



HAL
open science

Determinación histórico-material de la evaluación escolar contemporánea

Juan-Francisco Remolina-Caviedes, Gabriel Humberto Muñoz Palafox

► **To cite this version:**

Juan-Francisco Remolina-Caviedes, Gabriel Humberto Muñoz Palafox. Determinación histórico-material de la evaluación escolar contemporánea. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 2021, 13 (2), pp.695-711. 10.9771/gmed.v13i2.43616 . hal-02285231v2

HAL Id: hal-02285231

<https://hal.science/hal-02285231v2>

Submitted on 19 Sep 2019 (v2), last revised 20 Sep 2021 (v3)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PREPRINT

Determinación Histórico-Material de la Evaluación Escolar Contemporánea

Historical-Material Determination of Contemporary School Evaluation

Juan-Francisco Remolina-Caviedes*

Gabriel Humberto Muñoz Palafox**

Resumen

Este trabajo, resultado de una tesis doctoral sobre políticas de evaluación externa en Colombia y Brasil, tuvo como objetivo analizar las determinaciones históricas de la evaluación escolar contemporánea a partir del Materialismo Histórico Dialéctico. La investigación revela que en términos generales ha prevalecido una visión formalista, técnico-instrumental de la evaluación, heredada de un sistema excluyente y opresor, reproductor de una meritocracia abstracta y elitista, contraria a la formación plena de la conciencia crítica colectiva y la transformación social.

Palabras clave: utilización de la evaluación; medición; educación; capitalismo.

Abstract

This paper aimed to analyze the historical determinations of contemporary school evaluation based on the Dialectical Historical Materialism. The research reveals that in general terms a formalist, technical-instrumental vision of the evaluation has prevailed,

* Colombiano, autor principal. Doctor en Educación por la Universidade Federal de Uberlândia -UFU- (Brasil) y docente de la Universidad Industrial de Santander – UIS- (Colombia) e investigador del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (CUYNACO). Email: jfremoca@uis.edu.co. Este artículo forma parte de la tesis doctoral “Crítica das Políticas de Avaliação Externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista”, del Doctorado en Educación de la Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, llevado a cabo durante los años 2014 y 2017, en el marco del convenio entre la Organización de Estados Americanos (OEA) y el Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), el cual ofrece becas a ciudadanos de Estados miembros de la OEA para realizar estudios de postgrado en Brasil con financiamiento de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

** Mexicano naturalizado brasileño, co-autor. Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil. Profesor Titular de la Universidade Federal de Uberlândia -UFU- (Brasil). Pós-doctorando en Ciencias Sociales del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, Portugal. Email: gabmpalafox@ufu.br

which is inherited from an exclusive and oppressive system; therefore, this evaluation system replicates an abstract and elitist meritocracy, contrary to the full formation of collective critical consciousness and social transformation.

Keywords: evaluation utilization; measurement; education; capitalism.

1 Introducción

Para efectos de este estudio, comprendemos la evaluación como un proceso de obtención de información integrado a un sistema de trabajo que tiene objetivos predeterminados. Su objetivo es la definición y ejecución de procedimientos de medición cualitativa y/o cuantitativa al establecimiento de juicios de valor, así como la recopilación de datos y su interpretación a la luz de determinadas referencias teóricas, teniendo como finalidad la toma de decisiones¹.

De acuerdo con Muñoz Palafox y Terra², la evaluación del rendimiento escolar se ha limitado durante mucho tiempo a verificar si el estudiante ha aprendido o no, sobre la base de estándares o parámetros preestablecidos. Además de esto, la manifestación tecnicista de la evaluación educativa ha sido utilizada ideológicamente como mecanismo para distinguir entre los mejores y los peores, tomando como referencia los errores y aciertos encontrados, generalmente, desde desde la perspectiva del maestro. En este contexto, y entre otros aspectos, la escuela se dedicó a tratar “el concepto de “error” como sinónimo de fracaso y, en los extremos, de reprobación, ya que generalmente se espera que el estudiante reproduzca solo lo que ya está transmitido a él sobre la base de los modelos preestablecidos por la educación tradicional”³.

Como consecuencia de esta realidad, nos encontramos frente a una práctica evaluativa utilizada como un simple instrumento de poder, a menudo usada como un arma para acosar al estudiantado y exigirle disciplina y sumisión.

En este sentido, la evaluación educativa contiene una contradicción al parecer insalvable. La práctica evaluativa estaría sobrepasado en importancia al aprendizaje a tal punto que en la educación tradicional este tipo de evaluación se viene transformando en un poderoso dispositivo capaz de impulsar y socavar el aprendizaje del alumnado, sobre todo en esta era de rendición de cuentas y responsabilización, en el que gran parte de las prácticas evaluativas se convirtieron en procesos inhibitorios y vacíos, en lugar de constructivos, por carecer de una dimensión efectivamente formativa. Todo esto debido al profundo formalismo tecnocrático creado por los pensadores positivistas vinculados al área de educación.

1 Gabriel Humberto Muñoz Palafox, Dina Vasconcellos Terra, “Introdução à avaliação na Educação Física Escolar”, *Rev. Pensar a Prática*, (UFG), v1, 1998, 37.

2 *Idem*.

3 *Idem*.

Tal como afirma Stephen Ball⁴, las tecnologías de comparación, medición y responsabilización que actualmente proliferan en los sistemas educativos de todo el mundo, no son simplemente nuevas formas de monitorear los resultados, sino que están cambiando activamente lo que pretenden describir; modifican el significado de la enseñanza y lo que significa enseñar. Estas tecnologías están mudando la forma en que los maestros piensan sobre lo que hacen y cómo se relacionan con sus compañeros y estudiantes. La sociedad y la colectividad están siendo destruidas y reemplazadas por la sospecha, la competitividad, la culpa y la envidia, un nuevo repertorio altamente cargado de emociones y relaciones sociales deformadas.

Por estos motivos, el problema de la evaluación, en cuanto herencia del pasado, exige con urgencia un alto en el camino⁵.

En este sentido, se aboga por un enfoque evaluativo culturalmente sensible. Mejorar el aprendizaje utilizando la evaluación como medio de apoyo obliga nuevas formas de conceptualizar el lugar del alumnado y la cultura evaluativa. Propuesta que surge del análisis relacional entre equidad y evaluación⁶.

También se propone aquí el concepto de “evaluación sostenible”⁷, pues estamos de acuerdo con el principio político-pedagógico de que la práctica evaluativa debería contribuir con el aprendizaje más allá del tiempo de un curso dado, satisfaciendo necesidades presentes en términos de exigencias formativas y sumativas, capaces de preparar al estudiantado para saldar las propias necesidades futuras de aprendizaje.

La relación conflictiva entre evaluación y aprendizaje es un hecho. Si bien aquella es reconocida como dispositivo que estimula a este último, contradictoriamente existe el riesgo de convertir la evaluación en un proceso nada sensible y mucho menos sostenible implicando esto, en última instancia, la necesidad de establecer elementos para su estudio a fin de evitar o superar tales riesgos.

Tanto la visión culturalmente sensible cuanto el enfoque sostenible de la evaluación educacional, pretenden rescatar al sujeto de este tipo de proceso por medio de la adopción de un marco relacional equitativo y de necesidades de aprendizaje auto-reguladas, sin considerar, entre tanto, el factor histórico que Ghaicha menciona superficialmente.

Si la disyuntiva entre educación y evaluación es herencia del pasado, tal como apunta este último autor, resulta lógico pretender estudiar las determinaciones históricas y materiales subyacentes a la evaluación escolar contemporánea, procurando responder la siguiente

4 Stephen J. Ball, “Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade”, *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 2012, v. 7, n. 1, 33.

5 Abdallah Ghaicha, “Theoretical framework for educational assessment: A synoptic review”, *Journal of Education and Practice*, v. 7, n. 24, 2016, 212–231.

6 Erick Montenegro, Natasha Jankowski, *Equity and Assessment: Moving Towards Culturally Responsive Assessment*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA), 2017.

7 David Boud, Rebeca Soler, “Sustainable assessment revisited”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, v. 41, n. 3, 2016, 400–413.

pregunta de investigación: ¿cuáles son las determinaciones materiales e históricas de la evaluación escolar contemporánea?

Asumiendo aquí el concepto “determinación” desde la perspectiva marxiana en cuanto categoría condicionante que a la vez es condicionada, es decir, determinación determinada determinante de otras categorías “que constituyen [entre sí...] unidad de lo diverso.”⁸ La búsqueda de respuesta a esta pregunta de investigación parte del rescate histórico de tres períodos que consideramos claves: la evaluación educacional,

- a) durante el surgimiento de la escuela como institución (edad antigua);
- b) en los albores del actual modelo de producción y consumo (edad moderna);
- c) en tiempos contemporáneos caracterizados por la influencia educativa de organismos internacionales como el Banco Mundial^{9 10}.

