

Artículo

La evaluación como instrumento de poder

Nelson Martínez*

Resumen

Este artículo desarrolla la tesis que la evaluación del aprendizaje, además de conocimiento técnico y práctica pedagógica, es práctica política por medio de la cual se ejerce poder. Este ejercicio de poder se da como una función oculta dentro del sistema educativo mismo, se concretiza a través de los currículos oficial y oculto y se ejerce en las instituciones educativas a través de prácticas de dominación y autoridad por parte del profesor sobre el estudiante.

Palabras clave: educación, escuela, evaluación, ideología, política, poder.

Abstract

This article develops the thesis that evaluation of learning is not only technical knowledge and pedagogical practice, but also political practice through which power is wielded. This power is exerted as an undercover function inside the educational system itself, is carried out through the curriculum –official, explicit and hidden–, and made overt in the educational institutions through domination and authority practices of the teacher over the student.

Keywords: education, school, evaluation, ideology, politics, power.

*El examen es un acto de violencia simbólica de dominación (Bourdieu, 2003, p. 89)
El examen es la imposición de un poder externo, del Estado neoliberal, sobre el sujeto.*

*Es un instrumento de fabricación de subjetividades al servicio del modelo político.
(Pereyra, 1996, p. 46; Marchesi, 2000, p. 27; Cuesta, 2005, p. 207).*

Introducción

Desde una visión positiva y optimista, se considera la educación como antídoto de la ignorancia, riqueza cultural, factor de desarrollo, medio de movilidad social o como la solución a los males y problemas tanto de la sociedad como del

* Director de Educación a Distancia de la Universidad Don Bosco

individuo. Esta dimensión de la educación, la más explícita y la más comúnmente aceptada, reconoce con justicia su valor y su capacidad transformadora de la realidad y de la condición humana. Pero a menudo pasa inadvertido que la educación es también un hecho sociopolítico, lleno de contradicciones, incongruencias, restricciones, controles, coacciones y ejercicios de poder. Desde esta otra dimensión, generalmente oculta, toda forma de educación implica una posición, conlleva una intencionalidad y obedece a un conjunto de valores e intereses; responde a determinados propósitos, políticas e ideologías, explícita o implícitamente planteados en el currículo (Martínez, 2010a).

Algo similar sucede con la evaluación del aprendizaje. Cuando se piensa en la evaluación a menudo se piensa en ella como en una acción necesaria que autoregula el proceso educativo y mejora el aprendizaje. Pero el hecho es que la evaluación, como parte consustancial de todo proceso y propuesta educativa, tampoco es ajena a ese abanico de intereses, relaciones, intencionalidades y restricciones implícitas. Dicha evaluación, casi siempre asumida como conocimiento técnico y práctica pedagógica no es neutral ni ingenua. De ahí que este artículo desarrolle la tesis que la evaluación del aprendizaje en los contextos educativos es también práctica política por medio de la cual se ejerce poder.

1. Evaluación del aprendizaje: práctica política, ideología y poder

La evaluación no es sólo una tarea de carácter técnico, sino también práctica de carácter político por medio de la cual se ejerce poder y se justifica en una ideología

1.1 La naturaleza política de la evaluación

La naturaleza política de la evaluación educativa, incluyendo la evaluación del aprendizaje, ha sido ampliamente estudiada y documentada en la literatura especializada por autores como Rossi y Freeman, Apple, MacDonald, Giroux, Weber, House y otros. Todos coinciden en que la evaluación posee una naturaleza política por cuanto la misma está más directamente vinculada a la toma de decisiones y la acción política. Tal como lo señalan Rossi y Freeman (1993), la evaluación es “una actividad política y de dirección, una entrada al complejo mosaico desde el cual las decisiones políticas emergen para planificar, diseñar, implementar y continuar programas...” (p. 473).

La naturaleza política de la evaluación se explica en principio en el hecho que ésta es parte consustancial de toda práctica o propuesta educativa –llámese sistema educativo, currículo o hecho educativo– y siendo la educación una acción intrínsecamente política, por extensión también lo es su sistema evaluativo. Es por ello que las medidas y decisiones que se tomen en relación al currículo y a los procesos educativos son de índole política, expresión de las fuerzas conductoras de la sociedad, donde intereses con poder e influencia

se conjugan para organizar y dirigir la educación. Esto afecta a la evaluación, por cuanto el actuar en un escenario político condiciona la producción de conocimiento y su utilización (Weiss, 1991 en Rodríguez, 2003).

Esas relaciones de dominio y esas influencias en la toma de decisiones a partir de ciertos intereses hacen que la evaluación produzca y reproduzca formas de poder. La evaluación, así entendida, influye en el poder, creándolo, estructurándolo, conservándolo y distribuyéndolo. Los sujetos que participan en estos procesos de evaluación acceden a sus formas de poder (siempre y cuando estos participantes no sean los evaluandos) y sus decisiones son por tanto de carácter político. La evaluación entonces al influir en la estructuración del poder, cumple con una función política (Rodríguez, 2003).

Para House (1993), la naturaleza política de la evaluación se manifiesta en el hecho que la evaluación es un tipo de investigación que legitima la acción gubernamental, y por ende los programas educativos. De acuerdo a él, la sociedad busca formas alternativas de autoridad como la ciencia para legitimar las acciones gubernamentales y la evaluación, como representante de la ciencia, juega el rol de autoridad.

La institución educativa también da a la evaluación un carácter político. Esto es así porque la evaluación de los estudiantes es una acción que sucede, que está inmersa en la escuela; y la escuela es una institución que tiene una función sociopolítica, ya que está adscrita a una sociedad y no puede existir independientemente de ella.

