-21)

El desencuentro entre los instrumentos que se emplean para realizar la evaluación es tan grande, que ocasiona que los resultados sean muy variables entre las evaluaciones internas y las pruebas estandarizadas que se aplican de forma externa, de modo que no permiten conocer qué es lo que realmente sucede en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y esto se debe a que no están valorando lo mismo ni lo están haciendo de la misma manera.

Esto evidencia una contradicción en el discurso, aunque abiertamente ambas manejan su preocupación por

el alumnado y la mejora de los aprendizajes, una se centra en los procesos y lo hace de manera cualitativa, la otra lo hace en los resultados y de forma totalmente cuantitativa. Mientras que el profesorado intenta emplear la evaluación como retroalimentación y en aras de perfeccionar tanto su práctica como el desempeño escolar, las evaluaciones estandarizadas se dedican a realizar juicios y observaciones con base en mediciones que poco dicen de la realidad escolar.

Habría que preguntarse hasta dónde es posible trabajar con otro método más adecuado para lo que pretendemos evaluar, esto es, con un método que considere al estudiante como una totalidad, que considere el proceso, y que sobre todo, “parta de la aceptación y el reconocimiento de lo complejo que es el hombre, el aprendizaje y el proceso grupal”. (Díaz, 2000, p. 308). En síntesis, evaluar desde la alteridad en un intento de comprender al Otro y no de juzgarlo, controlarlo y violentarlo, como comúnmente lo hemos venido haciendo; y considerar el aspecto del capital cultural y cómo éste influye en los resultados escolares como lo hace Bourdieu (1987):

La condición de capital cultural se impone como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la diferencia de los resultados escolares que presentan los niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar; este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera al éxito o al fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías del capital humano previamente invertido por la familia. (p.128)

La necesidad de un método Otro de evaluar ya ha sido admitida tanto por el programa de estudios como por el profesorado, el desencuentro radica en las exigencias del sistema y de los organismos encargados de la evaluación, quienes hacen visibles grandes contradicciones ideológicas.

Desde una reflexión profunda sobre el acto de evaluar y las connotaciones del mismo, se reconoce la posibilidad del surgimiento de nuevas perspectivas, si bien los docentes toman en cuenta estos elementos mencionados por Díaz, hacen alusión a que el limitante es el propio sistema que es quien no se desprende de ese número que representa una calificación y con ello la acreditación, sin considerar la formación que el alumnado siguió, ni los avances significativos en relación con él mismo, sino que sólo toma en cuenta si se alcanzaron o no los estándares establecidos. Siendo así, el cambio de paradigmas debiese ser estructural, de modo que funcione como un flujo continuo y no como un proceso que intenta ser cíclico y a favor de las diferencias de los estudiantes, pero se ve cortado por los requerimientos del propio sistema.

Somos el resultado de los procesos sociales e históricos y actuamos en consecuencia; no obstante, un análisis profundo de la realidad y un repensar y renombrar el mundo, permitirá liberarse de las ataduras que impone determinada época histórica y el sistema político y económico que la domina, por ello hay que repensar y renombrar la evaluación desde una perspectiva decolonial, ya que la interpretación que se hace del mundo es desde el lenguaje que se usa para nombrarlo.

REFERENCIAS

- ABOITES, H. (2012). *La medida de una nación, los primeros años de la evaluación en México; historia de poder y resistencia (1982-2012)*. Segunda edición. Editorial Itálica. México D. F.
- ALKIN, M. C. (October 8-11, 1969). *Model for Educational Evaluation*. Paper presented for PLEDGE Conference, p. 12. San Dimas.
- ANDER-EGG, E. (2000). *Metodología y práctica de la Animación Sociocultural*. CCS. Madrid.
- ANDERSON, L. (2018). Una crítica de las calificaciones: Políticas, prácticas y asuntos técnicos. *Temas clave de la educación básica. Diálogos y Debates*. INEE. Ibarrola Nicolás. Ciudad de México.
- ANZALDÚA, R. (2015). *Creaciones del imaginario social, el deseo, la ley y la ética*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Juan Pablos Editor. México D.F.
- ARAY, J. (2010). El examen, la neurosis de examen y el examen como factor neurotizante. En Díaz Barriga, *El examen. Textos para su historia y debate* (pp. 149-196). Plaza y Valdés Editores. México.
- BAILEY, J. M., y J. McTighe (1996). Reporting Achievement at the Secondary Level: What and How, en T. R. Guskey (ed.), *Communicating Student Learning: 1996 Yearbook of the ASCD* (pp. 119-140), Alexandria, VA, ASCD.