Vale resaltar que en este contexto de investigación, adoptamos una posición crítica frente a la evaluación como instrumento de clasificación, selección y control que en términos hegemónicos mantiene estrecha relación con el sistema de producción y consumo capitalista, limitando e impidiendo que este instrumento sea utilizado de forma coherente con un tipo de educación formal destinada, en esencia, a contribuir con la emancipación universal de todos los seres humanos, sin distinciones, mediante la realización plena de sus facultades y la formación de la consciencia crítica-colectiva necesaria para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

2 Aproximación histórica al objeto de investigación

2.1 Dilemas educativos en el mundo antiguo

Ante la ausencia de clases sociales, para las sociedades primitivas el fin educativo era la tribu. Por esto, la práctica educacional era equitativa y cada miembro debía aprender todo lo que le fuera posible recibir y elaborar dentro de la comunidad; la enseñanza para la vida era conducida por la vida misma sin la aplicación de castigos¹¹.

A partir del surgimiento de las clases dominantes en el mundo antiguo, resultante de la toma de conciencia de sí mismas, luego de apropiarse de los bienes materiales y culturales

⁸ Karl Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol. 1, México, Siglo Veintiuno Editores, 2016, 20-21.

⁹ Xavier Bonal, “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del banco mundial para américa latina”, *Revista Mexicana de Sociología*, v. 64, n. 3, 2002, 3–35.

¹⁰ Manuel Sánchez Cerón, “Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v. XXXI, n. 4, 2001, 55–97.

¹¹ Aníbal Ponce, *Educación y Lucha de Clases*, Madrid: Akal Bolsillo, 2015.

de la sociedad gracias a la mano de obra trabajadora y esclavista, la educación fue transformada en un poderoso instrumento de control social sobre los demás¹².

En ese sentido, el ideal pedagógico de las élites, en relación con las clases subalternas, se constituyó en razón a la posición de cada individuo en el proceso productivo, instituyéndose fundamentos ideológicos orientados para que las clases dominadas interpretaran las desigualdades sociales y educativas como diferencias naturales, objetivas e inmutables. De ahí, en civilizaciones como la china, mantener el orden familiar, político y social fue un asunto de vital importancia, ya que los privilegios hereditarios debían ser conservados, al igual que las instituciones¹³.

Los mandarines, la casta sacerdotal de mayor cultura, eran reclutados mediante un complejo sistema de exámenes estatales: única puerta de acceso a la administración pública disponible para toda la población -en teoría-, pero que sólo estaba abierta a individuos provenientes de familias con capacidad económica para sufragar gastos de preparación, normalmente en escuelas privadas¹⁴.

En la antigua Grecia, donde el álgido enfrentamiento entre clases oprimidas y opresores transformó el panorama político y educativo, familias campesinas y artesanas, interesadas en formar a su prole en las técnicas reservadas hasta entonces para la descendencia aristócrata, supieron presionar socialmente para que el carácter colectivo de la educación emergiera¹⁵. La organización de la polis ateniense propuso un nuevo desafío educacional. Educar a toda la ciudadanía exigió definir con precisión los fines y los métodos educativos¹⁶. El debate osciló entre formar para el trabajo útil (χρησίμων)¹⁷ o cultivar la virtud (ἀρετή)¹⁸. O mejor, entre enseñar prácticas laborales a la ciudadanía en general y formar una élite para el gobierno y la dominación.

Según Aristóteles, ocupaciones serviles como las artesanales eran inútiles en la preparación de un hombre libre para la práctica de la virtud. Asimismo, aquellas labores recompensadas con salario. Ambos oficios quitaban al pensamiento toda actividad y elevación. Trabajar era ocupación exclusiva de mercenarios y esclavos¹⁹. De ese modo, la teoría ocupó un sitio privilegiado por encima de la práctica.

¹² Ponce, *op. cit.*, 19.

¹³ Nicola Abbagnano, Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1964.

¹⁴ Abbagnano, *op. cit.*, 25.

¹⁵ Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Paris: Éditions du Seuil, 1960.

¹⁶ Aristóteles, "Condiciones de la educación", Patricio de Azcárate (ed.), *Política*. Madrid: Medina y Navarro Editores, 1873, (Obras de Aristóteles en lengua castellana, v. 5), cap. I, p. 165–166, Traducción de Patricio de Azcárate, Disponible en: <<http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03165.htm>>, Consulta en: 26 ene. 2016.

¹⁷ Útil, servicial. Traducción sitio web Greek Word Study Tool, 26 de enero de 2016, <<http://tinyurl.com/yazqtlep>>

¹⁸ Excelencia, mérito de los dioses; excelencia demostrada en combate. Traducción sitio web Proyecto Diccionario Griego-Español, 26 de enero de 2016, <<http://dge.cchs.csic.es/>>

¹⁹ Aristóteles, *op. cit.*, 166–169.

Cabe destacar que la educación común y el surgimiento de la escuela pública resolvieron el dilema de educar para el trabajo o cultivar la virtud. Sobre el principio de aprender aquello común de manera común²⁰, Aristóteles consideró que la educación debía ser la misma tanto para pobres como para ricos, dado el carácter universal de la dualidad amo-súbdito²¹. En tal sentido, la escuela se convirtió en el lugar común adonde pobres y ricos enviaban a su descendencia a aprender que la sociedad estaba dividida entre quienes obedecen y quienes mandan.

Por otro lado, las civilizaciones maya y azteca organizaron la educación sobre una base elitista y militar²². Los hijos varones de la nobleza eran educados en instituciones especiales, a diferencia de la prole de clase media que era formada militarmente para la defensa y perpetuación del *status quo*. De igual manera, los incas fueron una sociedad clasista. Los altos conocimientos se convirtieron en propiedad de sabios y nobles herederos. Al final, incas, mayas y aztecas fundamentaron su organización política y social sobre la diferencia entre explotados y opresores, reflejada en la educación clasista a la que no tenían derecho los esclavos.

Si bien, autores como Abbagnano y Visalberghi²³ afirman que las ceremonias de iniciación fueron rituales educacionales característicos de las sociedades primitivas en general, investigadores como Aníbal Ponce aseguran lo contrario. Para el profesor argentino, estos ritos fueron el primer vestigio de un proceso educativo diferenciado, coercitivo y artificial²⁴.

Por ejemplo, en el antiguo pueblo purépecha de la Provincia de Michoacán en México, las relaciones establecidas por la población con el mundo de las divinidades eran imaginadas bajo el mismo modelo establecido entre los seres humanos²⁵. La relación que el Dios purépecha instituía con sus súbditos no era igual con cada habitante. Aunque el factor hereditario tenía importante valor social para los gobernantes, la renovación del encuentro original con el dios Curicaueri poseía un papel fundamental en la legítima adquisición del poder señorial.

Sin embargo, los rituales individuales de sangre fueron utilizados como mecanismo legitimador y de toma del poder. La transformación del heredero en gobernante o de un grupo con intereses en la toma del poder eran eventos que incorporaban la idea de penetrar simbólicamente el infra-mundo con derramamiento de sangre, asumiendo así el suplicio del

²⁰ Aristóteles, *op. cit.*, 165-166.

²¹ Aristóteles, *op. cit.*, 200-202.

²² Roberto Hernández Ocaris, Elsa Vega Jiménez, *Historia de la Educación Latinoamericana*, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

²³ Abbagnano, *op. cit.*

²⁴ Ponce, *op. cit.*, 19-20.

²⁵ Roberto Martínez González, "Dioses propios y ajenos: deidades patronas y realeza sagrada entre los purépechas del siglo XVI", *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, v. 39, n. 1, 53-76, 2009.

señorío²⁶. Este tipo de prácticas mostraban elementos distintivos que serían esperados con la evolución de los actuales sistemas de evaluación²⁷. Entre ellos:

- a) el poder de un sistema legítimamente aceptado para mantener la cultura y la tradición;
- b) la estabilidad como mecanismo de control social;
- c) el poder para racionalizar las funciones humanas y las normas de competencia;
- d) la virtud como diferenciador neutral de talentos;
- e) la eficacia como un modo de dividir la población según el status y;
- f) la aparición del sentido de competencia, principio vinculado a la evaluación como lógica diferenciadora de habilidades en el ámbito de la racionalización de las funciones públicas.