1.2 La ideología detrás de la evaluación

En un primer momento y en un sentido general, el sistema evaluativo se puede justificar a partir de ser éste un componente de la educación –sistema educativo o aparato educativo. La educación tanto como la evaluación se justifican en un conjunto relativamente coherente de representaciones, valores y creencias, que los agentes de una formación social sustentan –en este caso la clase dominante- y por medio de las cuales se perpetúa el predominio de clases. Es decir, está justificada por lo que puede llamarse ideología de la clase dominante. Así puesta, esta ideología es una conciencia falsa porque su función social no es ofrecer a los agentes un conocimiento verdadero, un fundamento real y científico, sino simplemente insertar creencias socialmente inculcadas para sostener dicha estructura. En este sentido, la ideología es lo opuesto al conocimiento científico (Poulantzas, s. f.). Puesto de otra forma, la ideología de la educación se basa en ciertos contenidos (representaciones, creencias, prácticas y valores) que son en sí falsos pero que tienen características de ser verdaderos y científicos.

La educación, de la cual la evaluación es un componente consustancial, busca legitimarse como medio de movilidad social, como medio para la civilización

y la cultura, lo cual en turno legitima su propia práctica. Pero además, una vez legitimado el instrumento, la práctica y su producto pedagógico, busca legitimar las normas y valores del modo de producción capitalista (Poulantzas, s. f. p. 248).

Por otro lado, en un sentido más específico, la evaluación en los contextos escolares nace más que por necesidades pedagógicas, por necesidades certificadoras. Se construye todo un sistema evaluativo cuyos referentes sociales, no solo escolares, son la calificación, el examen y el certificado. A través de la evaluación se valida, acredita y certifica –se da cuentas a la sociedad– que el estudiante ha cumplido con los requerimientos institucionales, ha adquirido los conocimientos y desarrollado las competencias para ejercer una profesión (Martínez, 2010b p. 28). Se obtiene al final del largo proceso de escolarización, si es que el alumno llega a ese nivel, una certificación, un título o un grado académico.

La obtención de un título –la credencial– implica no sólo haber pasado por la escuela, sino también haber aprobado satisfactoriamente –haber superado– las evaluaciones impuestas por el sistema. Es precisamente la ideología del *credencialismo* la que justifica en un sentido más concreto la evaluación del aprendizaje en los contextos escolares. De acuerdo a Víctor Manuel Gómez (1979), el credencialismo es “la ideología, la actitud, la creencia, por la cual se sobrevalora la importancia y la funcionalidad de la acreditación educativa formal en la capacitación real del acreditado para el trabajo y el ejercicio de su ciudadanía. Además, el credencialismo se refleja y se refuerza al mismo tiempo en los criterios y prácticas de selección de personal, las cuales aumentan en el tiempo los requisitos educativos formales mínimos, necesarios para poder ingresar a la fuerza laboral” (p. 289).

La «certificación» como ideología de la evaluación legitima el aparato educativo. Al legitimar el título o grado académico como mecanismo de acceso al mercado laboral se legitima como medio de selección social, como medio de crecimiento personal, profesional y laboral. Pero contrario a lo que se puede suponer, no acceden los mejores prospectos, sino los que tienen los mejores accesos, es decir, los que tienen mejor posición socioeconómica. Esto a su vez prueba la falsedad de la igualdad de oportunidades. Así, la educación es un instrumento que perpetúa la desigualdad social (Gómez, 1979).

En esa misma línea de análisis, la credencial se convierte en el referente escolar para poder acceder al mercado laboral. Los empleadores utilizan la credencial como un mecanismo de evaluación y selección de aquellas personas que por su mayor estadía en el sistema escolar, brindan la garantía de haber interiorizado las normas de obediencia, sumisión y puntualidad; aspectos básicos para la disciplina industrial y organizacional. La credencial educativa es valorada entonces primero como garantía del adecuado aprendizaje afectivo

y conductual; y en segundo lugar, como certificado de algunos conocimientos útiles para la producción (Torres, s. f.).

1.3 El concepto de poder

El concepto de poder incluye una gran variedad de acepciones. Generalmente la noción de poder se asocia con inhibición, prohibición, autoridad, dominio, control, obediencia, sumisión, imposición, coacción, coerción, sometimiento, represión e incluso violencia. Pero también existen formas de poder mucho más sutiles y relativamente inofensivas que se ejercen en la cotidianeidad de la interacción humana. Sin embargo, las distintas perspectivas y visiones de poder implican diferentes epistemologías.

Bachrach y Baratz (1970, en Ordorika, 2001) entienden el poder como “Un conjunto de valores, creencias, rituales y procedimientos institucionales predominantes que operan sistemática y consistentemente en beneficio de ciertas personas y grupos a expensas de otros” (p. 43). Los que tienen el poder se encuentran en una posición de privilegio desde donde promueven y defienden sus intereses. Generalmente estos son un grupo minoritario –de élite– con respecto al grueso de la población en cuestión.

Weber (2007) define el poder como una relación recíproca que enlaza a dominantes y dominados en la racionalidad política de la imposición o dominio articulado en la obediencia. Se trata de un poder racional y normativo entre los subordinados y el titular a causa de un vínculo formal que lo describe como un esquema justificado de autoridad. Esa forma particular de entender el poder lleva implícita la posibilidad genérica de imponer la propia voluntad dentro de la relación social asimétrica.

Según Popkewitz (1994), el poder puede abordarse desde la regulación. En las relaciones dentro de la escuela pueden distinguirse dos tradiciones a este respecto. Una es la noción de poder como soberanía, que destaca las relaciones desiguales entre los distintos actores. La segunda es la noción «productiva» del poder, esto es, el despliegue de poder para producir la voluntad de saber. En cierto sentido, ambas nociones de poder son complementarias: la primera se refiere a grandes estructuras históricas a través de las que se construye la vida cotidiana; la segunda se centra en la micropolítica donde se construyen las subjetividades. Popkewitz (1994) sostiene que en la sociología del conocimiento escolar, el poder se ha venido abordando generalmente como una cuestión estructural. La premisa central es que la sociedad contiene ciertos grupos, intereses sociales y fuerzas que se han formado históricamente y cuyas prácticas dominan y reprimen a otros grupos. El poder es algo que la gente puede poseer, y tal posesión puede ser redistribuida entre los grupos sociales; lo cual explica el término soberanía.

