

Evaluación educativa y codeterminaciones de la producción escolar*

Juan-Francisco Remolina-Caviedes ^a

Resumen

El presente artículo trata acerca de la evaluación escolar. El objetivo consistió en explicar de manera crítica las relaciones de mediación entre la evaluación educativa y la producción del conocimiento escolar desde la perspectiva del Materialismo Histórico Dialéctico. Con este interés se realizó un análisis documental obteniendo como resultado cuatro categorías explicativas: producción, subsunción, distribución e intercambio del conocimiento, las cuales conforman una totalidad concreta con distinciones y relaciones antagónicas entre sí, limitadas por su opuesto. Se concluye que la evaluación en cuanto forma mediadora carece de par antagónico y en consecuencia de control por oposición, emergiendo del cotidiano escolar como entidad autónoma y soberana, opresora de los sujetos escolares.

Palabras clave: Evaluación. Materialismo. Conocimiento.

1 Introducción

Según Houaiss, Villar y Franco (2009), evaluar es un verbo transitivo directo e indirecto. Esto significa que no posee sentido completo y por tanto exige el complemento directo como el indirecto. Quien evalúa, evalúa alguna cosa, a alguien; alguna cosa responde a la pregunta ¿qué?/¿qué es que? con lo cual puede ser identificado el complemento directo, es decir, lo que recibe la acción directa del verbo: aquello que es evaluado.

* Investigación financiada con recursos de la Organização dos Estados Americanos, Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Universidade Federal de Uberlândia.

^a Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Santander, Colombia.

Recibido em: 15 fev. 2018

Aceito em: 15 maio 2019

Roegiers (2010) sostiene que el significado del verbo proviene del término *ex-valuere*, esto es, extraer el valor de, hacer resaltar el valor de. Mientras para la Real Academia Española (2016) evaluar tiene que ver con “[...] Estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos”.

A tono con la Real Academia Española (2016), diccionarios especializados en educación – como el de Garrido (1996) – definen el acto de evaluar en función del alumnado y en términos de responsabilidad docente. Tal concepto es asociado al control de la calidad educativa de las instituciones y de los sistemas escolares a partir de la nota o la calificación.

Retomando la etimología del verbo, Vogler, Blanchard y Fijalkow (1996) afirman que el poder del término se debe a sus raíces latinas valer y valor. La fuerza de un radical que al prolongar y atenuar un prefijo y un sufijo habitual, no altera su origen. Esta palabra evoca la noción de precio y a su vez la de estimación. En este sentido, el valor se evalúa, la evaluación valoriza dando la medida de todo. Evaluar es demarcar el grado de éxito y al mismo tiempo es señalar las posibilidades de una realización (BARLOW, 2006).

Ambigüedades que al final terminan mixturando lo cuantitativo con lo cualitativo (HADJI, 1995). Así, el “valor de” adquiere a veces una connotación cuantificable, de medida, de precio; mientras otras veces da un sentido menos ponderado, de estimación cualitativa, facilitadora del diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y de las posibilidades de mejoramiento.

Investigaciones recientes dan cuenta de lo anterior. Las escuelas de negocios tienen la estrategia de examinar e implementar estudios pedagógicos basados en la medición de los resultados de aprendizaje con suficiente poder estadístico (BACON; STEWART, 2017). Aunque el proceso evaluativo no se limita a identificar conocimientos del alumnado (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017). Sirve también de mediación para equilibrar diferentes tipos de datos y flujos de conocimiento (ELLIS; SMITH, 2017).

Puede observarse que la noción de evaluación mezcla lo cuantitativo (medida) y lo cualitativo (norma ideal), lo real (el universo de los objetos) y lo ideal, la ética (aquello digno de estima) y el mundo del deseo (HADJI, 1995).

Por lo anterior, hasta el momento, pueden inferirse dos cuestiones. Primero, que el conocimiento es la respuesta al ¿qué?/¿qué es que?, en otras palabras, es el valor a extraer. Se asume, así, que el conocimiento es el valor sobre el cual se

constituye la práctica evaluativa y en el ámbito escolar, es la cosa a ser evaluada en términos actitudinales y cognitivos. Segunda cuestión, la evaluación implicaría la constitución de dos mundos: el de las ideas y el real.

Desde la perspectiva del Materialismo Histórico Dialéctico (MHD), la idea es uno de los tres modos de intercorrelación entre el organismo y el mundo real (PINTO, 1969). De manera que el conocimiento, en todos sus grados, es siempre una de las modalidades por medio de la cual una parte de la materia biológicamente organizada sufre la acción de la realidad y reacciona frente a ella.

En el caso del ser humano, la idea surge en el proceso de transformación de la realidad como instrumento de reacción y alteración de los modos de enfrentar al mundo (PINTO, 1969). Por esta razón, la idea y la operación transformadora de las circunstancias se unifican dialécticamente en el trabajo. Pero a su vez, idea y trabajo se sintetizan en un concepto superior: la producción de la existencia.

Asimismo, la idea es un bien que manifiesta una esencia contradictoria. Por un lado, resulta siendo un bien de consumo: cuando incorpora el resultado de la acción productiva del ser humano sobre la naturaleza; mientras por otro, es un bien de producción cuando dirige la actuación creadora del ser humano en la naturaleza (PINTO, 1969).

