



Reforma curricular y evaluación docente: dispositivos de poder en el marco de las políticas globales

Luis Alfonso Pérez Luna

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

luisalfosi@gmail.com

Alma Delia Torquemada González

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

almatorquemada@yahoo.com.mx

Área temática: Reforma curricular en el marco de las políticas globales.

b) Reportes, parciales de investigación

Resumen

Este trabajo analiza críticamente la evaluación del desempeño docente en México como un dispositivo de poder inscrito en la lógica de las reformas curriculares impulsadas por políticas globales. A partir de referentes teóricos como Foucault, Deleuze y Fanlho, se argumenta que la evaluación, lejos de ser una herramienta neutra, opera como un mecanismo de normalización y vigilancia que produce subjetividades docentes adaptadas a estándares tecnocráticos. El análisis crítico que se presenta aborda cómo estas políticas generan ansiedad, fragmentación profesional y desplazamiento del sentido pedagógico. En contextos como el mexicano, caracterizados por desigualdades estructurales, se evidencia una lógica meritocrática que responsabiliza individualmente al profesorado, invisibilizando condiciones sociales. Frente a este escenario, se plantea la necesidad de repensar la evaluación desde una perspectiva crítica, que recupere la dignidad del quehacer docente y abra la posibilidad de imaginar otras formas de enseñar, resistir y construir escuela.

Palabras clave: Evaluación docente, Reforma curricular, Dispositivo de poder, Políticas globales y Subjetividad docente



Justificación

Hablar de educación como si fuera un campo neutral, limitado a métodos y contenidos, es desconocer su carga simbólica. Desde hace tiempo, la escuela no solo transmite conocimientos: produce formas de ver el mundo. Como señala Apple (2012), los contenidos curriculares no son neutrales, sino el resultado de luchas culturales y políticas. Enseñar, en ese sentido, no es simplemente explicar temas; es, muchas veces sin saberlo, reforzar lo permitido y, de vez en cuando, rozar lo prohibido. El papel docente está lejos de ser el del mero ejecutor: cada maestra, cada maestro, carga consigo tensiones estructurales, decisiones cotidianas difíciles y, con suerte, algunas brechas por donde se filtra lo posible (Giroux, 1990).

Pero ese margen de maniobra parece cada vez más estrecho. Las reformas educativas recientes (regidas por el ritmo de las agendas globales) han traído consigo mecanismos de evaluación que, más que ayudar a mejorar la práctica, terminan operando como sistemas de control. Foucault (2002) lo advirtió hace décadas: donde hay evaluación, hay poder. Y ese poder no siempre se muestra, pero actúa.

En nombre de la calidad y la eficiencia, el discurso tecnocrático ha rediseñado el rol del docente, moldeándolo bajo la lógica de lo medible. Ya no importa tanto cómo enseñas, sino cómo demuestras que enseñas. Esa diferencia no es menor: lo que Deleuze (1996) llamó sociedades de control hoy se cuela en planillas, plataformas, rúbricas y carpetas de evidencias. Lo que alguna vez fue una relación pedagógica se ha ido convirtiendo en una serie de procedimientos estandarizados. Y eso, por donde se lo mire, tiene consecuencias.

Cuando la evaluación se presenta como herramienta técnica, pero funciona como juicio político, lo que se produce no es solo información: se produce también subjetividad. El maestro empieza a verse a sí mismo desde afuera. Corrige su práctica no por lo que cree justo o pedagógico, sino por lo que el sistema espera. Se vuelve, poco a poco, su propio vigilante (Foucault, 1993).

Fanlho (2020) lo dice sin rodeos: no son herramientas neutras, sino dispositivos de poder que clasifican, visibilizan y disciplinan. En esa lógica, el “buen maestro” no es quien acompaña mejor a sus estudiantes, sino quien se adapta, quien no incomoda, quien responde sin preguntar. El perfil ideal: cumplidor, ordenado, medible.