Otra forma de abordar el poder es a través de la complejidad. De acuerdo a Resplandor et al (2007), las reflexiones del poder en la actualidad están marcadas por la dinámica misma de la vida, que crea una trama indetenible e inimaginable que relaciona a las personas desde múltiples perspectivas: la económica, la política, la social, la ecológica, la jurídica, la pedagógica, entre otras. Por eso, el enfoque atomista ha de superarse en el reconocimiento del encierro de las disciplinas pero también en las interconexiones existentes entre una y otra parte del saber.

Bourdieu (1983), dentro de un esquema estructural-reproduccionista, cree que el poder tiene una base simbólica para producir e imponer la visión legítima del mundo, la cual puede tomar dos direcciones, la objetiva y la subjetiva. Esta última implica el cambio de las estructuras cognitivas a partir de las percepciones y apreciaciones del mundo social. En Bourdieu, el poder es simbólico y revela cosas que ya existen, legitima el consenso entre dominantes y dominados, se apoya en la violencia simbólica y el carisma que se ejerce sin la acción física a través de diferentes formas que configuran las mentes y le dan sentido a la acción. El poder se reconoce como producción social y simbólica en lo concreto de poder hacer ver y hacer creer.

Foucault (1991) reconoce que el poder se manifiesta en una red de relaciones asimétricas de fuerza que se produce y reproduce en toda relación dentro del complejo tejido social. Para Foucault, el poder no se posee, se ejerce; no es una propiedad adquirida, solo existe el acto concreto de su ejercicio. No implica obligación ni prohibición para quien no lo tiene.

Partiendo de que el poder se concibe y manifiesta de diversas formas, tal como se evidencia en este análisis, todas esas formas de poder están presentes en la escuela.

2. El contexto de la evaluación... y del poder

La evaluación del aprendizaje en contextos educativos no surge de la nada, no es arbitraria ni es una noción aislada. La evaluación, con todo su poder implícito, es un conjunto de concepciones y acciones que surge y se ancla a una forma de pensar, a un conjunto de intencionalidades e intereses sociales, políticos y económicos en un determinado contexto sociohistórico, y se expresa –se materializa– en el sistema educativo, el currículo y la escuela.

2.1 El sistema educativo

Tal como lo señalara Freire (1998) que así como es imposible pensar la educación en forma neutra, es igualmente imposible pensar en una evaluación neutral de ella, ya que ambas se construyen a partir de diferentes ángulos y en función de diferentes intereses de clases o grupos. El hecho es que todo sistema educativo trae consigo un sistema evaluativo. Es decir, toda propuesta de evaluación está adscrita, justificada y validada en su sistema educativo. Y como lo afirma

Michael Apple (1987), el sistema educativo es parte de un proceso complejo de reproducción cultural y económica de las relaciones sociales de la sociedad. Por tanto la educación, así concebida y estructurada en el sistema educativo, refleja las relaciones de dominio de los grupos con más poder e influencia social. El sistema evaluativo, al estar subordinado a ese contexto, reproduce igualmente esas relaciones sociales, culturales, económicas y de poder.

2.2 El currículo

El sistema educativo es una entidad suprainstitucional que se posibilita a través del currículo. Desde cualquier ángulo que se tome el currículo, éste constituye un contexto único a través del cual se explicita toda la política del Estado con respecto a las metas educativas. Nada es más político, más ideológico ni más intencionado que el currículo. La evaluación del aprendizaje también está adscrita al currículo y en él se encuentran expresados (explícita e implícitamente) la concepción de evaluación, sus principios, funciones, prácticas, carácter y valor.

El currículo oficial, que contiene el modelo de hombre y de ciudadano que explícitamente busca formar, está pensado a la medida de los grupos de poder y de las clases dominantes. Está diseñado desde la burocracia del gobierno y responde a un modelo-sistema político, económico y social de una sociedad en particular. Tal como lo afirma Apple (en Marriotto, 2007), el currículo representa, de forma hegemónica, las estructuras económicas y sociales más amplias.

Pero el currículo es también un camino de doble vía. Por un lado se encuentra el currículo oficial con sus objetivos, contenidos y evaluación propios de la instrucción formal explícitamente enunciados. Paralelamente se encuentra el currículo oculto; es decir, las normas valores y creencias no enunciadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar dentro del aula (Giroux, 1997). El currículo oculto se apoya en aspectos organizacionales, procesuales y relacionales dentro del aula que generalmente pasan desapercibidos tanto para los estudiantes como para los profesores. Currículo oficial y oculto –explícito e implícito– son vías que no van necesariamente en la misma dirección.

El currículo oculto forma actitudes, comportamientos, valores, orientaciones, etc. que permiten el ajuste de los sujetos a las estructuras de la sociedad en la cual se encuentran inmersos (Marriotto, 2007). Según Bernstein (1997) a través del currículo oculto, los estudiantes aprenden valores y normas destinados a producir «buenos trabajadores». Los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto por la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad. Según él, lo que los estudiantes aprenden del currículo (oficial) es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular (oculto),

el sistema de estilos pedagógicos de control de la clase (los profesores), y el sistema evaluativo.