Los seres humanos, al desarrollar la producción material y las relaciones materiales, consiguen transformar la realidad y también su pensamiento y los productos de este (MARX; ENGELS, 2010). De esta manera, el ser humano produce sus propias representaciones e ideas, que son emanaciones directas de su actividad material. Bajo esta perspectiva, la producción es la unidad dialéctica entre ser humano y realidad, al igual que entre idea y trabajo.

Por ende, es posible inferir que si la práctica evaluativa, en cuanto proceso mediador, implica el mundo de las ideas y lo real, entonces, la evaluación educativa sería mediación de un determinado tipo de producción: la producción escolar.

Ahora, los sujetos escolares estarían produciendo y gestionando el conocimiento escolar como un bien de consumo al subsumir¹ el resultado de la acción educativa dentro de la escuela, y un bien de producción, al utilizarlo como orientador de la práctica educadora (producción escolar). Por tanto, valdría la pena analizar las relaciones de mediación entre la evaluación educativa y la producción escolar desde la perspectiva del MHD.

¹ Incluir algo como componente en una síntesis más globalizante; ver Real Academia Española (2016).

Así, la pregunta que pretendo responder con esta investigación es: ¿cómo se establecen las relaciones de mediación entre la evaluación educativa y la producción del conocimiento escolar desde la perspectiva del MHD? Por consiguiente, el objetivo de investigación es explicar de manera crítica las relaciones de mediación entre evaluación educativa y producción del conocimiento escolar desde la perspectiva del MHD. Cabe indicar que este enfoque se justifica a partir de la constitución material, histórica y dialéctica del conocimiento.

Asimismo, asumo una posición crítica frente a la evaluación como instrumento de poder, control y selección, considerando la evaluación escolar como una práctica educativa acorde con una educación que pretende la elevación progresiva de la consciencia crítica-colectiva, la transformación social y la liberación del ser humano mediante la plena realización de sus facultades.

2 Método

Se implementaron las siete fases del MHD que Dussel (2012) comenta. Estas son: (1) lo real concreto (existente); (2) totalidad caótica; (3) determinaciones abstractas; (4) totalidad construida (concreta); (5) categorías explicativas; (6) totalidad concreta histórica explicada y, por último, (7) la realidad conocida.

En las fases (1) y (2), mediante el uso de las bases de datos Eric y SciELO, se procuraron y seleccionaron artículos relacionados con producción escolar, resultados escolares, evaluación del rendimiento escolar y conocimiento escolar (AUGUSTO, 2012; BARBOSA; VIEIRA, 2013; BERGAMO; BERNARDES, 2006; ERAZO SANTANDER, 2013; MESQUITA, 2012; MILNER, 2013; NONAY, 2014; TRINDADE; PRIGENZI, 2002). También se estudiaron documentos oficiales del gobierno nacional colombiano sobre evaluación (INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, 2015), que es la realidad más cercana de investigación. Además, se tuvo en cuenta la visión evaluativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través del manual sobre mejoramiento escolar para México (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, 2010), teniendo en cuenta que dicho organismo es responsable de la prueba internacional PISA.

Asimismo, se utilizaron otras fuentes oficiales y bibliográficas durante la fase (5). Entre las primeras, el Decreto n° 1.279 de 2002 que establece el régimen salarial docente en función de la producción académica (COLOMBIA, 2002) y el informe mundial de la Unesco (2005) sobre sociedades del conocimiento. Finalmente, en cuanto a fuentes bibliográficas, se incluyeron estudios sobre educación y nuevas tecnologías (CALLE-ÁLVAREZ; PÉREZ-GUZMÁN, 2018; CHACÓN; YAÑEZ;

FERNÁNDEZ, 2014; GILBERTO HERNÁNDEZ; JURADO; ROMERO, 2014; MORALES ROMO, 2017; MORAL PÉREZ; VILLALUSTR MARTÍNEZ; NEIRA PIÑEIRO, 2014; RINCÓN-BUSTOS *et al.*, 2015; TEDESCO, 1998); asimismo, ideas futuristas de Alvin Toffler (1980) en torno a la distribución de la información y del conocimiento, así como datos estadísticos del sitio *web* Scimago (n.d) sobre publicaciones científicas colombianas entre los años 2002 y 2017.

En esta fase (2), intenté apropiarme de las representaciones del problema de investigación como parte de la totalidad caótica (DUSSEL, 2012). Asumí representación como la proyección de determinadas condiciones históricas petrificadas en la consciencia de los sujetos que no constituye una cualidad natural de la cosa ni de la realidad, pero que le permite a los individuos apropiarse de lo real, procurando mejor orientación y familiarización en el mundo (KOSÍK, 1995).

En la fase (3) se separó la parte del todo, considerándola a su vez como un todo. Es la fase analítica, donde la representación se volatiliza en determinación abstracta (DUSSEL, 2012). Las contradicciones aparecen como elementos aislados, abstractos, sin ninguna relación.

Luego, en la fase (4), se hizo el movimiento inverso: reubicar la parte en el todo. Las categorías explicativas producción, subsunción, distribución e intercambio del conocimiento formaron un todo estructurado a partir de co-determinaciones (fase 5). Por ello, en el siguiente apartado no se expondrá cada categoría de forma aislada, sino en relación con uno de sus opuestos.