2.2 Evaluación educativa en los albores del capitalismo

En la crítica al materialismo contemplativo de Feuerbach, Marx y Engels²⁸ afirmaron que la unidad del ser humano con la realidad debía comprenderse a través del desenvolvimiento de la industria. La producción y la industria son el eslabón histórico que une la naturaleza y la ciencia con el ser humano²⁹. Para simplificar, la producción es la unidad entre ser humano y realidad, al final, la unidad dialéctica entre práctica y teoría.

Sin embargo, esta unidad resulta frágil bajo la nueva lógica de producción y consumo. Bajo este modelo al ser humano se le apartó de sus bienes, el producto de su producción le fue arrebatado con la separación entre sujeto trabajador, trabajo y medios productivos³⁰. La teoría fue distanciada de la práctica (trabajo) y, en consecuencia, las ideas como bienes de producción fueron puestas al margen del proceso cognitivo de la clase social abstraída de estos³¹. Así, la educación apareció asociada con la ruptura de la unidad ser humano-realidad, o sea, en vínculo directo con la escisión de la unidad dialéctica teoría-práctica.

Además, los eventos históricos acontecidos hasta el siglo XIX, aparte de influenciar los modos de ver el mundo, incidieron en las formas de educar y evaluar. La explosión demográfica, Las Cruzadas, la nueva clase social de ricos comerciantes y cambistas, el incremento expansivo del comercio con escala en el litoral americano conspiraron a favor

²⁶ Martha Iliá Nájera Coronado, Manuel Alberto Morales Damián, “Rituales de paso en las historias sagradas de los mayas: conocimiento y poder”, Patricia Fournier, Carlos Mondragón, Walburga Wiesheu (Coords.), *Ritos de paso: Arqueología y antropología de las religiones*, México D.F: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2009. 233–255.

²⁷ V. A. Judges, “La evolución de los exámenes”, Ángel Díaz Barriga (comp.), *El Examen: Textos para su historia y debate*, Mexico D.F: Plaza y Valdés, 2001, 31–48.

²⁸ Karl Marx, Friedrich Engels, *La ideología alemana*, Madrid: Ediciones AKAL, 2014.

²⁹ Bogdan Suchodolski, *Teoría marxista de la educación*, México D.F: Editorial Grijalbo, 1965.

³⁰ Suchodolski, *op. cit.*, 76-78.

³¹ Henri Lefebvre, *Marxismo*, Porto Alegre: L&PM POCKET, 2013.

de implementar una nueva forma de entender e interpretar la realidad. A medida que el comercio crecía, el dinero y el intercambio se volvieron vitales. Cuantificar el costo de un artículo se hizo por fuerza necesario. De manera que el valor y el dinero obligaron a entender e interpretar el mundo desde el enfoque cuantitativo de los números, las medidas y la estandarización³².

El tiempo, que para los antiguos no tenía valor ni precio alguno, comenzó a tener reconocimiento significativo³³. No es de menor importancia el título dado por Comenio al capítulo XIX de su “Didáctica Magna”: “Fundamentos de la abreviada rapidez de la enseñanza”. Instruir lo más rápido posible de manera sólida y efectiva, fueron los deseos de la grande y pequeña burguesía³⁴. Enseñar a contar resultó más útil que aprender una lengua innecesaria como el latín³⁵.

El interés terrenal por la vida de los negocios, por la investigación y la razón, junto al naciente individualismo exigían otro tipo de enseñanza. Una educación menos cruel³⁶, más centrada en la personalidad del alumnado y ofrecida en ambientes claros y alegres³⁷.

Con todo, la Orden de los Jesuitas transfirió el concepto de disciplina militar al plano pedagógico. Su misión, aparte de frenar las reformas que amenazaban el poder clerical³⁸, fue capturar la atención de los nobles y de la burguesía privilegiada, ofreciendo el más brillante barniz cultural a través de sus escuelas y colegios³⁹.

Mientras en el nuevo mundo americano, a este interés se sumaban el de promover la diseminación del catolicismo y amansar la mano de obra indígena para beneficio de los colonizadores⁴⁰, con los jesuitas, la evaluación adquirió una dimensión misional de considerable influencia sobre las actuales pruebas evaluativas. Para la Compañía de Jesús, el énfasis en la medición del rendimiento cumplía con el objetivo clave de generar competencia⁴¹.

Prevalecer sobre los demás, conquistando el éxito, era considerado un valor esencial junto al saber, la firmeza de carácter, la valentía y el sentido práctico⁴². Por tal razón, profesores

32 George F. Madaus, Laura M. O’Dwyer, “A short history of performance assessment: Lessons learned”, *Phi Delta Kappan*, Bloomington, v. 80, n. 9, 1999, 688–695.

33 Ponce, *op. cit.*, 125-126.

34 Ponce, *Idem*.

35 John Locke, *Pensamientos sobre la educación*, Madrid: Ediciones AKAL, 1986.

36 Ángela Maria Figueroa Ibérico, “Las concepciones sobre educación y ciudadanía en la reforma de Lutero”, *Publicaciones*, Granada, v. 43, 2013, 29–43.

37 Ponce, *op. cit.*, 114.

38 Abbagnano, *op. cit.*

39 Ponce, *op. cit.*, 87-90.

40 Renan Amauri Guaranha Rinaldi, *Missões, colégios e aldeamentos jesuítos no Brasil colônia: ocupação territorial das capitâneas do sul (1549-1759)*, Disertación (Maestría) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias, Pósgraduação em Urbanismo, Campinas, 2013.

41 Judges, *op. cit.*

42 Abbagnano, *op. cit.*, 177.

y examinadores debían utilizar números para clasificar al alumnado en mejores, buenos, aprobados y reprobados, siendo necesaria la continua revisión del progreso discente⁴³. De ese modo, los jesuitas promovieron la competencia mediante el uso incipiente del ranking escolar y un sistema de premios.

De suerte que en el Ratio Studiorum -plan oficial de estudios-, se compilaron normas y principios que incluían la recompensa como mecanismo para fomentar la disciplina, procurando sustituir el castigo físico por la esperanza de la honra, del premio y por el temor a la vergüenza⁴⁴. Aspecto que determinaría el inicio de los exámenes modernos, dado que asociaba la utilización del ranking escolar con el establecimiento de categorías clasificatorias.

2.3 Evaluación contemporánea

El interés por suprimir los colegios jesuitas fue creciendo con el ascenso de la clase comerciante⁴⁵. Una nueva educación surge sobre la base de un modelo educativo nacional. Se propone que todo el sistema de enseñanza sea un instrumento del Estado a fin de formar a la ciudadanía y al personal de la administración pública⁴⁶.

Así, para Cambi, la educación se nutre del espíritu burgués, se torna utilitarista y científica, oponiéndose por completo a la tradición retórico-literaria de los jesuitas. Las ciencias biológicas y físicas se convierten en foco de atención y preferencia frente a la cultura humanística⁴⁷. Se forjan las bases para el vínculo entre pedagogía científica y psicología experimental, mientras se crean nuevos símbolos y se afianza un nuevo concepto de ser humano mediante los valores laicos y civiles del espíritu ciudadano⁴⁸.

La nueva pedagogía se preocupó así por encontrar métodos para la eficiente adecuación de los individuos a las condiciones predeterminadas de vida, justificando el destino educativo del considerado menos hábil o de aquel denominado más inteligente⁴⁹.

De modo que a la luz de la función política de la pedagogía, dos objetivos ideológicos condujeron la práctica educacional. El primero consistió en implementar la productividad

43 Robert Fischer, *A comparative analysis of Jesuit secondary school curriculum and constructivist methodology*, Tese (Doctor of Philosophy) — Capella University, Ann Arbor, 2010.

44 Compañía de Jesús. *Ratio Studiorum Oficial: texto aprobado en la CG 5 (1599) y revisado en la CG 7 (1616)*. Roma: [s.n.], 1599, Traducción de Gustavo Amigó, S.J. Disponible en: <http://pedagogiaignaciana.com/Documentos/Documento/VerDocumento.aspx?IdDocumento=122>. Consulta en: 22 feb. 2016.

45 Frederick Eby, *História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Práticas Educacionais*, Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

46 Franco Cambi, *História da pedagogia*, São Paulo: Editora UNESP, 1999.

47 Eby, *op. cit.*

48 Cambi, *op. cit.*

49 Suchodolski, *op. cit.*, 96-97.

como estilo de vida individual y colectivo. El segundo se centró en organizar los conocimientos escolares⁵⁰.