Phillip Jackson (en Giroux, 1997) afirma que la virtud que asimilan los estudiantes a través del currículo oculto es la paciencia, una paciencia que no está basada en el comedimiento razonado, sino en la sumisión arbitraria a la autoridad. Más allá de la atribución del profesor de dispensar incentivos y sanciones, la importancia de esta función radica en la red de relaciones y valores sociales que se reproducen con el uso de esa autoridad. De acuerdo a Jackson, en ninguna otra parte se revela con más claridad la naturaleza del currículo oculto que en el sistema de evaluación. El efecto potencial de la evaluación se percibe claramente cuando se reconoce que en el aula se enseñan y se evalúan tanto aspectos académicos como no académicos, incluyéndose entre estos últimos la adaptación institucional y cualidades personales específicas.

De acuerdo a María José Lopes (1996), el currículo oculto tiene como función ideológica preparar los alumnos para que sean dominados o para que sean dominantes dentro de la sociedad. Los hijos de las clases privilegiadas descubren su "superioridad" y los demás su "inferioridad". Por tanto, el criterio de "esfuerzo personal" tiene como consecuencia una desvalorización y una autovalorización. Tiene como objetivo perpetuar el origen de clases y la desigualdad de los alumnos.

Al describir lo que los estudiantes aprenden del currículo oculto en la escuela, Stanley Aronowitz (en Giroux, 1997 p. 9) ofrece una visión concéntrica del proceso socializador que actúa dentro de los sistemas comunicativos:

Realmente, el niño aprende que la profesora es la persona dotada de la autoridad del aula, pero ella misma está subordinada a un director. De esta manera puede aprenderse la estructura de la sociedad al comprender la jerarquía de poder dentro de la estructura de la escuela. De manera parecida, el niño de clase trabajadora aprende su papel en la sociedad. Por una parte, la escuela marca a los estudiantes como un todo con impotencia, dado que ellos no poseen el conocimiento requerido para convertirse en ciudadanos y trabajadores. Por otra parte, la jerarquía profesional y clasista tiene una réplica exacta en la jerarquía de niveles, grados y cursos dentro de cada grado. La promoción a grados sucesivos es la recompensa por haber dominado la conducta política y social aprobada, así como el material «cognitivo» prescrito.

El conocimiento –el contenido de la enseñanza– expresado en el currículo también tiene incidencia directa en la "formación" del estudiante. Para comenzar, su selección excluye, por ejemplo, las tradiciones culturales de clases y grupos subordinados para priorizar las tradiciones culturales de los grupos y clases dominantes (Lopes, 1996). Apple (citado por Popkewitz, 1994) señala que

a menudo lo que se enseña como conocimiento objetivo es sólo una versión unilateral y distorsionada y que el conocimiento que se acepta como verdad legitimada es una visión particular del mundo que es cuestionable o a todas luces falsa. La selección, organización y distribución del conocimiento en el currículo no es más que un camuflaje de la ideología. Estos conocimientos, con su ideología subyacente, estructuran la percepción que el estudiante desarrolla del mundo.

Para cerrar este apartado, en una visión más crítica y dramática de la influencia del currículo se puede identificar su capacidad de configurar valores que influyen prácticamente en todos y cada uno de los aspectos de la experiencia educativa del estudiante. El currículo oculto forma actitudes, comportamientos, valores, orientaciones, que permiten el ajuste de los sujetos a las estructuras de la sociedad capitalista. Legitima la división social, racial y sexual del trabajo, en la medida que el conocimiento escolar es distribuido de forma desigual, conforme a los diferentes grupos y clases sociales. La distribución de los currículos ocultos también es diferenciada, de acuerdo a la clase social, la raza o etnia y sexo (Lopes, 1996). Así se inculcan diferentes actitudes y características de personalidad, de acuerdo con los diferentes grupos o clases sociales.

2.3 La institución educativa

La escuela constituye el contexto de contacto e interacción por excelencia entre docentes y estudiantes. La escuela es el espacio donde los procesos educativos y evaluativos suceden. Es donde el currículo oficial y oculto se materializa. Es donde las relaciones de poder surgen, se desarrollan y se consuman. Es aquí donde todas las variedades de comportamientos, concepciones y acciones se concretizan en un conjunto intrincado de códigos, significados y tradiciones que denotan su carácter sociopolítico.

Cada escuela representa una minisociedad, idiosincráticamente creada, construida y mantenida por sus miembros por medio de procesos de "coexistencia" sutiles o bien definidos. Cada escuela dispone de su propia cultura (conjunto heterogéneo de creencias, valores y normas), que contribuyen a dar sentido y significación a lo que se hace (Escudero, 1990). Toda esta forma específica de hacer –o no hacer– las cosas en la escuela tiene una tremenda influencia sobre el aprendizaje de los alumnos, tanto de aspectos académicos como no académicos, ya sea en forma intencional o inconscientemente.

La escuela tiene como función primordial la difusión del conocimiento y el saber. Pero en realidad la escuela no se limita a impartir instrucción, sino también ofrece normas, o principios de conducta que los estudiantes aprenden a través de las diversas experiencias sociales escolares que influyen en sus vidas. De hecho, al estudiar la escuela y su función educativa, cultural, social, y política, hay un consenso abrumador entre los investigadores –Giroux, Apple, Freire, Foucault, Maclaren y muchos otros– de que esta institución tiene un fuerte

poder socializador pues ciertas prácticas y rituales escolares moldean y fabrican conciencias a través del currículo oficial y el oculto.

La escuela funciona también como reproductora –y legitimadora– de los valores sociales, económicos y políticos de la sociedad en la que está inmersa. Así, la escuela es reproductora de la ideología del grupo dominante más que difusora del conocimiento. Desde la reproducción, las escuelas son vistas como agentes de control ideológico que reproducen y mantienen la vigencia de creencias, valores y normas dominantes. Peter Mc. Laren (2003) afirma que las escuelas, como agencias de producción social, económica y cultural han servido como poderoso instrumento de reproducción de las relaciones sociales capitalistas y de las ideologías legitimadoras dominantes de los grupos dirigentes. Foucault (2003), por su parte expresa que la escuela, más que contribuir a la superación económica y a la disminución de las desigualdades, puede ser una estructura que colabore en el mantenimiento y consolidación del poder dominante, con lo que necesariamente la estratificación y jerarquía social y económica se mantienen.