- BARRENECHEA, I. (2010). *Evaluaciones estandarizadas, seis reflexiones críticas*. (21 de marzo). www.researchgate.net.
- BOURDIEU, P. (1987). *Los tres estadios del capital cultural*. Recuperado el 14 de abril del 2021. www.revistasociologica.com.mx/pdf/0503.pdf.
- BOURDIEU, P. (2003). *El oficio del científico*. Editorial Anagrama. España.
- BOURDIEU, P. (2006). La distinción. *Criterio y bases sociales del gusto*. Editorial Taurus. Madrid.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J. (1995). La reproducción. *Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia, S. A. México. D. F.
- BLOOM, B. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. Con J. T. Hastings, G. F. Madaus y otros. *Manual de evaluación formativa y sumativa del aprendizaje del alumno*. McGraw-Hill. Nueva York.
- BULL, B. (2013). 5 Common Reasons for the Importance of Letter Grades. En Ibarrola Nicolín, *Temas clave de la educación básica. Diálogos y Debates*. INEE. Ciudad de México.
- CAMPBELL, A. L. (1921). *Keeping the Score, School Review*. 29(7), 510-519.
- CARBAJOSA, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Horizontes educativos*, 33(132). México.
- CARRERA, S. (2009). Hacia una evaluación para la emancipación. *Aproximaciones teórico-prácticas, Horizontes educacionales*, 10(18-26). Chile.
- CASANOVA, A. (1998). *Evaluación, concepto, tipología y objetivos: en la evaluación educativa*. Primera edición. SEP. México.
- CASTORIADIS, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Editorial Tusquets. Buenos Aires, Argentina.
- CISTERNA, C. F. (2005). Evaluación, constructivismo y metacognición. *Aproximaciones teórico-prácticas, Horizontes educacionales*, 10(27-35). Chile.

- COLLAZOS, W. P. (2009). La violencia simbólica como reproducción biopolítica del poder. *Bioética*, 9(2), 62-75.
- COMTE, A. (1844). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Editorial Verbum. Madrid.
- CRONBACH, L. (1963). *Educational Psychology*. 2nd. Edition. Editorial Harcourt. New York.
- DÍAZ, A. (2000). *El examen. Textos para su historia y debate*. Plaza y Valdés Editores. México.
- DUSSEL, E. (1994). 1492. El encubrimiento del Otro. *Hacia el origen del mito de la modernidad*. Plural Editores. La Paz.
- FANON, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal. Madrid, España.
- FERNÁNDEZ, A.P. (2005). *Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes*. (18 de marzo de 2021). https://www.academia.edu/418280/Suárez_J_M_y_Fernández_A_P_2005_Escalas_de_evaluación_de_las_estrategias_motivacionales_de_los_estudiantes_Anales_de_psicología_21_1_116_128.
- FOUCAULT, M. (1970). *El orden del discurso*. Editions Gallimard. París.
- FOUCAULT, M. (2010). El examen. En Díaz Barriga, *El examen. Textos para su historia y debate*, pp. 149-196. Plaza y Valdés Editores. México.
- FOUCAULT, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Biblioteca Nueva España.
- FOUCAULT, M. (2017). *El origen de la sociedad disciplinaria*. (14 de marzo del 2021). <https://www.bloghemia.com>.
- GARCÍA, J. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación, guía práctica para educadores*. Síntesis editorial. Madrid, España.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada*. Ediciones Paidós. Argentina.
- GIMENO, S. (1991). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid.
- GIROUX, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores, S. A. de C.V. México.

- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Bergin and Garvey Publishers, Inc. Massachusetts.
- GENTILI, P. (2014). La evaluación de la calidad educativa en América latina: modelos emancipadores en construcción. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2).
- GÓMEZ, V. (2010). Acreditación educativa y reproducción social. En Díaz Barriga, *El examen. Textos para su historia y debate*, pp. 149-196. Plaza y Valdés Editores. México.
- GONZÁLEZ, P. M. (2001). La evaluación del aprendizaje. *Tendencias y reflexión crítica, Revista Cubana. Educación Media Superior*.
- GRAMSCI, A. (1978). *El concepto de hegemonía en Gramsci*. Ediciones de Cultura Popular. México.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Editorial Morata. Madrid.
- HERNÁNDEZ, S. (2010). El problema de la evaluación. En Díaz Barriga, *El examen. Textos para su historia y debate*, pp. 149-196. Plaza y Valdés Editores. México.
- HOYOS, C. (2010). Modernidad, educación y legitimidad: el examen. En Díaz Barriga, *El examen. Textos para su historia y debate*, pp. 149-196. Plaza y Valdés Editores. México.
- INEE, (2015). Los desafíos de la alteridad: tres herramientas para una política nacional de evaluación educativa. *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*, pp. 7-8.
- INEE, (2006). Políticas y sistemas de evaluación educativa en México: avances, logros y desafíos. *Informe para la Reunión Ministerial del Grupo E-9 (UNESCO)*. México.
- INEE, (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Documento rector*. SEN. México.
- JÓDAR, F. y Lucía. G. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. *Investigación*, 12, 381-404.
- KAPUSCINSKY, R. (2006). *El encuentro con el Otro*. Editorial Anagrama. Barcelona, España.

