

Evaluación neurótica: ¿es imprescindible evaluar tanto para educar?

Ernesto Ramírez Vicente

Centro de Investigación Educativa-Universidad Autónoma de Tlaxcala

ernesto.ramirezv@uatx.mx

Área temática: Políticas de la educación en la evaluación

Resumen

En el mundo de la educación, en sentido amplio y en todos los niveles del ámbito formal, escolar y científico, se evalúa prácticamente todo: aprendizajes, docencia, currículums, planes y programas de estudio, investigación, instituciones, titulaciones. La evaluación, asociada a calificaciones, estándares o acreditaciones, no garantiza excelencia, calidad, eficacia académica o simplemente, su existencia excesiva en la práctica no significa automáticamente educación o aprendizajes sólidos y significativos acordes con lo que se requiere, desde Educación Básica hasta Educación Superior. La obsesión cultural en procesos de evaluación obliga a una perspectiva crítica y liberadora, con la intención de pensar en otros caminos en su construcción a partir del reconocimiento de las causas de la estandarización, la presión de las ideologías, el control político del sector magisterial y el miedo implícito asociado al circuito identitario del aprendizaje como factor de éxito o fracaso personal y laboral reflejado en resultados y calificaciones.

Palabras clave: Evaluación- Capitalismo- Educación- Ideología-Subjetividad

Justificación

La idea es plantear que los mecanismos de evaluación, si bien pueden poseer diversas virtudes pedagógicas, igualmente, y, más cuando se aplican de manera excesiva, implican cuestiones de orden académico, psicológico, ideológico y económico de control social explícito e implícito, de naturaleza política, que afectan a todos los actores educativos involucrados, autoridades, docentes, administrativos, padres de familia y por supuesto, a los estudiantes.

Enfoque conceptual

Desde Zemelman (2019), De la Garza (2018) y Dussel (2022), pasando Marx, Gramsci, Foucault y Bourdieu como algunos referentes de la teoría posmarxista, se parte del enfoque de que estamos inmersos en lo que se puede nombrar como “Totalidad sistémica capitalista”, la cual es posible pensar como una configuración de configuraciones entre estructuras (objetividad), acciones (relaciones sociales) y subjetividades políticas (procesos colectivos de asignación de sentido), las cuales parten del fundamento de una rearticulación entre los espacios-campos (económico, político, cultural, etc.), los niveles de la realidad (micro, meso, macro-sociales) y el tiempo (corto y largo plazo). Se analizarán tres niveles de la realidad educativa respecto a la evaluación como forma de dominación según las siguientes dimensiones: la evaluación institucional, la evaluación de los docentes y la evaluación de los aprendizajes.

Desarrollo

Evaluar es una actividad connatural al ser humano, pues permanentemente está valorando lo que sucede en su entorno y tomando decisiones, tanto a nivel individual como colectivo. En el ámbito pedagógico, es un área ampliamente abordada por diferentes fuentes de pensamiento que explican con distintos énfasis los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Michael Scriven (2013) define la evaluación como una forma de conocimiento, decisiva para la especie humana, el “acto o proceso cognitivo por el cual establecemos una afirmación acerca de la calidad, valor o importancia de cierta entidad”. Dicha entidad puede ser un objeto, un programa, una institución, un curso, un desempeño, entre otros. Históricamente, la evaluación tradicional, que se basa principalmente en pruebas estandarizadas, exámenes escritos y calificaciones numéricas, ha sido durante mucho tiempo el principal método para medir el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, en las últimas décadas, ha surgido un creciente interés en explorar alternativas a este enfoque convencional.

a) *Evaluación de las instituciones. ¿Quién evalúa a los que evalúan?*

La estandarización –también llamada normalización- es un proceso de búsqueda de patrones de equilibrio y unificación de las características de un producto o servicio con el fin de establecer normas de asimilación a un modelo a seguir para la fabricación en serie. Aunque esto pueda parecer una idea ya trasnochada para pensarla en el ámbito educativo, sin embargo, no es así.

Basta con observar la fiebre burocrática de las pruebas estandarizadas para los alumnos, para los profesores, para los directivos, etc. que adquieren cada vez más presencia en las instituciones académicas.