Phillip Jackson (citado por Giroux, 1997) ha escrito con acierto, en lo que a su estructura de poder se refiere, que las aulas no se diferencian demasiado de las fábricas y oficinas, esas organizaciones omnipresentes donde se consume una parte considerable de la vida adulta. De esta manera, las escuelas pueden con razón ser llamadas una preparación para la vida, pero no en el sentido en que normalmente entienden esta expresión los educadores.

En las escuelas se prepara a los alumnos para que sustenten los valores esenciales e indispensables de las empresas y fábricas: dejar el control de sus propias actividades en manos de un superior durante el proceso laboral (al igual que deja su autonomía e iniciativa en manos del maestro); poseer una conducta de conformidad, regularidad y lealtad que le permitan ser un “insumo” eficiente en el proceso productivo (al igual que se le solicita regularidad, puntualidad y quietud en el proceso de aprendizaje). Se premia y castiga al alumno mediante incentivos y sanciones externas al igual que se premia y castiga al trabajador para que aumente su producción. La posibilidad de obtener una satisfacción íntima, personal, por el producto logrado (sea el conocimiento, sea un bien o servicio) se encuentra totalmente descartado de la ideología escolar-fábrica (Torres, s. f).

Desde este contexto sociopolítico educativo –el sistema, el currículo y la escuela– con todas sus contradicciones, ideologías, intenciones, intereses, reproducciones, legitimaciones y prácticas de poder, ¿cómo podría la evaluación del aprendizaje abstraerse y responder a un contexto diferente?

3. Las distintas caras del poder de la evaluación

El poder implícito en la evaluación se ejerce de diversas maneras en la escuela, desde las formas más sutiles e inofensivas hasta el poder como violencia en el sentido que le da Bourdieu; pasando en el medio por nociones de poder como autoridad, dominio, control, inhibición, prohibición, obediencia, imposición, coacción, coerción, sometimiento y represión.

3.1 Las relaciones de poder

Como se mencionó anteriormente, la escuela es el espacio donde se originan, se desarrollan y se consuman las interacciones y relaciones entre los participantes de la acción educativa –directores, profesores y alumnos, en ese orden- con sus estatus, identidades y roles bien definidos. Estas interacciones y relaciones están marcadas por la asimetría ya que en esencia son relaciones de poder.

Los espacios escolares generan relaciones que distinguen con absoluta claridad quién es quién en el proceso educativo. Como bien lo señala Mario Méndez (2010), se establece las diferencias entre quién sabe y quién no sabe, quién canoniza una forma de producción de saberes y quién debe aceptar tal canonización, quién da órdenes y quién las obedece, quién controla y quién es controlado, quién evalúa y quién es evaluado, quién dicta y quién toma el dictado, quién pide la palabra y quién la cede, quién disciplina y quién es disciplinado, quién orienta y quién es orientado, quién facilita y quién es facilitado. Se establece la diferencia entre quién tiene el poder y quién no lo tiene. Es decir, se establece la diferencia entre docente y discente.

Ciertamente, como construcción sociocultural y política, la evaluación tiene participantes con posiciones jerárquicas, roles e identidades sólidamente construidos. El docente, con el rol de evaluador, tiene una posición de privilegio, ya que él es quién toma las decisiones de todo lo que es relevante en el aula. Él es el planeador, diseñador, aplicador, calificador, registrador, validador y legitimador de la evaluación. Se asume a sí mismo como evaluador y así también lo asume la comunidad educativa. Es el representante institucional del sistema educativo, gestor del currículo y poseedor del conocimiento. Es el que sabe sobre procesos educativos y evaluación, lo cual es raramente cuestionado. Es quién define qué se evalúa, cómo se evalúa y cuándo se evalúa, hace las preguntas del examen, asigna las ponderaciones y porcentajes, define la extensión y grado de dificultad de dichas evaluaciones (Martínez, 2010b). En este contexto social-escolar, así definido, el profesor detenta el poder que le da la evaluación.

El estudiante tiene el rol de evaluando. Es el sujeto de la evaluación, no sólo en términos de que él es quien se somete a las evaluaciones, sino también en el sentido que está sujeto a las disposiciones del evaluador y de la institución. El estudiante se asume como estudiante y como evaluando, con todas las restricciones y desventajas que eso conlleva. Su participación como evaluador

es nula o muy restringida. Ha hecho su propia construcción de la evaluación, su práctica, propósito y significado, la cual está a veces en contraposición a la del evaluador, pero igualmente se somete al sistema de evaluación. (Martínez, 2010a).

Este contexto establece un tipo de relación jerárquica entre el evaluador y evaluando. En la parte superior está el profesorado –el profesor evaluador– un grupo pequeño –la élite– que tiene el control dentro del aula, define cómo tienen que hacerse las cosas y desde su posición de privilegio toma las decisiones e incide en los evaluandos. Igualmente está el estudiante –los evaluandos– que como individuo o grupo están en desventaja ya que carecen no sólo de los privilegios de los que goza el docente, sino a veces hasta de ciertos derechos que le son inherentes por razones éticas. Como tales no tienen voz ni voto y, dentro del contexto escolar, lo que ellos necesiten, crean, sientan o piensen en función de su formación o de su evaluación, no tiene relevancia. Alguien más ya pensó por ellos y decidió lo que es importante y relevante. Ocupan el estrato más bajo en esta jerarquía de relaciones sociopolíticas.