Se buscó una adecuada transmisión de contenidos, comportamientos y de actitudes mentales afines con la estructura organizacional e ideológica de la sociedad industrial. La escolarización operaba bajo la lógica del ascenso social. Las competencias profesionales ganaron figuración como dispositivos que favorecían la movilidad entre grupos y clases sociales⁵¹. La educación buscaba la generación de cambios positivos en la conducta del alumnado y la evaluación daba cuenta del grado de consecución de tales transformaciones⁵² como un proceso de verificación⁵³ y de interpretación de una medida frente a objetivos preestablecidos⁵⁴. Fundamentos sobre los cuales la evaluación actual parece sostenerse.

Usando palabras de Mészáros⁵⁵, podría afirmarse que este tipo de evaluación es parte de la racionalidad formal, es decir, una manera conveniente de legitimar la irracionalidad sustancial de un sistema que busca adecuar cada individuo a una lógica engañosa de ascenso social. No obstante, este proceso de mistificación no termina aquí. Se crean nuevas relaciones sustantivas junto con ecuaciones absurdas mediante transformaciones abstractas/reductoras y cuantificadoras: medios de trabajo = capital; o sea, la forma específica usurpa el lugar de la forma general⁵⁶. Modo de producción capitalista con pretensiones de universalidad en todos los planos de la vida social e intelectual⁵⁷.

Hoy en día, para el Banco Mundial, la educación es un instrumento eficaz en la lucha contra la pobreza⁵⁸. No obstante, a pesar de los avances registrados durante la última década en materia de cobertura, para este organismo aún persisten bajos niveles de aprendizaje que limitan el potencial educativo. Ofrecer una educación de calidad basada en la adquisición de habilidades laborales es clave para erradicar la pobreza⁵⁹. Con este fin y bajo la lógica del resultado, este organismo se comprometió a brindar asistencia técnica a países que solicitaban financiamiento.

Por tanto, dado el impacto positivo de la mejora del aprendizaje sobre la productividad laboral⁶⁰, el Banco Mundial recomienda implementar evaluaciones rigurosas para

⁵⁰ Cambi, *Idem*.

⁵¹ *Idem*.

⁵² Hilda Taba, *Elaboración del currículo*, Buenos Aires: Editorial Troquel, 1983.

⁵³ Raph Tyler, *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

⁵⁴ Lee Cronbach, *Sicología educativa*, México: Editorial Pax-México, 1965.

⁵⁵ Pedro Lafourcade, *Evaluación de los aprendizajes*, Madrid: Editorial Cincel, 1972.

⁵⁶ István Mészáros, *Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método*, São Paulo: Boitempo, 2009.

⁵⁷ Mészáros, *op. cit.*, 40-41.

⁵⁸ *Ibid.*, 28.

⁵⁹ Banco Mundial. “Educación: Panorama general”, *Temas — Educación* (i), Washington, DC., 2016. Disponible en: <http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview/#1> Consulta en: 24 oct. 2016.

⁶⁰ Banco Mundial, *Idem*.

⁶¹ World Bank Group, “Economics of Education”, *Brief — Education*, Washington, DC., 2014. Disponible en: <http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/economics-of-education> Consulta en:

documentar relaciones causales entre reformas educativas y resultados de aprendizaje, de manera que fuera posible establecer normas de rendimiento, además de vigilar lo que aprendiera el alumnado⁶². En consecuencia, el organismo financiero creó SABER (*Systems Approach for Better Educations Results*), una plataforma global de conocimiento dirigida a orientar y reformar los sistemas escolares⁶³.

Este dispositivo tecnológico sirve para recolectar y analizar datos sobre los sistemas de enseñanza de todo el mundo⁶⁴. Usa herramientas de diagnóstico e información detallada de políticas públicas para producir datos de comparación y conocimiento sobre las instituciones educativas y las políticas educacionales. Evalúa también la calidad de estas políticas cotejándolas con estándares globales, ayudando a los países a fortalecer progresivamente el sistema de enseñanza. Así, pudo resolverse el problema de escasez de datos educativos que el Banco Mundial denunció durante los años noventa que impedía implementar políticas de vigilancia y de asignación de recursos a partir de un sólido marco referencial. Por tal razón, en las últimas décadas, con el predominio de los métodos cuantitativos, la evaluación (evaluaciones externas) pasó a ser definida como dispositivo de control sobre los sistemas escolares⁶⁵, se convirtió en elemento subsidiario de los denominados índices de calidad dada la necesidad de medir la calidad de los sistemas de enseñanza.

De suerte que en Brasil, el aprendizaje pasó a considerarse medida de desempeño estudiantil luego de implementarse el *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB)⁶⁶. Altas puntuaciones en pruebas de Estado significaron altos índices de aprendizaje⁶⁷. Principio básico de un sistema técnico nacionalizado que conllevó a la elaboración de cuadros comparativos a la usanza de los sistemas escolares más

25 oct. 2016.

62 Banco Mundial, *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*, Washington, DC.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1996.

63 World Bank Group, *About SABER*. Washington, DC., [2015]. Recuperado de: <http://tinyurl.com/y5fqzal6>. Consulta en: 19 nov. 2015.

64 *Idem*.

65 Luiz Carlos de Freitas, “Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação”, Adriana Bauer, Bernardete Gatti (comps.), *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*, Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, 147–176.

66 José Francisco Soares, Flávia Pereira Xavier, “Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb”, *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, 2013, 903–923.

67 Abelardo Bento Araújo, Maria Aparecida da Silva, “O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil”, *Roteiro*, Joaçaba, SC, v. 36, n. 2, 2011, 205–224.

avanzados⁶⁸. Modelo que a su vez fue exportado a Colombia y que en el año 2015 se materializó con la implementación del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)⁶⁹.

Sin embargo, esta idea de calidad, basada en certificaciones y pruebas censales, viene acumulando serias resistencias.

Durante las últimas décadas, Brasil consiguió superar la denominada transferencia cultural en el ámbito de la producción científica en evaluación, gracias a la constitución y hegemonía del abordaje construido por un grupo de investigación en torno al concepto de evaluación emancipadora⁷⁰. En este grupo investigador, cuya reflexión teórica estaba orientada al análisis político de la evaluación a finales de los años 70 e inicio de los 80, aparecían: Ana Maria Saul, Isabel Cappelletti, Luckesi, Hoffmann, Vasconcelos, entre otros. No obstante, Ana María Saul fue la precursora de este nuevo paradigma evaluativo que incorporaba “[...] una perspectiva crítico-transformadora de la realidad educacional, como fundamento de una práctica democrática.”⁷¹

Este paradigma incluía conceptos relacionados con emancipación, decisión democrática, transformación y crítica educativa. Ana Maria Saul afirma que la evaluación no es una práctica neutra. Todo lo contrario. Está comprometida con valores, de manera que la pretendida calidad educativa depende también de la coherencia entre el discurso y la práctica a partir de una opción educacional identificada con principios democráticos y emancipadores. También nos advierte que un sistema educativo orientado por una vocación democrática no debería defender propuestas fundadas en la meritocracia, cuya calidad educativa se determina mediante indicadores resultantes de evaluaciones externas⁷².

De ahí que la evaluación del aprendizaje deba buscar siempre lo mejor del alumnado, siendo inclusiva, democrática y amorosa, sin sometimientos ni temores, en procura constante de libertad y mejoramiento⁷³. Por tanto, resulta necesario superar la dicotomía entre educación y evaluación⁷⁴; falacia que según la autora ha llevado a una comprensión errada de la práctica evaluativa como juzgamiento de resultados; la evaluación al ser

68 Sandra Zákia Sousa, “Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do Governo Federal”, Adriana Bauer, Bernardete Gatti (Orgs.), *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, v. 2, 2013, 61–85.

69 ICFES, “Isce: Guía metodológica”, *Boletín Saber en Breve*, Bogotá D.C., n. 5, 2016. Recuperado de: <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Guía%20Metodológica_ISCE.pdf>. Consulta en: 26 oct. 2016.

70 Adolfo Ignacio Calderón, Regilson Maciel Borges, “La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora”, *Educación*, Lima, v. 22, n. 42, 2013, 77–95.

71 Calderón, *op. cit.*, 85.

72 Ana Maria Saul, “Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória”, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, 2015, 1299–1311.

73 Cipriano Luckesi, “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?”, *Pátio*, Porto Alegre, v. 3, n. 12, 2000, On line, Disponible en: <http://tinyurl.com/y2cc9bk3>. Consulta en: 12 nov. 2018.

74 Jussara Hoffmann, *La evaluación: mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre: Editorial Mediação, 1999.

esencial, inherente e inseparable del acto educativo, evitará que la acción educativa se instale sobre verdades absolutas mediante su sentido indagador e investigativo.