Foucault comenzó su análisis de las implicaciones del sistema de poder en su estudio de las cárceles, tomó ese modelo de *disciplinamiento social* y lo amplió a todo el espectro de los estudios sociales. Por diferentes motivaciones, puso énfasis en la relación entre *poder* y *saber*. Si “saber es poder” ¿cómo actúa el saber para articular el poder? Un grupo de poder establece qué es la verdad. Pero si no existe la verdad absoluta...se pregunta ¿qué significa saber? El saber es lo que un grupo de gente comparte y decide que es la verdad; lo correcto y lo incorrecto; la bondad y la maldad; lo normal y lo patológico; a través de esta verdad, el poder disciplinario controla la voluntad y el pensamiento a través de un proceso que hemos definido más arriba como *normalización*.

Normalizar implica numerar y clasificar a los individuos para que cumplan su rol dentro del cuerpo social. ¿Cómo se normaliza un cuerpo social? Por medio del lenguaje, a través del cual los saberes y discursos que nos parecen naturales o evidentes sin embargo son fruto de determinadas condiciones, como con la idea de *doxa* de Bourdieu. *La normalización* del saber en específico- en áreas discursivas o asignaturas- en muchas ocasiones se dirige a establecer y normalizar unas determinadas prácticas y relaciones de poder.

La vieja pretensión de convertir la escuela en una fábrica de mano de obra homogeneizada y certificada sigue siendo una realidad, más preocupante aún si consideramos que el capitalismo financiero no promueve ya la vinculación de formación académica con salarios más o menos dignos en la vida laboral.

Hoy en día, la titulación escolar no es garantía laboral ni social de nada, como se supone que lo era antaño. La tendencia resultante actual global, desde hace ya dos décadas, es la conocida “sobre-cualificación” que impide el acceso a puestos y/o la “precarización” de las condiciones de la mano de obra cualificada que consigue un empleo después de los estudios.

Una de las características más relevantes de estas pruebas -diseñadas desde los escritorios que piensan desde la educación globalizada capitalista y desde parámetros casi siempre externos a la soberanía educativa de los países de herencia occidental- es que sus resultados son utilizados de forma política, es decir, condicionan en gran medida la toma de decisiones posteriores de los organismos multilaterales (UNESCO, OCDE, CEPAL, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, College Board, Prueba PISA, Plan Bolonia) que regulan la educación pública y privada bajo intereses y objetivos no consensuados por la comunidad académica de los países

sobre los que ejercen su influencia. Finalmente, estos exámenes son herramientas que justifican diseñar o des-diseñar una política educativa desde estructuras despersonalizadas y “acrónimas” (siglas) y en muchos casos inaccesibles para los gobiernos nacionales que quieran posicionarse en otra perspectiva.

Si bien se habla de que las escuelas y universidades tienen autonomía y soberanía, esto no es del todo cierto. En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene márgenes de decisión relativos, en muchos casos condicionados según las necesidades económicas e ideológicas de dichos organismos, amparándose en nociones abstractas y barnizadas de economicismo privatizador y no meritocrático, como “desarrollo”, “competitividad”, “inversión”, “producto interno bruto” o “igualdad de oportunidades”.

Otro aspecto, no menos revelador e importante que hay que considerar en la cuestión de la estandarización en la evaluación es el papel que juegan las certificadoras en la aplicación y difusión mediática de rankings de prestigio que definen y orientan la supuesta *calidad* de las universidades. Cada vez más, las Universidades son evaluadas por *certificadoras de calidad*. ¿En qué consiste esto?