Así, las contradicciones dejan de ser elementos aislados, se constituyen en un todo más concreto pretendiendo explicar la realidad (fase 6), para que esta sea menos desconocida (fase 7). La contradicción no es más la contradicción formal, es contradicción dialéctica; esto significa que también es unidad de contradicciones, es identidad (LEFEBVRE, 1975). Definición fundamental para el presente estudio.

3 Análisis de resultados

3.1 Producción y subsunción del conocimiento escolar

La complejidad del proceso educativo en el ámbito escolar se ha reducido de manera tendenciosa a la producción de ciertos productos visibles que terminaron induciendo un uso delimitado de la evaluación. Las pruebas estandarizadas, por ejemplo, pasaron a tener protagonismo dentro de las instituciones y los sistemas educativos al ofrecer resultados que subsidian indicadores de mercado fácilmente

comparables, estimulando la competición individual e institucional mediante la distribución comparativa de puntuaciones (*rankings*) (AFONSO, 2009).

De esta manera, la escuela está condicionada a producir resultados cuantificables. He denominado este tipo de producción como producción *cognificable*. Un caso particular de la producción del conocimiento escolar que tiende a producir productos visibles y medibles. Total, es el intento de cuantificar la producción del conocimiento escolar en general.

Ahora bien, esta producción general es también una forma inmediata de subsunción. Doble subsunción: objetiva y subjetiva. Por un lado, toda institución escolar precisa de recursos financieros que permitan su adecuado funcionamiento, entre estos, los destinados al pago del salario docente y aquellos dirigidos al sustento de la práctica educativa. También, se exige la subsunción del conocimiento predispuesto y de prácticas educacionales. Profesoras, profesores y estudiantes se configuran en sujetos escolares subsumidores de contenidos y de acciones pedagógicas.

Un caso particular de la evaluación educativa resulta decisivo para esta codeterminancia. Las pruebas de evaluación externa constituyen un factor considerable en la mutua determinación entre la subsunción subjetiva de los contenidos curriculares y de las acciones pedagógicas, ya que a través de su mediación se afecta la práctica docente. En un informe sobre reformas educativas y trabajo docente, se demostró que presionar al docente en el adiestramiento estudiantil para la resolución de exámenes externos y limitar el currículo a contenidos básicos comunes son prácticas que conducen a la des-profesionalización del profesorado (MILNER, 2013).

Por otra parte, la subsunción también es producción. Durante la práctica educativa escolar se activan prácticas evaluadoras que permiten aprobar o no a cada estudiante en relación con los contenidos. Esto se expresa en términos de tasas de rendimiento y de eficiencia. Es decir, en la medida que el contenido curricular y las formas de escolarización se subsumen, la escuela en general y el estudiantado en particular producen su propia producción *cognificable*.

Al analizarse ambos fenómenos bajo la lógica dialéctica, donde las contradicciones pueden llegar a ser concretamente idénticas (LEFEBVRE, 1975), es posible afirmar que la producción también es subsunción – un absurdo para la lógica formal. Ahora bien, pese a cada uno ser inmediatamente su contrario, esto no niega la existencia de un movimiento mediador entre ambos. Algo que intentaré demostrar.

Por un lado, la producción escolar media la subsunción de contenidos creando y condicionando los materiales y las prácticas encaminadas a su enseñanza. Ejemplo de esta mediación, en el caso particular de la producción *cognificable*, serían las prácticas de entrenamiento y los simuladores aplicados en las escuelas para garantizar óptimos resultados en las evaluaciones externas. Prueba de ello es la influencia del *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) sobre la cotidianidad de escuelas públicas brasileiras (MESQUITA, 2012).

Aun, la producción *cognificable*, con la mediación de las pruebas de evaluación externa, estaría creando la necesidad consumista de los cursos complementares de naturaleza privada, promoviendo así, un nuevo mercado educacional. Es el caso de empresas colombianas que ofrecen al alumnado cursos de capacitación para las Pruebas de Estado (REMOLINA-CAVIEDES, 2017). De esta manera, podría afirmar que el mercado educacional de las evaluaciones externas (cursos de capacitación, promoción y/o venta de simulacros, producción y venta de material didáctico) estaría determinado por el hecho de que la producción *cognificable* es inmediatamente subsunción.

Además, intento demostrar que esta producción también produciría formas particulares de subsunción, más allá de producir objetos cuantificables. El contenido curricular y las prácticas educativas no son las mismas en escuelas dotadas de recursos técnicos y pedagógicos, con docentes bien formados y bien remunerados, que en aquellas donde existen pésimas condiciones laborales con profesorado sin cualificación, dado que la forma de escolarización – en cuanto subsunción social de las ideas – también sería producida a partir de los recursos (tangibles e intangibles) que se pueden obtener por efecto de la producción *cognificable*.

Un ejemplo: el *ranking* escolar sería factor motivante en el mejoramiento de las prácticas educativas, ya sea para mantener o conseguir mejores posiciones, lo cual produciría cierto tipo de sujetos comprometidos o no con la institución. Lo anterior me permite afirmar que la producción *cognificable* no sería solo un asunto de objetivación, también de subjetivación, al crear a los usuarios (subsumidores) de las escuelas.