3 Método

A fin de responder la pregunta de investigación planteada en la introducción de este estudio, fueron seguidos los siete momentos del Materialismo Histórico-Dialéctico presentados por Dussel⁷⁵ y utilizados en otros trabajos⁷⁶. Estos son: (1) lo real concreto (existente); (2) totalidad caótica; (3) determinaciones abstractas; (4) totalidad construida (concreta); (5) categorías explicativas; (6) totalidad concreta histórica explicada y (7) realidad conocida.

En los momentos de investigación (1) y (2) se procuraron y revisaron fuentes bibliográficas y documentales sobre la realidad existente y caótica a estudiar: la evaluación desde el devenir histórico educativo. Se estudiaron también fuentes bibliográficas (libros) relacionadas con la historia de la educación^{77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87} y la evaluación educacional^{88 89 90 91 92 93 94 95}, entre artículos científicos que abordaron ambos aspectos desde el ámbito político^{96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107}, pues consideramos que este era

75 Enrique Dussel, *A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

76 Remolina-Caviedes, Juan-Francisco, “Evaluación educativa y determinación de la producción educativa”, *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, 2019, Epub 19-jun, doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701629>

77 Abbagnano, *op. cit.*

78 Aristóteles, *op. cit.*

79 Cambi, *op. cit.*

80 Compañía de Jesús, *op. cit.*

81 Coronado, *op. cit.*

82 Eby, *op. cit.*

83 Hernández Ocaris, *op. cit.*

84 Locke, *op. cit.*

85 Marrou, *op. cit.*

86 Ponce, *op. cit.*

87 Suchodolski, *op. cit.*

88 Cronbach, *op. cit.*

89 Hoffmann, *op. cit.*

90 Judges, *op. cit.*

91 Lafourcade, *op. cit.*

92 Montenegro, *op. cit.*

93 Sousa, *op. cit.*

94 Taba, *op. cit.*

95 Tyler, *op. cit.*

96 Altmann, *op. cit.*

97 Araújo, *op. cit.*

un determinante inobjetable. Este último proceso de investigación permitió incluir documentos del Banco Mundial¹⁰⁸ así como información alojada en el sitio web de esta entidad financiera^{109 110}.

También se analizaron una tesis doctoral¹¹¹ y un trabajo de maestría¹¹². Ambos documentos se ocuparon del tema de la educación jesuita en América, aportando luces sobre las prácticas evaluativas adelantadas por esta comunidad religiosa en suelo americano. Por último, se incluyó un documento oficial del gobierno colombiano¹¹³ que describe el índice ISCE, indicador que utiliza un sistema nacional de evaluaciones externas para medir la calidad educacional del país, una de las pretensiones de la evaluación contemporánea.

En el momento analítico (3), las partes son separadas del todo, sin dejar de considerarlas también como un todo; se procuró “volatilizar” dialécticamente la representación plena en determinación abstracta¹¹⁴. Las determinaciones abstractas aquí encontradas fueron: clasismo, cognitencia y poder. Categorías que, como diría Marx¹¹⁵, pueden considerarse simples. La primera, no solo refiere a clases sociales, comprende también organismos que como el Banco Mundial (BM) representan intereses de clase a escala global. Mientras cognitencia denota conocimientos, saberes, habilidades y competencias valoradas históricamente por una sociedad, sin implicar unidad entre práctica y teoría.

Luego, en el momento (4), o de totalidad construida, se intentaron colocar nuevamente las partes en el todo. Fue el momento de elevación dialéctica a lo concreto¹¹⁶. En palabras de Marx¹¹⁷, por el camino del pensamiento se llega a la reproducción de lo concreto mediante las determinaciones simples o abstractas, es decir, lo concreto es síntesis de múltiples determinaciones. Aquí las categorías explicativas (clasismo, cognitencia, poder) forman un

98 Bonal, *op. cit.*

99 Boud, *op. cit.*

100 Calderón, *op. cit.*

101 Cerón, *op. cit.*

102 Ghaicha, *op. cit.*

103 González, *op. cit.*

104 Ibérico, *op. cit.*

105 Madaus, *op. cit.*

106 Saul, *op. cit.*

107 Soares, *op. cit.*

108 Banco Mundial, *op. cit.*

109 Banco Mundial, *op. cit.*

110 World Bank Group, *op. cit.*

111 Fischer, *op. cit.*

112 Rinaldi, *op. cit.*

113 ICFES, *op. cit.*

114 Marx, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1857*, 21.

115 *Idem.*

116 Dussel, *op. cit.*, 52-53.

117 Marx, *Idem.*

todo dialécticamente estructurado a partir de sus mutuas co-determinaciones (momento 5), dejan de ser contradicciones aisladas (abstractas) para construir un todo concreto que explique la realidad (momento 6) que será más conocida (momento 7). Como dijera Marx¹¹⁸, es el viaje de retorno donde la realidad no será una representación caótica, sino una rica totalidad con múltiples determinaciones y relaciones.

En cuanto a los principios epistemológicos, se asumió la tridimensionalidad de la totalidad concreta en términos de exigencia metodológica, postulado epistémico y como respuesta al problema de lo real¹¹⁹. De tal forma, los hechos históricos se consideraron conocimiento de la realidad al ser partes estructuradas de un todo dialéctico que intenta superar la limitación epistemológica del concepto positivista de realidad como conjunto total de todos los hechos, rebasando así el imperativo de compilar exhaustivamente eventos históricos y referencias bibliográficas relacionados con la evaluación, dado que no existen hechos sociales o humanos que carezcan de lazos de unión (conceptual, ideológico o teórico) y no existen grupos sociales que no estén reunidos en conjunto por medio de sus relaciones¹²⁰.

En síntesis, se trató de entender críticamente la evaluación contemporánea como parte de un todo, que además de ser un conjunto de relaciones, hechos y procesos, es también su creación, estructura y génesis¹²¹.

Para terminar, a modo de tesis, afirmamos que la evaluación como práctica educativa es consecuencia histórica del rompimiento de la unidad dialéctica teoría-práctica, característica del formalismo científico positivista. Esta premisa ayudaría a comprender el problema de la evaluación como instrumento de clasificación, selección y control, legitimador del proyecto y modelo de sociedad capitalista. Se convierte así la evaluación en un mecanismo totalmente sintonizado con la lógica irracional y mistificadora producida por la ciencia positivista de la economía política, tal como fue denunciado por Marx en el Libro Tercero de *El Capital* y posteriormente analizado por Mészáros¹²².

4 Resultados y discusión

Con el rompimiento de la unidad dialéctica teoría-práctica, la evaluación surge como elemento mediador de una totalidad menos abstracta, constituida por tres categorías explicativas: clasismo, cognitencia y poder. La primera no solo refiere clases sociales. Comprende organismos que como el Banco Mundial (BM) representan intereses de clase a escala global. Mientras cognitencia denota conocimientos, saberes, habilidades y competencias valoradas históricamente por una sociedad sin implicar unidad entre práctica y teoría.

¹¹⁸ *Idem*.

¹¹⁹ Karel Kosík, *Dialéctica do concreto*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

¹²⁰ Henri Lefebvre, *La vida cotidiana en el mundo moderno*, Madrid: Alianza Editorial, 1972.

¹²¹ Kosík, *op. cit.*, 43-45.

¹²² Mészáros, *op. cit.*

Estas categorías aparecen relacionadas dialéctica e históricamente como determinaciones-determinadas-determinantes de sí mismas (ver Figura 1), es decir, son co-determinaciones de un todo más o menos concreto o de una totalidad histórica concreta¹²³ que incluye entre sus mediaciones la práctica evaluadora.

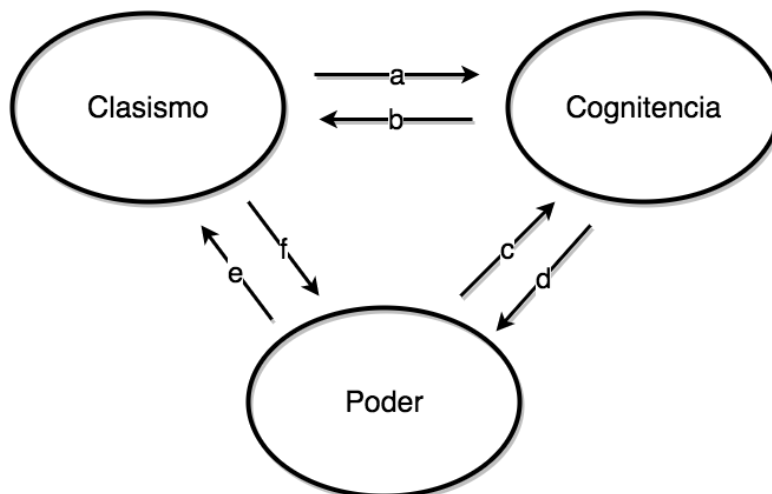


Figura 1: Co-determinaciones de un todo más o menos concreto de la evaluación. Fuente: elaboración propia.