La evaluación no se da como práctica democrática. Como lo plantea Martínez (2010a), la evaluación no es una actividad negociada o consensuada, sino impuesta al evaluando por el evaluador, por la escuela y por el currículo. Negociar o consensuar –democratizar– la evaluación con el alumno implica ceder –perder– el poder implícito que la evaluación trae consigo. Tampoco es una actividad participativa en el sentido que los participantes tienen roles bien definidos que raramente se intercambian. El estudiante participa únicamente en la evaluación como sujeto de evaluación. De ahí que las prácticas de autoevaluación y coevaluación no encuentren cabida en este esquema, no sólo porque el alumno *no sabe cómo evaluar* (por lo cual su nota es inválida), sino también porque carece de la legitimación que le da el profesor.

Más bien la evaluación es autocrática. Independientemente del enfoque de evaluación que se utilice en el proceso evaluativo, la evaluación se realiza a partir de la visión e imposición de una sola persona. A pesar que las concepciones sobre evaluación –cuantitativa, cualitativa, por objetivos, por competencias, para la toma de decisiones, etc.– suponen evidentes diferencias metodológicas, responden todas a una misma concepción autocrática que coloca al evaluador en una relación de poder favorable, por la posibilidad de someter a los sujetos evaluados a una relación desfavorable, caracterizada por el desconocimiento y sometimiento a los instrumentos y a la información manipulada por los primeros (Niño, Perafán y Carrillo, s. f.).

El evaluador autocrático es portador de los valores y representante de los intereses del sistema educativo y evaluativo, del currículo y de la escuela y por tanto de su ideología, lo cual compromete su independencia y libertad de acción. De acuerdo a Mac Donald (1983, citado por Rodríguez, 2003) el profesor es una

suerte de secretario privado al servicio del poder cuyo propósito es proporcionar un mayor control a las autoridades sobre el programa en desarrollo y ser útil a los objetivos políticos del currículo. La relación del evaluador con las audiencias implicadas (estudiantes, padres de familia, sociedad) es, igualmente, autocrática ya que él se considera depositario de la autoridad política y científica. Por ello, la función legitimadora de la evaluación no depende del consenso y consentimiento de las audiencias implicadas sino de la objetividad científica de los resultados a los cuales se llega.

3.2 La evaluación como control, imposición, dominio y autoridad

La evaluación también se utiliza como mecanismo de control. Como tal, controla el conocimiento, la disciplina, otros comportamientos del estudiante y el ambiente del aula. El conocimiento –el contenido de la enseñanza– expresado en el currículo es mediado por el profesor. Él es el dueño del conocimiento impartido en la escuela y por tanto es el que decide cómo mediarlo, cuándo mediarlo, en qué profundidad o la connotación de dicho conocimiento. El conocimiento expresado como los contenidos de una materia, a menudo es impuesto como verdadero y correcto y por tanto no discutible. Pero al mismo tiempo es el profesor quien decide cómo evaluar este conocimiento. La evaluación entonces como proceso de verificación de conocimientos queda a discreción del profesor. Como lo reafirma Foucault (citado por Rodríguez, 2003) la información es un instrumento de dominio, porque posibilita a quienes la poseen un mayor control sobre su contexto.

Pero la evaluación también se expresa como dominio, imposición y autoridad. Como lo expresa Gimeno Sacristán (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2000), la evaluación asumida como un medio de control se refleja en la actitud de algunos profesores de imponerla, por la forma de realizarla, por la potestad de corregir respuestas interpretables, por el hecho que sus resultados pueden discutirse o no, se convierten con demasiada facilidad en instrumentos para potenciar el dominio sobre las personas. Ese control también se refleja en la capacidad de repartir el tiempo, en la asignación de tareas, en la decisión sobre el paso de unas actividades a otras, en la posesión de criterios para decidir qué trabajo es “correcto” y cuál no, en la determinación de la “conducta aceptable”, en la libertad de movimiento dentro del espacio escolar, etc.

La evaluación también controla la disciplina y la conducta de los estudiantes. A menudo los profesores usan la evaluación como coacción, coerción o como amenaza para hacer que los estudiantes estudien, con frecuencia materiales y contenidos que no son atractivos o relevantes. Las posibles indisciplinas o problemas de conducta generados por los estudiantes pueden ser neutralizados bajo la amenaza de perder puntos en las pruebas, aplicar formas exageradamente rigurosas de calificar, recibir pruebas extremadamente difíciles o reprobar una asignatura. La evaluación con carácter punitivo y represivo tiene el poder de controlar las insumisiones, y también de castigarlas.

Igualmente la evaluación tiene el poder de controlar y condicionar el ambiente y otros comportamientos propios del salón de clase. Este carácter evaluador-calificador del contexto escolar define la significación de los acontecimientos en el aula y condiciona los comportamientos de estudiantes y profesores. Muchas de las actividades, sino todas, giran en función de las evaluaciones. Condiciona las actividades de estudio por parte del alumno ya que éstos estudian para tomar un examen y no necesariamente para aprender. La relevancia del contenido o el conocimiento está subordinado a sí éste va a ser evaluado o no. Las otras actividades culturales, sociales y deportivas tienen relevancia sólo después de y en función de la evaluación, pues también están sujetas a la evaluación.

El evaluador manifiesta el poder que le da la evaluación hasta en pequeños detalles que a menudo pasan inadvertidos ya que no son considerados formas de poder. Por ejemplo al definir lo que es correcto, verdadero, apropiado e importante de la evaluación y del conocimiento; al mantener indefinido el momento en que se aplicará para que los alumnos se mantengan en alerta permanente; el imponer limitantes en el tiempo de realización de la evaluación; comunicar a los padres una calificación negativa son, entre otras muchas, prácticas conocidas que expresan cómo el profesor hace uso del poder a través de la evaluación. El profesor por medio de ella ejerce autoridad.