Por otra parte, también intento demostrar que la subsunción igualmente media en la producción *cognificable*, ya que le procura un sujeto bajo la perspectiva de los resultados escolares. La subsunción produce la producción *cognificable* de dos formas. Primero, en el uso concreto de los resultados escolares, ya que el producto escolar es verdadero producto *cognificable* cuando se utiliza de una u otra manera. Ya sea en la implementación y justificación de las políticas educativas, o

también, como determinador de la distribución de recursos financieros. Es decir, los indicadores educativos dejan de ser simples números hasta cuando sirven para justificar y legitimar decisiones políticas y/o financieras.

Segundo, la subsunción crea una nueva producción *cognificable*. Establece un ideal de producción en torno a un objeto idealizado: las metas cuantificables. Por tanto, si la producción *cognificable* externaliza el objeto numérico, la subsunción produce el objeto subjetivándolo como finalidad educativa.

Por último, podemos admitir que la producción escolar en general y la producción *cognificable*, en particular, crea, produce la subsunción. Los *ranking* escolares basados en indicadores de calidad producen la subsunción de contenidos, de recursos y de estrategias didácticas. Incluso, producen la necesidad de cursos y materiales didácticos, generando el mercado educacional de las pruebas de evaluación externa.

3.2 Distribución y producción de conocimiento escolar

Reconocer la división clasista de la sociedad contemporánea me permite suponer que el conocimiento, las ideas, al igual que los bienes materiales producidos, se distribuyen de manera desigual. Cada sujeto recibe el conocimiento socialmente producido mediante una práctica educativa diferenciada dependiendo de su localización en la escala de producción material. Así, la distribución del conocimiento en la sociedad parece estar determinada de la misma manera que la distribución de la producción general, donde la determinación de la producción es privilegiada sobre la distribución (MARX, 1985). Luego entonces, desde esta primera aproximación, la producción de conocimiento condiciona su distribución.

Bergamo y Bernardes (2006) afirman que la producción del conocimiento aparece vinculada de manera orgánica con el modo de producción realizado mediante las relaciones existentes entre la base material (unidad de fuerzas productivas y relaciones de producción) y las super-estructuras (jurídico-política e ideológica). El conocimiento producido individual y colectivamente en las diversas esferas institucionales es transferido por medio de instituciones y medios de circulación que organizan sus propios productores dentro del metabolismo social. De modo que entre la interacción de la base material y la estructura jurídico-política de la sociedad surgen instituciones organizadas para producir conocimiento como la universidad.

Esta, a su vez, es organizada en diversas esferas (pre-grado, post-grado y docentes) dada la coexistencia individual y colectiva de sus productores (BERGAMO; BERNARDES, 2006). Para los autores, la diversidad de áreas y de locales universitarios exige una transferencia y obtención de información, que se organiza mediante ciertos mecanismos (por ejemplo, revistas, periódicos etc.) e instituciones (la universidad misma).

Ahora bien, en el ámbito escolar, la producción dentro de esta primera aproximación parecería igualmente condicionar la distribución. La distribución tanto por su objeto (puntuaciones, *ranking*, metas), como por su forma (modo específico de participación en la producción), parecería ser un efecto de la producción. Cada institución escolar, en razón a sus productos *cognificables*, se clasifica mediante categorías de rendimiento. Es el caso de las escuelas y el alumnado en el sistema escolar colombiano. A cada estudiante se le otorga un puesto calculado a partir del puntaje obtenido en las pruebas de evaluación externa; por ende, cada escuela se clasifica de acuerdo con el rendimiento de sus estudiantes (INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, 2015).

Empero, antes de ser distribución de los productos del conocimiento, la distribución es distribución de los recursos de la producción del conocimiento y distribución de los sujetos en las diversas escalas de esa producción. Es decir, la distribución también es determinante de la producción del conocimiento.

Trindade y Prigenzi (2002) afirman que la producción del conocimiento en las universidades pasa a adquirir significado estratégico para las actuales sociedades de economía global. El escenario internacional es dividido en países centrales (generadores de nuevos trabajos científicos) y periféricos (consumidores del nuevo conocimiento producido por los primeros). De esta forma, parece ser que en las sociedades globalizadas la distribución del conocimiento antecede y determina su producción. Por ejemplo, una sociedad avanzada en términos de conocimiento se divide en polos científicos o tecnológicos, determinando así su forma de producir conocimiento.

La actual distribución del conocimiento, a partir de publicaciones científicas que respaldan editoriales de renombre internacional, condiciona la misma producción, más aún cuando se convierte en factor determinante para la asignación (distribución) de recursos financieros.

Los puntos salariales del profesorado universitario en Colombia podrían servir de ejemplo. Con la entrada en vigencia del Decreto n° 1.279 de 2002, en todas

las universidades públicas del país la remuneración mensual de cada docente se determinó a partir de los puntos acumulados por producción académica (COLOMBIA, 2002). Esto implicó un incremento en la producción nacional de conocimiento en términos de artículos científicos. Es así como el portal SCImago (n.d.) registra para Colombia un aumento de documentos citables del 1.021,14% entre los años 2002 (988) y 2017 (10.191).

Al intentar extender esta determinación al entorno escolar, puede sugerirse que la producción *cognificable* es efecto de la distribución.

La actual distribución digital del conocimiento y su influencia en las nuevas formas de producir conocimiento podría tomarse como ejemplo inicial de tales disposiciones prácticas. La proliferación de entornos y objetos virtuales ampliamente modificables y accesibles de manera infinita, ha facilitado el trabajo y la construcción colectiva del conocimiento (UNESCO, 2005). Los textos multimodales digitales son prueba de ello, permitiendo la formación argumentativa a muy temprana edad (CALLE-ÁLVAREZ; PÉREZ-GUZMÁN, 2018). Incluso, se ha comprobado que la disposición de recursos sensoriales digitalizados mejora el desempeño de estudiantes sordos en pruebas externas de comprensión lectora (RINCÓN-BUSTOS *et al.*, 2015).