4.1 Clasismo - cognitencia

En primer lugar, el clasismo determina la cognitencia (flecha a de la Figura 1), es decir, la clase social define los conocimientos y habilidades a ser enseñados/aprendidos. Es el caso de los hijos de clase media de las civilizaciones maya y azteca, quienes eran formados militarmente para cumplir tareas de defensa¹²⁴. Del mismo modo, en la antigua Grecia las familias aristócratas tenían el exclusivo privilegio de formarse en el arte de gobernar y someter, a diferencia de los artesanos y esclavos quienes eran destinados a entrenarse en labores prácticas alejadas del pensamiento¹²⁵.

De igual manera, los jesuitas ofrecieron formación diferenciada en términos clasistas¹²⁶. Nobles y burgueses recibieron educación de alta cultura, mientras la población indígena era adoctrinada y domesticada en beneficio del colonizador europeo¹²⁷.

En la actualidad, es posible evidenciar el determinismo del clasismo sobre la cognitencia cuando el BM establece que los más pobres deben acceder a una educación basada en la

¹²³ Marx, *op. cit.*, 20.

¹²⁴ Hernández Ocaris, *op. cit.*

¹²⁵ Aristóteles, *op. cit.*, 166-169; 200-202.

¹²⁶ Ponce, *op. cit.*, 87-90.

¹²⁷ Rinaldi, *op. cit.*

formación de habilidades laborales. Estrategia clave para superar su condición de pobreza¹²⁸.

Sin embargo, y en segundo lugar, la cognitencia también determina el clasismo (flecha b de la Figura 1). Poseer saberes y destrezas permitió la movilidad entre clases, incluso, facilitó el ingreso a prominentes círculos sociales. En la antigua China cualquier persona que demostraba tener los conocimientos y habilidades requeridas por la administración estatal tenía el privilegio de pertenecer a la casta sacerdotal de los mandarines¹²⁹. Luego, con el incremento del comercio, del intercambio y del dinero, las ciencias biológicas, físicas y la investigación fueron la clave de acceso a la nueva clase social de ricos comerciantes¹³⁰.

En tiempos más recientes, la psicología experimental justificó el acceso a los bienes culturales especiales de la sociedad dada la presunta capacidad intelectual de un número selecto de individuos; pese a que bajo las actuales exigencias de un mercado de trabajo en continua expansión y transformación, las denominadas competencias profesionales se mostraron como instrumentos que permitieron la movilidad entre grupos y clases sociales¹³¹.

De todo esto, puede observarse que la cognitencia media sobre el clasismo por intermedio de la evaluación (flecha b). Por ejemplo, en la China de Confucio, los aspirantes a mandarín debían demostrar los conocimientos exigidos resolviendo una prueba de Estado¹³². Mientras hoy en día, según el World Bank Group, la movilidad entre grupos y clases sociales es posible con la adquisición de habilidades laborales. Para esto, el BM recomienda a cada país implementar un sistema riguroso de evaluaciones que controle los contenidos enseñados. Lo cual demuestra que también el clasismo media sobre la cognitencia mediante el uso de la práctica evaluadora, más aún, teniendo en cuenta la influencia del BM en la configuración de las políticas educativas de América Latina^{133 134}.

4.2 Cognitencia - poder

El poder político y económico predominante en cada época dictaminó los conocimientos y competencias reconocidos en gran medida por la sociedad y convertidos en ejes centrales de aprendizaje. Es decir, el poder determinó la cognitencia (flecha c Figura 1).

En la actualidad, pudo observarse cómo el BM, además de establecer los fines de la educación a nivel mundial (combatir la pobreza), también determina los contenidos de aprendizaje (competencias laborales). Ambos elementos se imponen a través del financiamiento y el segundo se regula con la evaluación. Así, cada sistema escolar

¹²⁸ Banco Mundial, “Educación: Panorama general”, *Temas — Educación (i)*.

¹²⁹ Abbagnano, *op. cit.*, 25.

¹³⁰ Eby, *op. cit.*

¹³¹ Cambi, *op. cit.*

¹³² Abbagnano, *Idem*.

¹³³ Bonal, *op. cit.*, 3-35.

¹³⁴ Cerón, *op. cit.*, 55-97.

financiado, aparte del pago de la deuda, adquiere el compromiso de implementar evaluaciones rigurosas a fin de vigilar lo que aprende el estudiantado, esto conlleva la implementación de indicadores numéricos y con ellos un concepto cuantitativo de calidad educativa, prueba de ello son el ISCE en Colombia¹³⁵ y el IDEB en Brasil¹³⁶.

Así se establecen nuevas relaciones sustantivas, junto con ecuaciones absurdas¹³⁷. Dentro de una racionalidad formal, reduccionista y cuantitativa, calidad educativa = resultados en evaluaciones externas. Utilizando palabras de Mészáros¹³⁸, una forma específica histórica y socialmente limitada (las pruebas de evaluación externa) usurpa el lugar de la forma general (la educación, el conocimiento). Cumpliendo así la evaluación funciones de mistificación y de racionalidad eternizante.

Sin embargo, la influencia del poder sobre la cognitencia no es un fenómeno exclusivo de la modernidad. En los albores del capitalismo, cuando la clase dominante fue consciente del poder adquirido al apropiarse de los bienes materiales y culturales de la mayoría, una de sus primeras decisiones consistió en adecuar la educación a interés propio¹³⁹. Aun en la antigua Grecia, las familias artesanas y campesinas, con el poder político conquistado, exigieron que su prole se formara bajo los mismos saberes y técnicas de la noble descendencia¹⁴⁰.

Por otra parte, también resultó evidente que el poder fuera determinado por la cognitencia (flecha d Figura 1). Las destrezas y conocimientos desarrollados se convirtieron en elementos determinantes para la toma, mantenimiento y transferencia del poder. En el antiguo México, por ejemplo, los rituales de sangre se usaron como mecanismo legitimador en la conquista y entrega del poder señorial. Actos simbólicos que exigían el dominio de habilidades indispensables para gobernar¹⁴¹. De alguna manera, podemos considerar estas ceremonias como formas incipientes de evaluación que los exámenes de Estado sustituyeron (desde la China de Confucio) en cuanto estrategia mediadora de legitimación y selección.

En este sentido, los jesuitas transformaron el contenido del aprendizaje y la evaluación en determinadores del poder con el que cada estudiante debía tratar de imponerse sobre los demás¹⁴². Cuantificar el conocimiento del alumnado permitió la instalación de categorías de clasificación (rankings escolares), con lo cual se promovió la competencia como principio educativo¹⁴³. La educación ignaciana recompensó la capacidad académica de prevalecer por encima del otro¹⁴⁴. El anhelo del premio, el sentimiento de culpa y el temor a la vergüenza

¹³⁵ ICFES, *op. cit.*

¹³⁶ Soares, *op. cit.*

¹³⁷ Mészáros, *op. cit.*, 39.

¹³⁸ *Ibid.*, 40.

¹³⁹ Ponce, *op. cit.*, 19-20.

¹⁴⁰ Marrou, *op. cit.*

¹⁴¹ Coronado, *op. cit.*

¹⁴² Abbagnano, *op. cit.*, 177.

¹⁴³ Judges, *op. cit.*

¹⁴⁴ Abbagnano, *Idem.*

pública sustituyeron al castigo físico¹⁴⁵. Así, los preceptores jesuitas convirtieron la evaluación en mecanismo remunerativo y sancionatorio articulado al predominio de la cognitencia sobre el poder.

El empoderamiento como forma de poder resulta también determinado por la cognitencia. En Brasil durante los últimos años fue superada la transferencia cultural ejercida por EEUU en el ámbito de la producción evaluativa gracias al trabajo investigativo en torno al concepto de evaluación emancipadora¹⁴⁶. Un grupo docente apuntó a un nuevo paradigma de la evaluación, vinculando principios de emancipación, transformación, crítica educativa y decisión democrática. Es así que la evaluación al ser considerada objeto de estudio bajo una perspectiva liberadora y amorosa puede convertirse en instrumento de cambio social y educativo, activando procesos de empoderamiento científico y cultural.