En México, esta lógica se ha instalado con fuerza desde mediados de la década pasada. Se vendió como modernización, pero lo que trajo fue una serie de reformas que, lejos de mejorar condiciones, las ignoraron. Como si se pudiera enseñar igual en una escuela sin internet que en una equipada con todo. Como si la pobreza, la violencia o la desigualdad territorial no influyeran en el aprendizaje. Román y Murillo (2012) lo denunciaron con claridad: imponer criterios homogéneos en contextos desiguales no mejora nada; solo profundiza las brechas.

Y si hablamos de brechas, no podemos dejar de mencionar el papel de las plataformas digitales. Con el pretexto de innovar, se han convertido en nuevos canales de vigilancia. Todo queda registrado. Todo se mide. Todo se reporta. El maestro, más que enseñar, tiene que demostrar constantemente que lo hace. Lo que antes era confianza pedagógica, ahora se ha vuelto exigencia de evidencias continuas (Dussel, 2021).

Esto no es solo un cambio en las herramientas. Es una mutación en la forma en que se ejerce el poder. Ya no hay necesidad de imponer desde arriba: basta con que el propio docente internalice el control. Foucault (2002) lo dijo claramente: el poder más eficaz es el que no necesita mostrarse como tal. Las consecuencias no son menores. Hay un desgaste que no se ve en los informes, pero que se siente en las aulas: ansiedad, desánimo, fragmentación. El sentido pedagógico se diluye. El error (que antes era parte del proceso) se vuelve un problema a evitar. La enseñanza, en lugar de ser un espacio de creación, se convierte en una carrera por cumplir con estándares externos (Antelo, 2020).

En estados como Hidalgo, estas tensiones se han agudizado. Desde 2015, el magisterio ha sido responsabilizado por los bajos resultados educativos, como si las condiciones sociales, económicas y políticas no jugaran un papel determinante. La narrativa oficial no es ingenua: sirve para legitimar un modelo que no busca equidad, sino eficiencia. Un modelo que mira al docente más como problema que como aliado (Zorrilla, 2016).

Así mismo, se instala la idea de que el éxito depende solo del esfuerzo individual. La meritocracia desplaza cualquier análisis estructural. La colaboración cede ante la competencia. Se pierde lo común. Se debilita la solidaridad profesional. Y eso, al final, afecta tanto como una política ineficiente (López & Fierro, 2016).

Es urgente volver a mirar la evaluación con ojos críticos. No solo en lo que hace, sino en lo que significa. No se trata de desecharla, sino de repensarla. ¿Qué tipo de docente forma? ¿Qué tipo



de escuela produce? ¿Qué mundo imagina posible? Por tanto, inspirarse en Foucault aquí no es un gesto intelectual, sino una necesidad política. Porque lo que está en juego no es solo cómo se evalúa, sino qué se entiende por educación, qué lugar ocupa el magisterio en el tejido social, y qué horizontes queremos construir.

Las preguntas quedan abiertas: ¿cómo se impuso esta lógica?, ¿qué consecuencias ha tenido?, ¿qué resistencias están emergiendo? No se pretende cerrar el tema. Al contrario, estas interrogantes lo abren. Porque, aunque el discurso oficial diga lo contrario, todavía hay lugar para imaginar otra escuela. Una escuela situada, viva, incómoda si hace falta. Una escuela que, frente al control, elige pensar, dudar y resistir. Desde una perspectiva crítica, el presente análisis presenta a la evaluación docente como una estrategia política orientada al control del magisterio en el nivel básico en México. A partir de los planteamientos teóricos de Foucault, Deleuze y Fanho, se cuestionan los usos de la evaluación del desempeño docente.

Enfoque conceptual

1.1 Más allá de la técnica: la noción de dispositivo

Foucault (2002) define el dispositivo no como una simple herramienta técnica, sino como una red heterogénea de elementos (discursos, leyes, normas, prácticas, instituciones) articulados por relaciones de poder-saber. Este enfoque permite analizar la evaluación docente como una tecnología política que no solo regula, sino que produce sujetos: profesionales que interiorizan la lógica de la eficiencia, el mérito y la competitividad.