Sin embargo, estas nuevas formas de distribuir y producir conocimiento dependen de disposiciones políticas y económicas.

Una investigación sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en escuelas y zonas rurales de Hispanoamérica refleja preocupaciones en este sentido (GILBERTO HERNÁNDEZ; JURADO; ROMERO, 2014). El estudio confirma la precariedad de los recursos técnicos y la ausencia de voluntad política por parte de las entidades gubernamentales. Se concluye que no obstante las TIC sean herramientas para el desarrollo humano, su impulso en las escuelas rurales es un asunto político dependiente de la visión económica de los Estados. Conclusión que respaldan otras investigaciones (CHACÓN; YAÑEZ; FERNÁNDEZ, 2014; MORAL PÉREZ; VILLALUSSTRE MARTÍNEZ; NEIRA PIÑEIRO, 2014; MORALES ROMO, 2017).

Por tanto, pensar que una distribución democrática de la información iría a garantizar el acceso indiferenciado de pobres y ricos al conocimiento (TOFFLER, 1980) es continuar manteniendo una idea optimista llena de ingenuidad (TEDESCO, 1998).

Esto significa que el nivel de los productos *cognificables* en la escuela depende de la disposición clasificatoria de las instituciones en términos prácticos y políticos. Entre estos, la estructura segmentada de las clases sociales y la implementación o no de políticas educacionales.

Además, la producción *cognificable* mediaría la distribución, ya que estaría produciendo formas de distribuir los sujetos (estudiantes y docentes en razón del desempeño), el espacio y el tiempo escolar. El carácter objetivo del rendimiento estudiantil se basa en el dato cuantificable de la nota y del promedio académico, que permite clasificar al alumnado en función de su desempeño: alto, medio y bajo (ERAZO SANTANDER, 2013). Asimismo, determina el fracaso escolar como categoría clasificatoria.

En igual sentido, los resultados escolares tienen consecuencias sobre el trabajo docente. Augusto (2012) demostró que existen categorías para la definición de la labor profesoral, tales como: bueno, responsable, alto desempeño, competente, regular, insuficiente, excelente y excluido por bajo rendimiento (ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, 2010). Esto sin desconocer las posibles formas organizacionales inducidas dentro de la escuela en atención al cumplimiento profesional: distribución del personal docente en niveles y áreas de enseñanza en función de la capacidad o de las expectativas de desempeño.

Con respecto a la organización del espacio y el tiempo escolar, una de las consecuencias del enfoque evaluativo es la preponderancia del entrenamiento para la resolución de pruebas externas. Tiempo y espacio convergen para instaurar una cultura evaluativa (BARBOSA; VIEIRA, 2013), que se justifica con su impacto positivo sobre los índices de calidad institucional (MESQUITA, 2012).

Por otra parte, la producción estaría medida por la distribución mediante la creación de modos y formas específicas de producción, tales como la ejecución de prácticas administrativas sobre lógicas de responsabilidad. En otros términos, la distribución sería distribución de recursos, de responsabilidades y de acciones específicas para mejorar la producción. Al aceptar la dupla conformación de la distribución tanto por su objeto como por su forma, anticipadamente se identifican aspectos característicos en ambos sentidos. *Rankings* y metas conformarían la dimensión objetiva. Modos específicos de distribuir recursos financieros, técnicos y pedagógicos, lo formal. Así, ambas dimensiones de la distribución, al articularse racionalmente en el ámbito de la limitación

económica, inducirían lógicas de responsabilidad orientadas a la obtención de determinados resultados cuantificables.

Resumiendo, puede percibirse el nivel de articulación de la práctica evaluativa en la relación co-determinante entre producción *cognificable* y distribución. Por un lado, como instrumento de mediación, que induce la producción de formas clasificatorias de sujetos y de estilos organizacionales respecto al espacio y el tiempo escolar. Por otra parte, acompaña la mediación en sentido inverso, esto es, como mecanismo ligado a la creación de nuevas formas de producción *cognificable* en general, y de gestión escolar, particularmente.

3.3 Producción e intercambio de conocimiento escolar

Así como en los casos anteriores, inicio afirmando que la producción de conocimiento estaría condicionada por su intercambio. Esto se puede ilustrar con el caso de las escuelas públicas colombianas. Remolina-Caviedes (2017) encontró que instituciones educativas con alto rendimiento en Pruebas de Estado vienen estableciendo acuerdos con empresas privadas que ofrecen entrenamiento para la solución de este tipo de evaluaciones. A cambio de prestar parte de sus instalaciones para el desarrollo de estos cursos, la institución se beneficia con recursos económicos captados por intermedio de las asociaciones de padres y madres de familia, mientras la empresa se lucra con el prestigio institucional.

Por otra parte, el intercambio también estaría determinando la producción del conocimiento. Saberes con poca probabilidad de intercambio tienden a caducar. En la actual sociedad burguesa, los métodos científicos, las áreas de interés social, los temas prioritarios, el raciocinio correcto, todos van ganando validez y valor si muestran condiciones de efectivizar su valor de cambio, es decir, “[...] si los resultados de la investigación propician condiciones de reproducción del capital [...] caso contrario [...] caducan en el propio ámbito científico” (BERGAMO; BERNARDES, 2006, p. 195, traducción propia).