4.3 Poder - clasismo

Como en los casos anteriores, aquí intentamos afirmar que el clasismo es determinado por el poder (flecha e Figura 1). Apoderarse de los medios y bienes de producción le permitió a un grupo de individuos erigirse en clase dominante¹⁴⁷. Este poder se aprovechó para legitimar la división social sobre la base de diferencias inmutables y objetivas. La clase hegemónica impuso esta visión de mundo valiéndose de la educación y de sus prácticas pedagógicas. Es así como los jesuitas convirtieron en principio educativo la idea de dominar a los demás¹⁴⁸.

En sus manos, la evaluación fue el instrumento apropiado para legitimar las diferencias sociales y educativas a partir de resultados de aprendizaje. Prevaler por encima del otro no solo fue causa de elogio y retribución. La competencia estableció las bases del clasismo estudiantil. En adelante, se legitimó la existencia de aprobados, reprobados, buenos, malos, etc. De nuevo, la evaluación se utilizó con funciones de legitimación y selección social a partir de la creación de una relación sustantiva¹⁴⁹ que la equipara con el conocimiento, usurpando el lugar de este último.

A su vez, podemos afirmar que el clasismo es determinante del poder (flecha f). El BM, organismo representante de los intereses económicos de una clase a nivel mundial, viene estableciendo un poder político globalizado utilizando la evaluación como mecanismo regulador¹⁵⁰. Su influencia en la configuración de las políticas educativas latinoamericanas¹⁵¹ consigue materializarse con la implementación de los denominados

¹⁴⁵ Compañía de Jesús, *op. cit.*, 96.

¹⁴⁶ Calderón, *op. cit.*

¹⁴⁷ Ponce, *op. cit.*, 18-19.

¹⁴⁸ Abbagnano, *Idem.*

¹⁴⁹ Mészáros, *op. cit.*, 39-40.

¹⁵⁰ de Freitas, *op. cit.*

¹⁵¹ Bonal, *op. cit.*

índices de calidad tanto en Brasil¹⁵² como en Colombia¹⁵³, ambos indicadores, beneficiarios de un sistema nacional de evaluaciones externas.

De igual modo, se observó que durante el surgimiento y consolidación del capitalismo, la clase comerciante afianzó el poder del Estado mediante la implementación de un sistema nacional de educación¹⁵⁴. Modelo educativo contrario al de la Compañía de Jesús, pero basado en los nuevos valores laicos y civiles, utilizando el carácter selectivo y legitimador de la evaluación jesuita. De esta manera, la clase hegemónica, determinadora del poder del Estado, consiguió disfrazar de principios educativos sus objetivos ideológicos clasistas¹⁵⁵
156 157.

La evaluación así se convierte en una práctica mistificadora del actual sistema de producción y consumo. De acuerdo con Mészáros, puede afirmarse que la evaluación hace parte de la racionalidad formal, cuyo interés es el ocultamiento de la irracionalidad sustantiva¹⁵⁸. Es el método con el cual la nueva pedagogía adecúa los individuos a condiciones predeterminadas de vida bajo una lógica engañosa de ascenso social que oculta las contradicciones de un sistema excluyente y opresor.

5 Consideraciones finales

La relación conflictiva entre evaluación y aprendizaje ha sido elemento de discusión en el ámbito educativo. Si por un lado, la práctica evaluativa es facilitadora de la apropiación del conocimiento, por otra parte le es también perjudicial al sobrepasar en importancia al aprendizaje. Dada esta contradicción y la disyuntiva entre educación-evaluación como herencia del pasado, pretendimos analizar críticamente las determinaciones materiales e históricas de la evaluación contemporánea desde el enfoque teórico-metodológico del Materialismo Histórico-Dialéctico.

Así, discriminación social y quiebre de la unidad dialéctica teoría-práctica serían determinaciones originarias de la evaluación, que luego de estar profundamente articulada al aprendizaje gracias al carácter equitativo e integral de la educación en las sociedades primitivas, se transformó en ritual de selección y control con el advenimiento de la sociedad clasista.

A partir del surgimiento del capitalismo, de la influencia jesuita y de la irrupción de un individualismo que exigía nuevas formas de enseñar, la evaluación cuantitativa apareció articulada a un sistema de valores centrados en la competencia, el reconocimiento y las jerarquías sociales. Nociones vinculadas a procesos de promoción, reprobación, control y

152 Soares, *op. cit.*

153 ICFES, *op. cit.*

154 Cambi, *op. cit.*

155 Eby, *op. cit.*

156 Cambi, *op. cit.*

157 Suchodolski, *op. cit.*, 25.

158 Mészáros, *op. cit.*, 39.

selección social. De cualquier modo, es posible afirmar que cuando el ser humano fue separado de los medios y bienes materiales-culturales de producción y consumo, la práctica evaluadora se convirtió en otra forma violenta de expropiación, demostrando así la tesis defendida de que la evaluación educativa es consecuencia histórica del rompimiento de la unidad dialéctica teoría-práctica, y, por lo tanto, de la separación entre sujeto trabajador, trabajo y medios de producción.

En la actualidad, con la transición de un modelo educativo nacional a la regulación transnacional de los sistemas de enseñanza, la evaluación expandió sus funciones de control y selección social a escala global, gracias a la evolución del sistema capitalista y a la mediación de organismos multilaterales como el Banco Mundial. De ser un dispositivo para la adecuación individual, se transformó en instrumento regulador de las políticas educativas, generando dinámicas de resistencia y motivando, por ende, nuevos enfoques evaluativos.

Asimismo, el análisis crítico de las raíces histórico-materiales de la evaluación contemporánea permitió evidenciar que la práctica evaluativa, como producto del rompimiento de la unidad dialéctica práctica-teoría, fue constituyéndose en elemento mediador de una totalidad más o menos concreta definida por tres categorías determinadas-determinadoras-determinantes de sí mismas, estas fueron: clasismo, cognitencia y poder.

El clasismo refiere no solo a clases sociales, también comprende los organismos internacionales que hoy en día representan intereses de clase a escala mundial, como el Banco Mundial. La categoría poder implicó relaciones de dominancia de tipo económico, político o académico. A su vez, la cognitencia refirió conocimientos, saberes y habilidades valorados históricamente por una sociedad.

De tal manera, se observó que la evaluación es elemento regulador de las determinaciones clasismo-cognitencia, poder-cognitencia y clasismo-poder. En los tres casos, el Banco Mundial hace efectiva la función reguladora de la evaluación para imponer no solo contenidos de aprendizaje globalizados, sino también, un poder transnacional determinante de las políticas educativas.

A su vez, el uso regulador de la evaluación se acompañó de funciones selectivas. En la determinación de la cognitencia sobre el clasismo, la práctica evaluadora se utilizó con fines de control y selección social. Los sujetos que mediante diferentes pruebas demostraban poseer los conocimientos y las habilidades valorados por cada sociedad, tuvieron mayor probabilidad de superar el listón de acceso a exclusivos círculos sociales, políticos y laborales de su tiempo. No obstante, esta atribución selectiva se articuló a otros usos.

Las destrezas y conocimientos puestos a prueba, históricamente fueron determinantes para la toma, el mantenimiento y la transferencia del poder. Desde el México antiguo, hasta nuestros días, con sus formas incipientes y métodos sofisticados, la evaluación se transformó en mediación legitimadora y remunerativa, articulada al predominio de la cognitencia sobre el poder.

Pero dado que el clasismo es de igual modo determinado por el poder, a la evaluación se le dieron usos de selección y legitimación. La práctica evaluadora al promover la competencia, seleccionando a los individuos más aptos, naturalizó también la dicotomía del vencedor y el vencido. Así, la clase hegemónica utilizó el poder ejercido sobre la educación para imponer la visión clasista de un mundo que socialmente se divide a partir de aparentes diferencias inmutables y objetivas.

Por todo esto, el conflicto entre evaluación y educación puede entenderse a través de la historia, máxime, si se tiene en cuenta que ésta práctica educativa surgió del rompimiento de la unidad práctica-teoría, es decir, como consecuencia de la separación entre el sujeto trabajador, trabajo y medios productivos.

En razón a las bases materiales e ideológicas del actual modelo de producción y consumo, la evaluación continúa siendo utilizada hegemónicamente como mediación entre poder, clasismo y cognición de tipo técnico-instrumental. Antes que sea una praxis encaminada a la aprehensión ampliada y crítica de la realidad con bases filosóficas y científicas, hace parte de una sofisticada red de racionalización formal “eternizante”. Su objetivo es ocultar una irracionalidad sustantiva (contradicciones educacionales y sociales propias del actual sistema de producción y consumo) como sustentación ideológica de un sistema excluyente y oprobioso.