- KOHN, A. (1999). *From Degrading to De-grading*, *High School Magazine*, 6(5), pp. 38-43. (2021), *The Case against Grades*, *Educational Leadership*, 69(3), pp. 28-33. Kreider, H., y M. Caspe (2002). Defining “Fine” – Communicating Academic Progress to Parents, *Harvard Family Research Project*, Cambridge, MA. *Global Family Research Project*. www.globalfrp.org
- LAFOURCADE, E. (1972). *Memoria Chilena*. Autores chilenos siglo XX, obras ilustradas. Santiago de Chile.
- LANDER, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Última reforma publicada DOF 27 de enero de 2017.
- MACÍAS, A. (2007). *La educación ¿Rehén del neoliberalismo?* (21 de abril del 2021). www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/educacion-rehen-neoliberalismo.
- MAGER, R. (1975). *Medición del intento educativo*. Editorial Guadalupe. Argentina.
- MARTÍNEZ, R. F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2). México.
- MÉNDEZ, J. S. (1998). *El neoliberalismo en México*. (14 de marzo de 2021). <http://elgiromx.org>.
- MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo. Buenos Aires.
- MORAN, P. (2014). *La evaluación educativa en los procesos y prácticas de trabajo en el aula*. UNAM, IISUE. México.
- NEGRI, A. y Hardt, M. (2000). *Imperio*. Harvard University Press. Cambridge, Massachussets.
- OLSEN, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *Foucault and lifelong learning: Go-*

- verning the subject*, Andreas Fejes and Katherine Nicol, London and New York: Routledge.
- PÉREZ, J. (1989). *¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. Revista de investigación educativa*, 34(1), 13-30.
- RAVELA, P. Picaroni, B. Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?. Grupo Magro Editores. Ciudad de México.*
- RESTREPO, E. Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca. Colombia.
- RODRÍGUEZ, H. (2006). *Evaluación en el aula. 3ra edición*. Trillas ANUIES. México.
- ROSALES, C. (1997). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Primera edición. Ediciones Narcea. Madrid, España.
- SÁNCHEZ, C.M., SAGRARIO, C. F. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos, *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII (1), 97-124. México, D. F.
- SANTOS, G. (1996). *Evaluación educativa, un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos, material didáctico*. Primera edición. Colecciones de respuestas educativas. Argentina.
- SEP (2009). *Plan de estudios 2009*. Educación Básica. Primaria. SEP. México.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011*. Educación Básica. Primaria. SEP. México.
- SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programa de Estudios para la Educación Básica*. SEP. México.
- SCHINSKE, J. y K, Tanner (2014). *Teaching More by Grading Less (or Differently)*, *Life Sciences Education*, 13 (2), 159-166.
- SCHWARTZ, B. y K. Sharpe (2021). *Do Grades as Incentives Work?*. www.psychologytoday.com

- SCRIVEN, M. (1967). *The Methodology of Evaluation*. In: Tyler, R., Gagné, R. and Scriven, M., Eds., *Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation*, (1) 39-83. Rand McNally, Chicago.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata. Madrid.
- STUFFLEBEAM, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-MEC. Barcelona.
- TYLER, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago University. Chicago.
- TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata. S. L. Madrid.
- TORRES, J. (2018). *Imaginario sociales y actos de resistencia de los docentes tras las reformas educativas*. [Tesis para obtener el grado de doctor, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua].
- TOVAR, A. (2001). *El constructivismo en el proceso enseñanza aprendizaje*. Instituto Politécnico Nacional. México.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro* (18 de marzo de 2021). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000162787_spa
- VAN DIJK, T.A. (2009). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- WALSH, C. (2013). *Pedagogía decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Editorial Abya-Yala. Quito, Ecuador.
- WEBER, M. (2009). *La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Alianza Editorial, S.A. Madrid.

Evaluación educativa en México. Encuentros, desencuentros y perspectivas.

Se publicó en el portal institucional
www.upnech.edu.mx

En el presente libro pretende estudiar la evaluación más allá del ámbito educativo, desde una perspectiva sociológica, en la que se realiza un análisis sobre las formaciones discursivas que se manejan al respecto, para, con base en su triangulación, dilucidar sus encuentros y desencuentros, así como la posibilidad de ampliar o transformar las concepciones existentes. Asimismo se ahonda sobre los imaginarios, cómo contribuyen a la producción de significaciones colectivas, que, si bien forman parte de la ideología, no la determinan, cobrando relevancia al examinar la evaluación desde una posición crítica que propicie una ruptura con los imaginarios instituidos por quienes ostentan el poder y genere teoría que nos conduzca a reconcebir la desde una perspectiva decolonial en un acto antisistémico que nos posicione como individuos en un sistema que nos condena a no serlo.



9 781234 567897