Esta determinación también se evidencia en la escuela. Disciplinas o asignaturas cuyo contenido curricular no demuestren condiciones de efectivizar valor de cambio en las pruebas externas, se consideran conocimiento desestimado. Esto sucede cuando las temáticas disciplinares no son evaluadas en este tipo de pruebas. Tenemos el ejemplo de la educación musical en España.

Con la nueva Ley de Mejora de la Calidad Educativa, aprobada en el año 2013, ninguna de las evaluaciones externas del país ibérico contempla la posibilidad

de evaluar al estudiantado en Competencia Cultural y Artística (NONAY, 2014). En opinión de la autora, esto llevaría a eliminar áreas como Educación Artística y Música en los niveles de enseñanza Básica y Media. Si la ciudadanía no recibiera formación artística y musical, entonces, de qué manera es posible desarrollar capacidades como la creatividad y el pensamiento crítico tan fundamental para la actual sociedad globalizada; pregunta ella.

Por otra parte, también intento demostrar que el intercambio es mediado por la producción, principalmente cuando esta incentiva la creación de nuevas formas de cambio, donde la evaluación tendría protagonismo.

Para Suchodolski (1965), la producción hace parte del eslabón histórico y real que une la naturaleza con el ser humano; es la unidad dialéctica entre práctica y teoría. Pero esta unidad se rompe bajo la lógica capitalista. El ser humano es apartado del producto de su producción, además, se excluyen de su trabajo los medios para producir. Así, la teoría es distanciada de la práctica y las ideas como bienes de producción son puestas al margen del proceso cognitivo de la clase social excluida de los medios productivos (LEFEBVRE, 2013).

De modo que el monopolio de la teoría pareciera garantizar el monopolio de los bienes de producción. Es así como la educación debe armonizarse con el ideal pedagógico de legitimar y reforzar el poder de la clase hegemónica, produciendo un conocimiento fragmentado. La clase dominante que piensa se distancia de la clase trabajadora, con lo cual, el valor de la teoría cobra mayor peso frente al trabajo práctico y la evaluación parece ser el mecanismo para determinar el valor de esa teoría, de ese conocimiento fragmentado.

Por tanto, este tipo de conocimiento estaría determinando su propia forma de producción e induciendo para que la evaluación sea su forma de intercambio. La evaluación tendría así dos funciones: estimar el valor del conocimiento y servir como dispositivo de intercambio.

Sin embargo, también es posible que el intercambio medie sobre la producción del conocimiento escolar, sobre todo, por intermedio de la subsunción y distribución. En una primera instancia, cuando subsunción media producción, reconocemos dos formas: mediante el intercambio se implementan políticas que intentan producir nuevas condiciones de producción, en general, y de producción *cognificable* en particular. Los resultados escolares tienen un uso concreto en términos de políticas públicas que pueden modificar o no esta producción.

La segunda forma se establece cuando la subsunción, como uso concreto de los productos escolares, utiliza el intercambio para producir otra manera de producción pretendiendo un objeto idealizado o meta, que en el caso de la producción *cognificable* estaría expresado en términos de indicadores numéricos (por ejemplo, metas IDEB, para Brasil; mejoramiento mínimo anual – MMM, para Colombia).

Por último y como segunda instancia, respecto a la mediación de la distribución sobre la producción, considero que de igual manera esta se efectúa a través del intercambio. El cambio de los productos escolares por objetos (puntuaciones, *rankings*, metas de calidad) y formas específicas de distribución (modos específicos de distribuir recursos financieros y técnicos) pretende en últimas modificar la producción *cognificable* mediante lógicas administrativas para una gestión organizada y responsable de los recursos.

De esta manera, un movimiento de intercambio cuantitativo pretende homogeneizar el conocimiento escolar con principios formales de la distribución. Esto significaría establecer valores de cambio, como ya lo anunciaban Bergamo y Bernardes (2006), dado que este tipo de valor permite equiparar elementos cualitativamente disímiles para diferenciarlos de forma cuantitativa (MARX, 1985). Por lo anterior, la evaluación pasaría de representar el valor de cambio del conocimiento fragmentario, a ser representación general del conocimiento escolar.

4 Consideraciones finales

Dado que la práctica evaluativa es un proceso mediador que involucra al mundo de las ideas y a lo real (HADJI, 1995), la evaluación educativa podría considerarse como mediación de la producción escolar, siendo esta una particularidad de la producción en cuanto unidad dialéctica entre ser humano y realidad.

Dentro de este proceso, los sujetos escolares están constantemente produciendo y gestionando el conocimiento escolar como un bien de consumo y un bien de producción. En el primer caso, cuando el resultado de la acción educativa es subsumido dentro de la escuela y, en el segundo, cuando este orienta la práctica escolar.

En virtud de la constitución material, histórica y dialéctica del conocimiento, el interés del presente trabajo consistió en explicar de manera crítica las relaciones de mediación entre evaluación educativa y producción del conocimiento escolar desde la perspectiva del MHD. Así, se asumió la contradicción dialéctica como una unidad de contradicciones que también significa identidad (LEFEBVRE,

1975). Bajo este enfoque teórico-metodológico emergieron cuatro categorías histórico explicativas en cuanto co-determinaciones de sí mismas: producción, subsunción, distribución e intercambio del conocimiento escolar.