Gilles Deleuze (1973) complementa esta visión al señalar el carácter rizomático de los dispositivos: no son estructuras estables, sino constelaciones cambiantes. Bajo esta óptica, políticas públicas, plataformas digitales, rúbricas, cursos de formación y protocolos de evaluación configuran un entramado de poder que moldea la identidad docente y redefine los fines educativos.

1.2 Normalización y castigo: el control como pedagogía

En Vigilar y castigar, Foucault (1976) describe cómo el castigo moderno se transforma en un mecanismo de normalización. La evaluación docente opera bajo esta lógica: Se establecen niveles de desempeño: insuficiente, suficiente, bueno, destacado, donde se califica el nivel de competitividad para la docencia. Este tipo de valoración clasifica y jerarquiza a los docentes, produciendo así una exclusión simbólica que busca sancionar el “mal desempeño docente”. Por



lo tanto, no permite una retroalimentación orientada a la mejora de la docencia. El cuerpo docente queda sometido a una presión continua que incide en su dimensión ética, emocional y profesional. Las prácticas evaluativas generan formas de violencia simbólica que no siempre son evidentes en los informes oficiales, pero que cotidianamente se traducen en cuadros de ansiedad, frustración y desmovilización para quienes viven estos procesos evaluativos. El error pedagógico, lejos de considerarse parte del aprendizaje, se transforma en un riesgo que conviene evitar. Las prácticas evaluativas priorizan el cumplimiento de estándares predefinidos como parte de un desempeño docente eficiente.

1.3 Vigilancia jerárquica y performatividad

El actual modelo de evaluación docente en México reproduce una lógica panóptica, en la que el sujeto se autorregula ante la posibilidad constante de ser observado. Observaciones en aula, plataformas, rúbricas y evidencias construyen un entorno de visibilidad permanente. Estas formas de valorar el desempeño docente se convierten en medios de control que no solo limitan la acción del profesor, sino que impone una performatividad: actuar como se espera, más que como se cree necesario.

El docente eficaz se define ahora por su capacidad de adaptación a los estándares, no por su sensibilidad pedagógica o compromiso social. La formación continua se instrumentaliza como una vía para homogeneizar perfiles, anulando el potencial crítico y emancipador de la profesión (Vizcaíno, 2008).

1.4 USICAMM y el panoptismo actualizado

La Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) constituye una actualización del dispositivo panóptico. Bajo el argumento de objetividad y mérito, se introducen factores de evaluación como formación, antigüedad, cursos y exámenes, que más que reconocer trayectorias, clasifican y jerarquizan. Se mide todo, pero se comprende poco. Lo que antes era experiencia o innovación pedagógica, se convierte en un puntaje que determina movilidad o estancamiento.

La vigilancia no se ejerce solo desde fuera: se internaliza. Directivos, supervisores y evaluadores operan como agentes del control, pero también los propios docentes reproducen esta lógica mediante la autovigilancia, ya que ajustan constantemente sus prácticas, discursos y registros a los criterios institucionales esperados, anticipando la mirada del evaluador y autocorrigiéndose para evitar sanciones simbólicas o materiales. Esta autovigilancia se manifiesta en la estandarización de sus planeaciones, en el uso estratégico del lenguaje burocrático y en la



constante comparación con indicadores de 'eficiencia', lo que refuerza su sometimiento a un modelo normativo de desempeño. Las redes de apoyo, necesarias frente al desgaste, se ven atravesadas por la culpa, la competencia y la fragmentación profesional.

Desarrollo

Este análisis crítico, asume una postura interpretativa que parte de la revisión teórica de Foucault, Deleuze y Fanlho. Se hizo una lectura crítica y situada de las políticas de evaluación docente, entendidas no como herramientas neutras, sino como parte de un entramado de racionalidades políticas y culturales. Desde el trabajo documental de corte interpretativo, se investiga sobre experiencias de docentes y aplicadores, privilegiando sus voces en torno a los dispositivos evaluativos.

El estudio se vincula con el área temática "Reforma curricular en el marco de las políticas globales" desde dos perspectivas. Por un lado, la lógica tecnocrática dominante, que presenta la evaluación como un medio objetivo para asegurar la calidad, alineada con los estándares y métricas impulsados por organismos internacionales. Por otro, una lógica crítica que desmantela esa supuesta neutralidad y comprende la evaluación como una práctica política que regula y moldea subjetividades docentes funcionales a modelos de control y obediencia.