La concepción de poder como práctica burocrática y vertical para someter las conciencias y los individuos a una forma específica, es consecuente con una práctica evaluativa de vigilancia y control (Niño, Perafán y Carrillo, s. f.).

3.4 El poder del examen

El examen en sí mismo, como principal referente de la evaluación, es un instrumento de poder, mejor dicho, *el instrumento de poder*. El examen se constituye asimismo en el instrumento de poder que permite medir el logro de los objetivos, pero a la vez en el arma fundamental para lograrlo. El examen es no sólo el instrumento para medir el resultado, sino que tiene el poder de dirigir paso a paso las acciones del proceso educativo. A través de él se aprueba o desaprueba el paso a la cultura general, a los valores, a las habilidades y destrezas universalmente reconocidas (Niño, Perafán y Carrillo, s. f.). Así, desde el posicionamiento en un proyecto que pasa, también en la escuela, por ser el proyecto de la humanidad, se procede a moldear, a producir un tipo de hombre.

El examen constituye una forma institucionalmente legitimada en donde se produce el mayor sometimiento de las condiciones y las posibilidades humanas. Pero fundamentalmente constituye el instrumento más poderoso para lograr el encauzamiento de la conciencia del estudiante. Para Bourdieu (2003, p. 89), el examen es un acto de violencia simbólica de dominación y para otros, el examen es la imposición de un poder externo, del Estado neoliberal, sobre el

sujeto. Es un instrumento de fabricación de subjetividades al servicio del modelo político (Pereyra, 1996, p. 46; Marchesi, 2000, p. 27; Cuesta, 2005, p. 207).

La evaluación en general y el examen en particular tienen un poder legitimador. Valida y legitima el aprendizaje del estudiante. Valida y legitima el certificado, los conocimientos y competencias del profesional como culmen de todo un proceso educativo. Es más, hasta legitima la deserción y el fracaso de los "inadaptados" y los "malos" estudiantes a quienes expulsa del sistema escolar a través de la evaluación. Igualmente legitima el poder, los privilegios y estatus quo del profesor. Incluso se legitima a sí mismo para legitimar los procesos educativos y evaluativos, la escuela y el currículo.

Como se explicó antes, el examen tiene el poder de condicionar el ambiente y otros comportamientos propios del salón de clase. El examen condiciona el estudio y el aprendizaje ya que el estudiante no estudia necesariamente para aprender, sino para tomar un examen. Lo que importa es la calificación de dicha evaluación y no necesariamente el aprendizaje. También condiciona la educación ya que ésta se subordina al examen. Todo lo que es educativamente importante es calificable y lo que no se va a calificar pierde valor; esto aplica para el conocimiento o contenido ya que si éste no va a ser calificado entonces tampoco es estudiado.

3.5 El poder del profesor

Una cosa se ha hecho evidente a lo largo de este análisis: el profesor detenta el poder que le da la evaluación. Ese poder viene de la capacidad que tiene el profesor de poder validar y legitimar el aprendizaje del estudiante en el contexto escolar. Simplemente, desde su estatus, rol e identidad de profesor-evaluador ejerce sobre el evaluando dicho poder y lo despliega en una variedad de formas.

Aunque la evaluación del aprendizaje y sus resultados debería incidir grandemente en la toma de decisiones pedagógicas a fin de mejorar el aprendizaje y todo el proceso educativo, lo cual raramente sucede, sí incide para determinar y estructurar las relaciones entre aquéllos que tienen el poder que les da la evaluación y aquéllos que no lo tienen. En todo el entramado de la cultura institucional y la cultura docente prevalecen las relaciones asimétricas a favor del profesor y en detrimento del evaluando. En general, en su práctica educativa y evaluativa autocrática usa el poder que le da la evaluación para controlar, dominar, someter, imponer, coaccionar, inhibir en todos los aspectos del comportamiento del estudiante. Usa la evaluación para imponer su autoridad.

El profesor como evaluador también es un agente reproductor. Reproduce, a menudo inconscientemente, la ideología de los grupos de poder, la jerarquización social y las desigualdades, las relaciones de producción y las relaciones de poder a las cuales está adscrita la escuela.

Desde la política, es decir, desde la evaluación y educación como práctica política, los profesores evaluadores difícilmente se consideran a sí mismos como figuras políticas. Sin embargo, su trabajo se puede considerar como inherentemente político y sus diversos estilos y métodos como expresión de diferentes actitudes en relación a la distribución del poder en educación, el evaluador eligiendo sus prioridades consciente o inconscientemente adopta una postura política (MacDonald, 1983, en Rodríguez, 2003).

Conclusión

El poder que la evaluación trae consigo viene de su valor social, a partir de lo que se considera valioso en la sociedad en un contexto sociohistórico definido. Cuanto más valor tenga la educación en una sociedad, cuanto más escolarizada esté, más valor adquiere la evaluación. Ese poder de la evaluación se sustenta en la capacidad que tienen sus resultados de incidir en la vida de las personas: aprobar, reprobar, promover, excluir, clasificar, tener éxito o fracasar en el contexto escolar de cara a la sociedad, tiene incidencia en las aperturas o limitantes de la futura vida profesional, laboral y ciudadana del individuo. Las consecuencias del éxito o el fracaso escolar determinado por la evaluación son trascendentales.

La evaluación del aprendizaje reproduce las formas de poder del contexto sociocultural y sociopolítico en el cual está inmerso y éste está expresado explícita e implícitamente en el sistema educativo, el currículo y la escuela. Las relaciones, producciones, reproducciones –sociales, culturales, económicas y políticas–, las ideologías, el Estado, influyen necesariamente en la forma en que se concibe y se administra la evaluación en los contextos educativos. Pero la evaluación es al mismo tiempo un mecanismo de legitimación. Legitima el proceso evaluativo, el proceso educativo, su currículo, la escuela, el sistema, sus políticas, así como los privilegios y estatus quo de ciertos grupos.