La naturaleza dual del conocimiento permitió analizar de manera crítica las co-determinaciones de la producción escolar en relación con la evaluación. El concepto de producción *cognificable* fue sugerido para identificar la producción de conocimiento escolar como aquellos productos visibles, medibles y cuantificables, a pesar de reconocer que en la escuela y en las aulas de clase no es posible hablar de relaciones mercantiles.

El análisis permitió establecer que la producción *cognificable* produce la subsunción no solo de contenidos, también de recursos técnicos, financieros y pedagógicos; además, estimula el desarrollo de la industria educativa mediante la producción de un mercado educacional articulado a las pruebas de evaluación externa en la forma de venta de cursos de entrenamiento y de material didáctico.

Además, en la articulación de las dimensiones objetiva y formal de la distribución con el plano de las limitaciones económicas, se establecen lógicas administrativas de responsabilidad y de gestión, procurando mejorar los productos escolares. Con todo, cabe resaltar que la producción *cognificable* media, a su vez, la distribución con la formación de estructuras clasificatorias y organizacionales. Estudiantes y docentes son distribuidos en razón de los resultados evaluativos.

Igual acontece con la organización del espacio y el tiempo escolar. Fijado el interés de alcanzar las metas educacionales en términos cuantitativos, la escuela se enfoca en la evaluación externa y prioriza actividades de entreno para la solución de estas pruebas. Prácticas que al final comprometen parte de su tiempo y espacio.

La lectura cuantitativa del mundo ha condicionado de manera efectiva la educación, la forma de producir su conocimiento y en consecuencia las formas de intercambio y evaluación. Estimar el valor del conocimiento, por un lado, y servir como instrumento de cambio, por otro, son funciones de la práctica evaluativa. De ese modo, la evaluación termina por asumir la representación del conocimiento escolar. A través de ella, los sujetos escolares intentan apropiarse de la realidad educacional, dadas las posibilidades de orientación y familiarización originadas por la manipulación práctica en el seno cotidiano de la vida escolar. Esto transforma la evaluación en una de las mediaciones más significativas entre distribución y producción de conocimiento escolar.

Producción, subsunción, distribución e intercambio del conocimiento escolar son categorías constitutivas de una totalidad más concreta, con distinciones y relaciones antagónicas entre sí. Cada una trasciende sobre sí tanto como sobre su par antagónico, es decir, son opuestos limitados por un otro. Sin embargo, la evaluación en cuanto instrumento de mediación carece de par antagónico, en consecuencia, de control por oposición; así, es posible comprender y explicar la forma como esta práctica educativa emerge del cotidiano escolar para elevarse y por último desvincularse volviéndose autónoma. De ahí que la evaluación como producto del conocimiento humano escape de control, convirtiéndose en entidad soberana, muchas veces opresora. Claro ejemplo de cómo en el ámbito escolar “*O abstrato torna-se assim, [...] concreto ilusório [...] demasiado real, que oprime o concreto verdadeiro: o humano* [los sujetos escolares]” (LEFEBVRE, 2013, p. 43).

Con fundamento en el concepto de representación de Kosik (1995), puedo concluir que la evaluación en cuanto representación no constituye una cualidad natural del conocimiento escolar, pese a que por medio de ella los sujetos escolares intenten apropiarse de la realidad educacional, obteniendo mejor orientación y familiarización mediante su manipulación práctica que la habilita para actuar como una de las formas mediadoras más significativas de la distribución sobre la producción escolar.

Por último, entre las limitaciones de la investigación es preciso mencionar que si bien el método asumido permitió alcanzar el objetivo de investigación, posibilitando una explicación crítica de las relaciones de mediación entre evaluación educativa y producción del conocimiento escolar, algunas cuestiones de interés como las redes digitales de información para el acceso a contenido educativo de alta calidad precisarían una reflexión más profunda. He planteado aquí una primera aproximación que requiere mayor ponderación ante iniciativas como el *open courseware* y otras basadas en *open access*.

Avaliação educacional e determinações da produção escolar

Resumo

Este artigo trata da avaliação escolar. O objetivo foi explicar criticamente as relações mediadoras entre a avaliação educacional e a produção do conhecimento escolar a partir da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Com esse interesse, foi feita uma análise documental, obtendo como resultado quatro categorias explicativas: produção, subsunção, distribuição e troca de conhecimento, que constituem uma totalidade concreta com distinções e relações antagonônicas entre si, limitadas pelo seu oposto. Conclui-se que a avaliação, como forma mediadora, não tem par antagonônico e, em consequência de controle por oposição, emerge da escola diariamente como entidade autônoma e soberana, oprimindo os sujeitos escolares.

Palavras-chave: Avaliação. Materialismo. Conhecimento.

Educational evaluation and codetermination of school production

Abstract

This article is about school evaluation. The objective was to explain critically the mediating relationships between educational evaluation and the production of school knowledge from the perspective of the Dialectical Historical Materialism. With this interest, a documentary analysis was made, obtaining as result four explanatory categories: production, subsumption, distribution and exchange of knowledge, which form a concrete totality with distinctions and antagonistic relationships between them, limited by their opposite. It is concluded that the evaluation as a mediating form lacks antagonistic pair and consequently of control by opposition, emerging from the school daily as autonomous and sovereign entity, oppressive of school subjects.