Las preocupaciones principales más recientes de los informes de rectores o de los directores de las unidades académicas, giran en torno a mostrar cifras y logros, siempre positivos, salvo en el caso de la deserción escolar (que hablan de reducirla pero no nos informan sobre las causas de dicha deserción ni en qué se basan las claves para reducirla).. ¿Qué supone o significa esta tendencia a la homogenización? ¿Dónde queda aquí la autonomía? Otro auto-halago, recurrente de los rectores, es presumir de que las firmas certificadoras más importantes del mundo como *Standard & Poor's*, *Fitch Ratings* o *Moddy's* “han concedido” calificaciones positivas a la Universidad, mismas que garantizan que la SEP siga otorgando *programas de calidad*. ¿Qué es todo esto? ¿Qué tienen que ver estas empresas con la educación? ¿Qué tipo de calidad académica exigen? ¿Qué estructura tienen estas firmas privadas del mundo empresarial basadas en estándares, bonos de riesgo y vinculadas a la bolsa de valores? ¿A qué intereses representan? Todo apunta a que al capital, y no a la educación. ¿La Universidad es una empresa de bonos y acciones?

Si nos fijamos con atención, el reformismo crónico *desde arriba* no se plantea una reforma estructural del sistema educativo desde su raíz. Se trata de un reformismo que no reforma la educación, sino más bien sus aspectos burocráticos o a lo mucho, curriculares. Esta actitud es sospechosamente política o si se quiere *lampedusiana* y lamentablemente es común que los beneficiarios últimos de las reformas no sean los alumnos o los profesores, sino actores sociales

y organizaciones corporativas que ni siquiera pertenecen directamente al mundo escolar o académico, esto es: empresas, bancos, sindicatos, iglesias o incluso, partidos políticos que “electoralizan” los procesos. Todos ellos, en no pocas ocasiones, se lucran de una forma u otra con las reformas. Y lo que es más grave aún: se pretende hacer creer a la sociedad que una reforma de la normatividad o de los contenidos garantiza por sí misma la calidad de la educación.

b) Evaluación de los docentes. ¿Acompañamiento o neurosis?

La obsesión burocrática por la evaluación no solo impacta al alumnado. Los maestros siguen en el ojo del panóptico. Para el caso de México, un ejemplo claro en términos de autoritarismo educativo: “hay que evaluar a los maestros y si no se presentan serán despedidos”, espetaron los secretarios de educación pública panistas o priistas Emilio Chauffet o Aurelio Nuño Mayer hace pocos años, en 2013. ¿Hay algo más político que esto?

Hoy en día, por acuerdo electoral del gobierno federal con el sector magisterial en 2018 se eliminó la evaluación punitiva a los docentes, pero eso no quiere decir que no estén bajo evaluación para que conserven sus puestos de trabajo, o que otros mecanismos evaluativos no ejerzan presión, no tan directa pero sí implícita en la carrera profesional de los docentes, y eso también forma parte de la arena política. En este sentido, se alivió la presión de la evaluación a los docentes, pero estos siguen viviendo condiciones de precariedad que requieren de una solución digna para su profesión. Si un profesor está mal pagado es seguro que su implicación en la construcción de evaluaciones justas, ponderadas, eficaces y retroalimentadas se verá seriamente afectada.

Otra modalidad de evaluación de la que no se escribe mucho es la que realizan los alumnos de los profesores. Evidentemente los criterios de estas evaluaciones son muy variables dependiendo del lugar, nivel y ámbito donde se realice, pero lo que es un hecho es que los docentes son evaluados por los alumnos. Paradójicamente, esto se suma al circuito de vigilancia que supone evaluar, aunque sea de forma anónima. Si un profesor sale mal evaluado por sus alumnos de forma recurrente podría perder su puesto de trabajo. Entonces las subjetividades y factores a considerar se vuelven todavía más cuestionables, ya que en principio los estudiantes no tienen ni las mismas herramientas ni los mismos conocimientos que los docentes para evaluar y, sin embargo, expresan puntos de vista que en ocasiones, no tienen nada que ver con la educación.

Un tercer elemento donde el docente puede sufrir una evaluación neurótica son los padres de familia. Si hace algunas décadas la autoridad moral de los profesores no se ponía en duda, es habitual que hoy los padres de familia sean los inquisidores más terribles de los supuestos errores de los profesores, responsabilizándoles sin pudor de sus posibles carencias como progenitores

o tutores, es decir se ha pasado de otorgar una confianza excesiva al otro extremo, juzgarle como culpable de los malos comportamientos de los hijos.

c) *Evaluación de los aprendizajes*

La evaluación tradicional, que tiene ya unos 200 años de vigencia, tiende a enfocarse en la memorización y la reproducción de información en lugar de evaluar la comprensión profunda, reflexiva y la aplicación del conocimiento. Los instrumentos de medición que utiliza por ejemplo el programa PISA para evaluar variables no cognitivas y a menudo capciosas y subjetivas, no tienen el rigor técnico suficiente que aseguren la validez y confiabilidad de los resultados que producen. A los alumnos, según los resultados obtenidos en las pruebas, se les encasillará en un estándar de éxito o en otro. Por tanto, puede no reflejar con precisión positivista las habilidades y capacidades reales de los estudiantes.