A través del tiempo, el poder se ha centrado en el profesor pues este tiene la potestad de validar y certificar los aprendizajes del estudiante a través de la evaluación. Este poder que le da la evaluación se manifiesta en cada aspecto del proceso evaluativo. Todas las decisiones de lo que es importante en el aula las da el profesor y casi todas ellas giran alrededor de la evaluación. Este poder proporciona una posición de privilegio y se refuerza a cada momento dentro del aula en un proceso interminable de relaciones e interacciones, que acentúan su carácter vertical, a veces desde formas inocentes, pero a menudo por medio de amenazas y sanciones, convirtiéndose el poder en fuerza y coerción.

El examen, como principal referente de la evaluación, también es considerado como el instrumento de poder. Tiene el poder de someter al estudiante al sistema (escolar y evaluativo). En su dimensión más crítica, se ha dicho del examen que es la imposición de un poder externo, del Estado neoliberal, sobre el sujeto, que es un instrumento de fabricación de subjetividades al servicio del modelo

político (Pereyra, 1996, p. 46; Marchesi, 2000, p. 27; Cuesta, 2005, p. 207). Igualmente se reconoce su carácter legitimador y deslegitimador. Como tal, se legitima a sí mismo, legitima la calificación y el poder del profesor. Por otro lado deslegitima su valor evaluativo y pedagógico al inducir al estudiante a contestar como el profesor quiere que conteste, a pensar como él quiere que piense, sin tomar en cuenta las características individuales de los sujetos y los referentes predominantes en su conciencia. En ese mismo sentido se dice del examen que anula las subjetividades del evaluando, desacredita las opiniones distintas o divergentes (a las del profesor), desconocen la diversidad cultural, debilita la posibilidad de la expresión del pensamiento propio (Vázquez, 2007).

Pero el análisis de las relaciones y prácticas de poder en la escuela a través de la evaluación solo tienen sentido si estos ayudan a repensar la evaluación. En un primer momento, este estudio ayuda a reflexionar sobre la práctica pedagógica-evaluativa y el papel de la escuela para proponer una nueva cultura educativa y evaluativa con valores más transparentes, inclusivos y democráticos. En un primer momento da la oportunidad para reflexionar en preguntas como: ¿Cómo puede generarse una evaluación que más allá de la complejidad de las relaciones de poder cumpla con la función pedagógica a la que está llamada a cumplir? ¿Cómo puede la evaluación contribuir a la construcción de una cultura escolar democrática y participativa? ¿Cómo desde el aula y la escuela se pueden generar oportunidades y transformaciones socioculturales y políticas que incidan en la sociedad? ¿Cómo puede el profesor romper los paradigmas que lo llevan a hacer una evaluación autocrática e impositiva? ¿Cómo puede desde el currículo y el sistema generarse una evaluación con más autonomía, independencia y con más sentido científico? ¿Qué estrategias y prácticas evaluativas son más congruentes a las condiciones específicas del estudiante y no a las del profesor?

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1987). Will the social context allow a tomorrow for tomorrow's teachers?. *Teachers College Record The Voice of Scholarship in Education*, 88(3).
- Bernstein, B. (1977). *Class, code and control*, vol 3. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folios.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico*. Barcelona: Anagrama.
- Cuesta, R. (2005). Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo. Barcelona: Octaedro EUB.
- Escudero, J. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*, en Primer encuentro interuniversitario de organización escolar. Barcelona.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Foucault M. (2003). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Politics and education*. *UCLA Latin American studies*; v. 83. Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications

- Jimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata: Madrid.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós. p. 63-86
- Gómez, V. (1979). Credencialismo, dualismo laboral y desarrollo educativo. *Educación y Realidad Socioeconómica*, CEE. México.
- Lopes, M. (1996). Um aspecto da Função Ideológica da Escola: o Currículo Oculto. *Boletim Técnico do SENAC*, 22(2).
- House, E. (1993). *Professional Evaluation*. California: Sage.
- Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, N. (2010a). Aproximación a la cultura de evaluación. *Diá-logos* 6, 7-19.
- Martínez, N. (2010b). Evaluación de los aprendizajes en la educación virtual: más allá de la certeza objetiva. *Diá-logos* 5, 23-32.
- Mc Laren P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Buenos Aires: Ed. Homo Sapiens,
- Marriotto, O. (2007). Documentos de identidad. *Revista Aulas*, 3.
- Méndez, M. (2010). El placer de aprender. Aportes para una pedagogía erótica. *Diá-logos*, 6, 21-39.
- Niño, L.; Perafán, A. y Carrillo, L. (s. f.). La evaluación: ¿instrumento de poder o acción cultural? *Red Académica*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ordorika, I. (2001). Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior. *Perfiles Educativos*, 23(91), 77-96.
- Pereyra, M. et al (1994). (Comp), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares Corredor
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305.
- Poulantzas, N. (s. f.). *Poder político y clases sociales en el Estado Capitalista*, Siglo XXI, México, 13 edición.
- Resplandor, G.; Araujo, M.; Chaparro, V. y Di Scipio, D. (2007). Poder, saber y currículo. *Revista Copérnico*, 4(7), 25-34.
- Rodríguez, R. (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular. Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald. *Revista de Pedagogía*, 24(71).
- Rossi, P. y Freeman, H. (1993). *Evaluation. A Systematic Approach*. California: Sage.
- Torres, C. (s. f.). Ideología, educación y reproducción. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Vázquez, M. B. (2007). Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela ¿Resultados para quién? *Novedades Educativas* 195, 11-15.
- Weber, M. (2007). *Sociología del poder. Los tipos de dominación*. Madrid, Alianza Editorial.