En contextos como el mexicano, donde prevalece la desigualdad y la precariedad educativa, estos dispositivos tienden a responsabilizar individualmente al docente del "fracaso educativo", omitiendo las condiciones estructurales que lo atraviesan. Así, la evaluación se convierte en un espacio de vigilancia, ansiedad y autoadaptación a lógicas externas. Desde esta mirada crítica, repensar la evaluación en el marco de reformas globales implica disputar su sentido y defender la dignidad del quehacer docente. No se trata solo de mejorar instrumentos, sino de imaginar otras formas de enseñar y resistir al mandato de la eficiencia.

La pregunta central ¿cómo actúan las políticas educativas como mecanismos de poder en los procesos de evaluación docente? trasciende el plano académico para cuestionar las formas actuales de gobierno escolar. Las políticas de evaluación, presentadas como técnicas, tienen impactos profundos sobre el currículo, la enseñanza y la subjetividad.

Bajo el objetivo de comprender la evaluación del desempeño docente, alinear la estrategia metodológica con esta área temática implica examinar críticamente cómo las reformas



curriculares se inscriben en lógicas globales de control y explorar, desde el campo, la posibilidad de una educación más justa, humana y no instrumentalizada.

Instalarse en el cruce entre las políticas educativas y la reforma curricular no es tarea sencilla. No se trata solo de conceptos o documentos, sino de un terreno cargado de tensiones, donde lo global y lo local rara vez se miran de frente. Las agendas internacionales, con sus estándares, métricas y formatos, tienden a aterrizar en nuestras escuelas como si el contexto no importara, como si enseñar en una primaria rural fuera lo mismo que hacerlo en una ciudad. Ya lo advertía Ball (2012): estos marcos supranacionales suelen operar de espaldas a las realidades que dicen querer mejorar.

En este sentido, las políticas globales, en apariencia lejanas, terminan afectando uno de los procesos más cotidianos y sensibles en el mundo escolar: la evaluación docente. Se habla de evaluación como un simple trámite o protocolo técnico. Ese entramado de reglas, juicios, formas de clasificar y moldear a los maestros bajo la lógica del rendimiento, la competencia y la eficiencia. Aquí Foucault (2002) resulta indispensable: evaluar también es gobernar, y a veces, someter.

No se parte de una mirada neutral. Interesa poner en tela de juicio cómo se configuran las prácticas y las subjetividades docentes cuando se ven atravesadas por reformas curriculares dictadas desde modelos tecnocráticos. ¿Qué lugar queda para la autonomía profesional cuando el docente empieza a ser reducido a un número o a una etiqueta de “insuficiente”? Apple (2012) ya lo denunciaba: se nos exige responder a una lógica empresarial, pero sin considerar las condiciones reales en las que trabajamos.

Desde una perspectiva crítica, un actor que suele pasar desapercibido es el responsable de aplicar dichas políticas. Es decir, la figura del supervisor, asesor o técnico que no solo ejecuta, sino que también interpreta, tensiona y —a veces— resiste. De acuerdo con Giroux (1988), esa figura aparentemente secundaria, se convierte en una potencia que vale la pena mirar.

La teoría que sostiene este análisis no busca encajarlo todo en categorías cerradas. Se alimenta de la noción de dispositivo de Foucault (2002) y de las ideas de Deleuze (1996), quienes hacen notar que los dispositivos no son estructuras fijas, sino redes dinámicas, móviles. Bajo esta luz, la evaluación aparece no como una herramienta neutra, sino como una forma concreta de gobernar, ordenar, definir quién encaja y quién no.



Al revisar las políticas educativas mexicanas entre 2014 y 2025 es posible revelar una tendencia clara: se alinean cada vez más con discursos internacionales que equiparan calidad con estandarización. La reforma curricular, lejos de ser solo una reorganización de contenidos, actúa como una maquinaria que reconfigura lo que se espera de la escuela y del maestro. La OECD (2018) ha sido un actor central en esta narrativa. Pero esa alineación trae costos: los docentes terminan convertidos en cifras, despojados de contexto, culpables individuales de éxitos o fracasos que rara vez dependen solo de ellos (Román & Murillo, 2012).