Keywords: Evaluation. Materialism. Knowledge.

Referencias

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AUGUSTO, M. H. Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 695-709, jul./sep. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300011>
- BACON, D. R.; STEWART, K. A. Why assessment will never work at many business schools: a call for better utilization of pedagogical research. *Journal of Management Education*, Denver, v. 41, n. 2, p. 181-200, 2017. <https://doi.org/10.1177/1052562916645837>
- BARBOSA, L. C. M.; VIEIRA, L. F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 409-433, ago. 2013.
- BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BERGAMO, G. A.; BERNARDES, M. R. Produção de conhecimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 179–198, ene./abr. 2006.
- CALLE-ÁLVAREZ, G.; PÉREZ-GUZMÁN, J. La construcción de argumentos multimodales digitales en la básica primaria. *Aletheia: Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, Bogotá, v. 10, n. 2, p. 38-55, dic. 2018. <https://doi.org/10.11600/21450366.10.2aletheia.38.55>
- CHACÓN, G.; YAÑEZ, J.; FERNÁNDEZ, J. Factores que impiden la aplicación de las tecnologías en el aula. *Zona Próxima*, Barranquilla, n. 20, p. 108-118, ene./jun. 2014.
- COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto n° 1279 de 19 junio de 2002. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales. *Diario Oficial*, [s. l.], 20 jun. 2002.
- DUSSEL, E. *A produção teórica de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ELLIS, S.; SMITH, V. Assessment, teacher education and the emergence of professional expertise. *Literacy*, Medford, v. 51, n. 2, p. 84–93, 2017. <https://doi.org/10.1111/lit.12115>
- ERAZO SANTANDER, O. A. Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Medellín, v. 4, n. 1, p. 23-41, ene./jul. 2013.

GARRIDO, J. L. G. *Diccionario europeo de la educación*. Madrid: Dykinson, 1996.

GILBERTO HERNANDEZ, O.; JURADO, H.; ROMERO, Y. O. Análisis de publicaciones hispanoamericanas sobre TIC en escuelas y zonas rurales. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 66, p. 105-128, ene./jun. 2014.

HADJI, C. *L'évaluation, règles du jeu: des intentions aux outils*. Paris: ESF, 1995.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN – ICFES . *Clasificación de planteles*. Bogotá, DC, 2015. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/clasificacion-de-planteles>. Acceso en: 19 nov. 2015.

KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEFEBVRE, H. *Marxismo*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

MARX, C. *Lineamentos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: tese sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2010.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./sep. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000300009>

MILNER, H. R. *Policy reforms and de-professionalization of teaching*. Boulder: National Education Policy Center, 2013.

MORAL PÉREZ, M. E.; VILLALUSTRE MARTÍNEZ, L.; NEIRA PIÑEIRO, M. R. Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta, [s. l.]*, v. 42, n. 1, p. 61-67, ene./jun. 2014. [https://doi.org/10.1016/S0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/S0210-2773(14)70010-1)

MORALES ROMO, N. Las TIC y los escolares del medio rural, entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón: Revista de Pedagogía*, [s. l.], v. 69, n. 3, p. 41-56, jun. 2017. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.52401>

NONAY, M. B. D. La educación musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón. *Forum Aragón*, Aragón, n. 12, p. 50-52, jun. 2014.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO – OECD. *Mejorar las escuelas para la acción en México: estrategias para la acción en México*. Ciudad de México, DF, 2010.

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – RAE. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2016.

REMOLINA-CAVIEDES, J. F. *Crítica das políticas de avaliação externa na Colômbia e Brasil no contexto da sociedade capitalista*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

RINCÓN-BUSTOS, M. *et al.* ¿Cómo la comprensión de lectura en estudiantes sordos se ve facilitada por el uso de tecnologías de la comunicación e información? *Revista de la Facultad de Medicina*, Bogotá, v. 63, s. 1, p. 83-91, sep. 2015. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.50570>

ROEGIERS, X. *L'école et l'évaluation: des situations pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2010.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./sep. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500652>

SUCHODOLSKI, B. *Teoría marxista de la educación*. Ciudad de México, DF: Grijalbo, 1965.

TEDESCO, J. Educación y sociedad del conocimiento y de la información. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 36-37, mayo 1998. <https://doi.org/10.17227/01203916.5876>

THE SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS – SIR. *SCImago Journal Rank of Colombia*. Madrid, [s. d.]. Disponible en: <https://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=co>. Acceso en: 26 mar. 2019.

TRINDADE, J. C. S.; PRIGENZI, L. S. Instituições universitárias e produção do conhecimento. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 9-14, oct./dic. 2002. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392002000400003>

TOFFLER, A. *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janés, 1980.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – Unesco. *Hacia las sociedades del conocimiento*. París, 2005.

VOGLER, J.; BLANCHARD, S.; FIJALKOW, J. (orgs.). *L'évaluation*. Paris: Hachette, 1996.



Informações do autor

Juan-Francisco Remolina-Caviedes: Doctor en Educación por la Universidade Federal de Uberlândia. Docente de la Universidad Industrial de Santander. Escuela de Idiomas. Ingeniero de Sistemas de la misma universidad. Contato: jfremoca@uis.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-7001-8017>