Respecto a las pruebas estandarizadas y los exámenes escritos pueden no evaluar el contexto y las circunstancias individuales de los estudiantes, lo que quiere decir que se les evalúa, y sobre todo califica, más como “alumnos” que como “seres humanos únicos”, y el proceso de enseñanza-aprendizaje en lugar de comprenderse como proceso, subjetivo y relativo, se reduce a la asignación de un número por parte de un docente. Esto puede llevar a evaluaciones injustas y sesgadas, especialmente para estudiantes con estilos de aprendizaje o habilidades diferentes.

Por ello, en la confusión de equiparar evaluación-calificación en un mismo resultado, las calificaciones numéricas pueden tener un impacto negativo en la motivación y la autoestima de los estudiantes. Aquellos que reciben calificaciones bajas pueden sentirse desanimados y desvalorizados, lo que puede afectar su disposición para participar activamente en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, hoy por hoy, a pesar de que ha habido avances en la mejora de las prácticas de evaluación, se antoja utópico que se eliminen las evaluaciones estandarizadas y más aún las calificaciones y las certificaciones que otorga un sistema educativo.

¿Cómo evaluar el pensamiento crítico o la sensibilidad social de los alumnos? ¿Cómo garantizar que a través de evaluaciones constantes se va a producir aprendizaje o conocimientos sólidos y duraderos? ¿Por qué la evaluación o los exámenes se convierten más en mecanismos de estrés, miedo y tensión para los estudiantes que de verdadero disfrute e interés por aprender? Estas preguntas pueden ayudar a plantearnos la razón por la cual se pierde el sentido humano de la educación y por la cual los estudiantes se preocupan más de obtener certificados-calificaciones aprobatorias que conocimientos o saberes. Es común que se expresen diciendo: “es más importante aprobar que aprender”. Nada más lapidario para un directivo, un docente o un padre-

madre de familia. Quizá se deba a una visión bastante perversa y manipuladora de la mencionada “Totalidad sistémica capitalista”.

En un mundo en constante cambio, es crucial que los estudiantes desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la colaboración, pero también la sensibilidad y curiosidad por lo que no es únicamente útil para algo práctico o tangible a intereses individuales y/o materiales. La evaluación tradicional puede no medir adecuadamente estas habilidades, lo que resulta en una brecha entre lo que se evalúa y lo que realmente importa para el éxito en la vida personal y profesional.

Las materias cursadas resultan equivalentes para los estudiantes porque ocupan el mismo número de horas a la semana, y si ocupan menos que las demás, se vuelven poco valoradas por los propios alumnos y por el sistema de créditos escolar de certificación. Paralelamente, la sucesión de períodos muy breves -siempre de menos de una hora-dedicados a materias muy diferentes entre sí, sin necesidad de secuencia lógica alguna entre ellas, sin atender a la mejor o peor adecuación de su contenido a períodos lectivos más largos o más cortos y sin prestar ninguna atención a la cadencia del interés y el trabajo de los estudiantes responde a una muy cuestionable organización pedagógica temporal de la impartición de los contenidos; en suma, la organización habitual del horario escolar, enseña al estudiante que lo importante no es la calidad precisa de su trabajo y aprendizaje, a qué lo dedica, sino su duración. Y si no, trate de seguir con su clase una vez que suena el timbre: ningún alumno querrá o se quejará de que le roban “su tiempo”.

Conclusiones

El problema, a juicio de Radetich (2013), no es la evaluación como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje o como modalidad para constatar si las instituciones cumplen o no con la función que les corresponde sino, sobre todo, saber para qué se evalúa.