Lo que emerge, más que una respuesta cerrada, es un horizonte de tensiones. La reforma curricular no es un texto muerto. Es un proceso vivo, en disputa, donde lo global intenta imponerse, pero lo local responde a veces con silencios, otras con maniobras sutiles. Como menciona Said (1978), ningún discurso está exento de interpretación.

Desde lo anterior analizado, resulta destacar: si la evaluación docente sigue anclada en el control y la vigilancia, difícilmente podrá convertirse en una herramienta emancipadora. Pensar en otras formas de evaluar (más abiertas, más sensibles a la diversidad) no es solo un reto metodológico. Es, sobre todo, una apuesta política. Y, como bien señaló Freire (1970), toda educación que ignore el poder y la ética está condenada a repetir la opresión.

Reflexiones finales

Los hallazgos de este análisis destacan que la evaluación docente, lejos de ser una herramienta técnica y objetiva, se ha convertido en un dispositivo de poder inscrito en las lógicas de reforma curricular promovidas por políticas globales. En lugar de promover el desarrollo profesional, estos mecanismos fortalecen una racionalidad tecnocrática que fragmenta el sentido pedagógico, transformando la relación educativa en un ejercicio de vigilancia continua y estandarización. Los docentes no solo son medidos y clasificados; son interpelados como sujetos que deben ajustarse a criterios definidos por agendas internacionales, reduciendo la enseñanza a una práctica performativa en detrimento de su dimensión crítica y creativa.

Es necesario visibilizar las tensiones entre las políticas globales de reforma curricular y las realidades locales, especialmente en contextos caracterizados por la desigualdad y la precariedad. La figura del aplicador de políticas emerge aquí no como un agente neutro, sino como un actor estratégico que, en su práctica cotidiana, media entre las directrices externas y las



condiciones concretas del aula, evidenciando cómo las reformas, diseñadas bajo estándares universales, encuentran resistencia y resignificación en el espacio escolar.

Desde una postura foucaultiana, las políticas educativas centradas en la evaluación docente operan como tecnologías de gobierno que moldean las prácticas y subjetividades del magisterio, configurando un modelo de control alineado con los principios de eficiencia y competencia propios de las políticas globales. En el plano social, es necesario repensar el lugar del docente en el tejido educativo, abriendo la posibilidad de imaginar una evaluación menos centrada en la vigilancia y más comprometida con la dignidad profesional, la equidad y la justicia educativa.

Referencias

Antelo, E. (2020). *Escuelas bajo sospecha: Control, rendimiento y pedagogía en tiempos de evaluación permanente*. Noveduc.

Apple, M. W. (2012). *Educación y poder*. Morata.

Ball, S. J. (2012). *Políticas educativas y educación: Una aproximación sociológica crítica*. Morata.

Deleuze, G. (1973). *Conversaciones*. Pre-Textos.

Deleuze, G. (1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En G. Deleuze, *Conversaciones* (pp. 253–262). Pre-Textos.

Dussel, I. (2021). *Escuelas en pandemia: Tiempos, espacios y desigualdades*. Siglo XXI Editores.

Fanlo, J. (2020). *El cuerpo docente vigilado: Evaluación y control en tiempos neoliberales*. Octaedro.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. La Piqueta.

Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Tusquets.

López, A., & Fierro, C. (2016). La evaluación docente en México: Tensión entre la mejora educativa y el control laboral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1395–1421. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1040>

Román, M., & Murillo, F. J. (2012). Inequidad educativa y pobreza en América Latina: Un estudio a partir de PISA 2006. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*



Educación, 10(1), 66–91.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123394005>

Vizcaíno, M. (2008). Los efectos del control y la evaluación en la identidad docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 759–786.

<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/978>

Zorrilla, M. (2016). Evaluación del desempeño docente en México: Entre el control y la profesionalización. *Perfiles Educativos*, 38(151), 130–148.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.57288>