Sin embargo, este proceso de mistificación no termina aquí. Se crean nuevas relaciones sustantivas junto con sus ecuaciones absurdas: conocimiento = evaluación; calidad educativa = resultados en evaluaciones externas. La evaluación, en cuanto forma específica histórica y socialmente limitada, usurpa el lugar del conocimiento y de la educación (formas generales). De esta manera, como sostiene Mézáros, el sistema viola las reglas y categorías más elementales de la razón a fin de pretender su universalización en todos los ámbitos de la vida social e intelectual, gracias a la supresión de la dimensión histórica de las relaciones expresadas en el plano educativo y evaluativo.

En conclusión, la evaluación dirigida desde una perspectiva formal técnico-instrumental debe ser reorientada dialécticamente en el contexto de otra educación de carácter liberador, a fin de superar las contradicciones heredadas de un sistema excluyente y opresor, mediante la plena realización del ser humano, la formación de la conciencia crítica colectiva y la transformación social.

Bibliografía

Libros y artículos:

Abbagnano, Nicola; Visalberghi, Aldo. *Historia de la pedagogía*. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 1964.

Araújo, Abelardo Bento; Silva, Maria Aparecida da. “O lugar do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) na busca pela qualidade da educação no Brasil”. *Roteiro*, Joaçaba, SC, 2011, v. 36, n. 2, p. 205–224.

Ball, Stephen. “Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da

- autenticidade”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 2012, v. 7, n. 1, p. 33-52.
- Bonal, Xavier. “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del banco mundial para américa latina”. *Revista Mexicana de Sociología*, 2002, v. 64, n. 3, p. 3–35.
- Boud, David; Soler, Rebeca. “Sustainable assessment revisited”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2016, v. 41, n. 3, p. 400–413.
- Calderón, Adolfo Ignacio; Borges, Regilson Maciel. “La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora”. *Educación*, Lima, 2013, v. 22, n. 42, p. 77–95.
- Cambi, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- Cerón, Manuel Sánchez. “Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2001, XXXI, n. 4, p. 55–97.
- Coronado, Martha Iliá Nájera; Damián, Manuel Alberto Morales. “Rituales de paso en las historias sagradas de los mayas: conocimiento y poder”. En: Patricia Fournier, Carlos Mondragón, Walburga Wiesheu (Coords.). *Ritos de paso: Arqueología y antropología de las religiones*. México D.F: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2009. III, p. 233–255.
- Cronback, Lee. *Sicología educativa*. México: Editorial Pax-México, 1965.
- Dussel, Enrique. *A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- Eby, Frederick. *História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Práticas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- Freitas, Luiz Carlos de. “Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação”. En: Adriana Bauer, Bernardete Gatti (comps.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 147–176.
- Ghaicha, Abdallah. “Theoretical framework for educational assessment: A synoptic review”. *Journal of Education and Practice*, 2016, v. 7, n. 24, p. 212–231.
- González, Roberto Martínez. “Dioses propios y ajenos: deidades patronas y realeza sagrada entre los purépechas del siglo XVI”. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, 2009, v. 39, n. 1, p. 53–76.
- Hernández Ocaris, Roberto R.; Vega Jiménez, Elsa. *Historia de la Educación Latinoamericana*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.
- Hoffmann, Jussara. *La evaluación: mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Porto Alegre: Editorial Mediação, 1999.
- Ibérico, Ángela Maria Figueroa. “Las concepciones sobre educación y ciudadanía en la

- reforma de Lutero”. *Publicaciones*, Granada, 2013, v. 43, p. 29–43.
- Judges, V. A. “La evolución de los exámenes”. En: Ángel Díaz Barriga (compilador), *El Examen: Textos para su historia y debate*. Mexico D.F.: Plaza y Valdés, 2001, (Centro de Estudios sobre la Universidad). p. 31–48.
- Kosík, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Traducción al portugués de Célia Neves y Alderico Toríbio.
- Lafourcade, Pedro. *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Editorial Cincel, 1972.
- Lefebvre, Henri. *La vida cotidiana en el mundo moderno*, Madrid: Alianza Editorial, 1972.
- _____. *Marxismo*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013.
- Locke, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid - España: Ediciones AKAL, 1986.
- Madaus, George F.; O’dwyer, Laura M. “A short history of performance assessment: Lessons learned”. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, 1999, v. 80, n. 9, p. 688–695.
- Marrou, Henri-Irénée. *Histoire de l’éducation dans l’antiquité*. Paris: Éditions du Seuil, 1960.
- Marx, Karl. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, vol.1, México: Siglo Veintiuno Editores, 2016.
- Marx, Karl; Engels, Friedrich. *La ideología alemana*. Madrid: Ediciones AKAL, 2014.
- Mészáros, István. *Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- Montenegro, Erick; Jankowski, Natasha A. *Equity and Assessment: Moving Towards Culturally Responsive Assessment*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute for Learning Outcomes Assessment (NILOA), 2017.
- Muñoz Palafox, Gabriel Humberto; Terra, Dina Vasconcelos. “Introdução à avaliação na Educação Física Escolar”. *Rev. Pensar a Prática*, UFG, 1998, v. 1, p. 26-37.
- Ponce, Aníbal. *Educación y Lucha de Clases*. Madrid: Akal, 2015.
- Saul, Ana Maria. “Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2015, v. 41, n. especial, p. 1299–1311.
- Soares, José Francisco; Xavier, Flávia Pereira. “Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb”. *Educação & Sociedade*, Campinas, 2013, v. 34, n. 124, p. 903–923.
- Sousa, Sandra Zákia. “Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do Governo Federal”. En: Adriana Bauer, Bernardete Gatti (Orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 61–85.
- Suchodolski, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. México D.F: Editorial Grijalbo,

1965.

Taba, Hilda. *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1983.

Tyler, Raph. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

Fuentes electrónicas o digitalizadas:

Aristóteles. “Política”. En: Patricio de Azcárate (Ed.). *Obras de Aristóteles en lengua castellana*. Madrid: Medina y Navarro Editores, Traducción de Patricio de Azcárate, 1873. Recuperado de: <http://tinyurl.com/y63a28w8>. Consulta en: 26 ene. 2016.

Banco Mundial. *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*. Washington, DC.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1996. Recuperado de: <http://tinyurl.com/yyxobw9o>. Consulta en: 26 oct. 2016.

Banco Mundial. “Educación: Panorama general”. *Temas — Educación (i)*, Washington, DC., 2016. 24 de octubre de 2016. Recuperado de: <http://tinyurl.com/y6p542cf>. Consulta en: 24 oct. 2016.

Compañía de Jesús. *Ratio Studiorum Oficial*: texto aprobado en la CG 5 (1599) y revisado en la CG 7 (1616). Roma: [s.n.], 1599. Traducción de Gustavo Amigó, S.J. La presente versión ha sido revisada por el Dr. Daniel Álvarez, S.J., 22 de febrero de 2016. Recuperado de: <http://tinyurl.com/y6q98zao>. Consulta en: 22 feb. 2016.

Luckesi, Cipriano. “O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?”, *Pátio*, Porto Alegre, 2000, v. 3, n. 12. Recuperado de: <http://tinyurl.com/y2cc9bk3>. Consulta: 12 nov. 2018.

Remolina-Caviedes, Juan-Francisco. “Evaluación educativa y codeterminaciones de la producción escolar”. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* Rio de Janeiro, 2019, Epub 19-jun. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362019002701629>

ICFES. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. “Isce: Guía metodológica”. *Boletín Saber en Breve*, Bogotá D.C., 2016, n. 5. Recuperado de: <http://tinyurl.com/y36glnjd>. Consulta en: 26 oct. 2016.

World Bank Group. “Economics of Education”. *Brief — Education*, Washington, DC., 2014. Recuperado de: <http://tinyurl.com/yy76zejx>. Consulta en: 25 oct. 2016.

World Bank Group. *About SABER*. Washington, DC., [2015]. Recuperado de: <http://tinyurl.com/y5fqzal6>. Consulta en: 19 nov. 2015.

Tesis doctorales y trabajos de maestría:

Fischer, Robert. *A comparative analysis of Jesuit secondary school curriculum and constructivist methodology*. Tese (Doctor of Philosophy) — Capella University, Ann Arbor, 2010.

Rinaldi, Renan Amauri Guaranha. *Missões, colégios e aldeamentos jesuítcos no Brasil colônia: ocupação territorial das capitánias do sul (1549-1759)*. Dissertação

(Mestrado) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias, Pósgraduação em Urbanismo, Campinas, 2013.