Es evidente que, así como parece ser necesaria la evaluación neurótica, la manida transparencia y la deseable rendición de cuentas en el nivel de las prácticas de docentes y directivos escolares, también es urgente la evaluación y la transparencia y rendición de cuentas en el nivel estructural del sistema educativo formal en su conjunto. Por ejemplo, ¿quién evalúa el desempeño de los directivos de SEP o de CONAHCyT?; ¿cuándo se rinden cuentas a la sociedad más allá de las comparecencias ante el congreso después de los informes presidenciales que son más bien actos políticos y shows mediáticos? ¿Es necesario someter a las autoridades educativas a

evaluaciones permanentes? ¿Quién evalúa a la dirigencia sindical y cuándo rinden cuentas el líder del SNTE a sus agremiados y a la sociedad en general sobre la cantidad de recursos que recibe y el uso que se le da a los mismos y sobre la gran cantidad de profesores comisionados que existen en todo el país?

En cuanto a la evaluación tradicional del aprendizaje, es innegable que tiene limitaciones significativas que pueden afectar la validez, equidad y efectividad del proceso de evaluación. Por lo tanto, es importante considerar alternativas más holísticas, inclusivas y centradas en el estudiante para promover un aprendizaje significativo y duradero. Las alternativas a la evaluación tradicional ofrecen una variedad de enfoques para evaluar el aprendizaje de los estudiantes de manera más efectiva y significativa. Desde la evaluación formativa hasta la evaluación por portafolio, cada enfoque tiene sus propias ventajas y desafíos. Es importante que los educadores consideren cuidadosamente cuál o cuáles de estas alternativas son más adecuadas para sus estudiantes y objetivos educativos específicos. Al adoptar enfoques más diversos y flexibles para la evaluación, podemos promover un aprendizaje más profundo, significativo y centrado en el estudiante.

¿Es posible una educación sin exámenes? ¿Sin calificaciones? ¿Y un profesor que no se sienta amenazado por asuntos exclusivamente burocráticos? ¿Es pensable una Universidad no presionada por estándares? No se pone en duda que las alternativas a la evaluación tradicional como la evaluación formativa, la evaluación auténtica, la co-evaluación, la evaluación grupal o por pares, por proyectos o equipos contribuyan a generar ambientes más saludables de enseñanza-aprendizaje. Tampoco que los profesores puedan prescindir del todo de la evaluación o que la transparencia institucional no tenga que evaluar y valorar ciertas cuestiones. Finalmente, lo que se plantea es la evaluación como herramienta de desconfianza excesivamente vigilante y de poder político, social, cultural, económico y por supuesto, pedagógico, donde la objetividad imposible en las relaciones sociales de la educación entre todos los sujetos inmersos en una “totalidad sistémica” se convierte en neurosis y a nivel de aula, la subjetividad de los estudiantes en un “delito”. Y si no, ¿por qué casi nunca los estudiantes pueden estampar su firma al final de un examen o de una actividad?

Referencias

- Bourdieu, P. (1999). *Cuestiones de sociología*. Istmo
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. UAM-I-Gedisa.
- Dussel, E. (2022). *Política de la Liberación. Vol. III. Crítica Creadora*. Editorial Trotta.
-

Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI

Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. Fontamara

Marx, K. (1867). *El capital. Tomo I*. Centro de Estudios Miguel Enríquez

Radetich, H. (2013). *De la duda a la decepción. Crisis actual de la educación en México*. Ediciones E y C

Ramírez, E. (2014). *Historia de la enseñanza de la historia en las preparatorias de la BUAP en tiempos del neoliberalismo, 1989-2103*. Tesis de Maestría, ICSyH-BUAP.

Ramírez, E. (2022). "Los parámetros sociales del capitalismo académico: algunos cuestionamientos". *Quadrata*, año IV, num.8, julio-diciembre.

Scriven, M. (2013). "The Foundation and Future of Evaluation". En Donaldson, S. (ed.) *The Future of Evaluation in Society. A tribute to Michael Scriven*. Information Age Publishing.

Zemelman, H. (2019). *Epistemología de la Conciencia Histórica. Aspectos básicos*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).
