



PRISMA ODS

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SOBRE DESARROLLO SOSTENIBLE

ISSN: 3072-8452

DEL EPISTEMICIDIO A LA PRAXIS DIALÓGICA EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

*FROM EPISTEMICIDE TO
DIALOGICAL PRAXIS IN
EDUCATIONAL ASSESSMENT*

AUTORES

**RAMIRO RUFINO
ARAGÓN**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
BENITO JUÁREZ DE
OAXACA, MÉXICO
MÉXICO

**JARIB ABIHUD
ARAGÓN**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
BENITO JUÁREZ DE
OAXACA, MÉXICO
MÉXICO

**MIGUEL ERASMO
ZALDÍVAR CARRILLO**

INSTITUTO ESTATAL DE CREACIÓN
LITERARIA Y PROMOCIÓN DE LA
LECTURA EN EL ESTADO DE OAXACA
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BENITO
JUÁREZ DE OAXACA, MÉXICO
MÉXICO

**URIEL RAMIRO
ARAGÓN**

UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA BENITO
JUÁREZ DE OAXACA,
MÉXICO
MÉXICO

Del Epistemicidio a la Praxis Dialógica en la Evaluación Educativa

From Epistemicide to Dialogical Praxis in Educational Assessment

Ramiro Rufino Aragón

Calvodrramiro2010@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-5452-4469>

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México
México

Jarib Abihud Aragón

Garcíadraragonurologo@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-1620-2116>

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México
México

Miguel Erasmo Zaldívar Carrillo

orion-1966-2012@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7216-685X>

Instituto Estatal de Creación Literaria y Promoción de la Lectura en el estado de Oaxaca -
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México
México

Uriel Ramiro Aragón

Garcíalic_uriel@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-1442-2667>

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México
México

Artículo recibido: 24/11/2025

Aceptado para publicación: 25/12/2025

Conflictos de Intereses: Ninguno que declarar

RESUMEN

Este artículo realiza un análisis genealógico y crítico del concepto de evaluación pedagógica, develando sus orígenes en los dispositivos de dominación colonial del siglo XVI y su evolución como tecnología de poder al servicio de la hegemonía cultural. Frente a la narrativa convencional que sitúa su origen en Ralph Tyler, se demuestra que la evaluación, en el contexto del Anáhuac, surgió con las Leyes de Burgos (1512) como un instrumento de sometimiento epistemicida y aculturación forzada. Mediante un análisis histórico-hermenéutico, se rastrean los fundamentos ideológicos de la evaluación examinando documentos coloniales y se contrastan con definiciones paradigmáticas del siglo XX (Tyler, Cronbach, Scriven, Bloom, Stufflebeam, entre otros), revelando la persistencia de un sustrato controlador bajo un discurso de objetividad y mejora. El estudio evidencia que la evaluación educativa ha funcionado históricamente para establecer y naturalizar una jerarquía de saberes, deslegitimando los conocimientos no occidentales y produciendo subjetividades dóciles. A pesar de los giros discursivos hacia lo formativo, las definiciones hegemónicas perpetúan una lógica binaria (evaluador/evaluado) que enajena y desmotiva a los estudiantes. Se concluye que es imperativo un replanteamiento radical de la evaluación. Por ello, se propone una definición alternativa que la concibe como un proceso dialógico, ideológico, decolonial y emancipador, orientado al crecimiento personal y colectivo, y a la construcción de proyectos de vida dignos, más allá de la lógica de la calificación y el control.

Palabras clave: evaluación pedagógica, genealogía de la evaluación, decolonialidad, poder y educación, epistemicidio

ABSTRACT

This article conducts a genealogical and critical analysis of the concept of pedagogical assessment, uncovering its origins in the colonial domination mechanisms of the 16th century and its evolution as a technology of power serving cultural hegemony. Contrary to the conventional narrative that situates its origin with Ralph Tyler, it demonstrates that assessment, in the context of Anáhuac, emerged with the Laws of Burgos (1512) as an instrument of epistemic submission and forced acculturation. Through a historical-hermeneutic analysis, the ideological foundations of assessment are traced by examining colonial documents and contrasted with paradigmatic definitions from the 20th century (Tyler, Cronbach, Scriven, Bloom, Stufflebeam, among others), revealing the persistence of a controlling substrate under a discourse of objectivity and improvement. The study shows that educational assessment has historically functioned to establish and normalize a hierarchy of knowledge, delegitimizing non-Western knowledge and producing docile subjectivities. Despite discursive shifts towards formative approaches, hegemonic definitions perpetuate a binary logic (evaluator/evaluated) that alienates and demotivates students. It is concluded that a radical rethinking of assessment is imperative. Therefore, an alternative definition is proposed, conceiving it as a dialogical, ideological, decolonial, and emancipatory process, aimed at personal and collective growth, and the construction of dignified life projects, beyond the logic of grading and control.

Keywords: pedagogical assessment, genealogy of assessment, decoloniality, power and education, epistemicide

INTRODUCCIÓN

¿Podiera existir una escuela sin evaluación? Estamos tan acostumbrados a evaluarnos que se nos hace casi imposible concebir una experiencia de escolarización sin ella. Sin embargo, esta familiaridad enmascara una verdad más profunda: la evaluación no es un mero acto técnico o un instrumento neutral de medición, sino una tecnología de poder, cuyos orígenes se entrelazan con los procesos de dominación cultural y control social. Este artículo sostiene que el concepto de evaluación pedagógica, lejos de ser una herramienta inocente para la mejora educativa, es un constructo heredado de sociedades de clases y de épocas de conquista y genocidio, que perpetúa, bajo formas actualizadas, las asimetrías entre quien juzga y quien es juzgado.

El concepto de evaluación tiene una historia que no puede obviarse cuando pretendemos utilizarlo para organizar los procesos de culturalización escolarizada. Evaluar no es solo buscar elementos que nos permitan mejorar lo que hacemos, como a menudo se nos quiere hacer creer; es fundamentalmente un proceso de calibrar al objeto o al otro en función de criterios establecidos y aceptados políticamente como deseables. El establecimiento de estos criterios de evaluación no se adscribe a las propiedades del objeto, como casi siempre se aduce, sino a aquello que social e ideológicamente es deseable en él por las clases sociales que determinan el proceso de escolarización. Si asumimos que la historia es continuidad, evolución, contradicción y cambio, entonces deberemos asumir que los conceptos de hoy no pueden desprenderse de su propia historia de desarrollo. Ignorar esta genealogía es condenarnos a reproducir, de manera acrítica, los mecanismos de opresión que la evaluación ha encarnado desde sus orígenes.

La historia de la humanidad es la historia de las luchas de clases. Suponer que no existen ya las clases sociales en lucha es como suponer que no hay primera, segunda y tercera clases en los aviones. Para hacer una afirmación como esta es preciso, como alguna vez nos dijo Freire, no salir a las calles, no dar clases en las universidades, no ver la vida. Las clases están definidas tal y como lo está la opulencia y la miseria. Los conceptos, que no son otra cosa que construcciones abstractas de los hombres para dar cuenta de la realidad social en la que viven, encarnan estas contradicciones de clases y, por tanto, no se les puede estudiar al margen de estas realidades; de lo contrario, estaremos haciendo referencia a una ficción, a una realidad conceptual y material que no existe.

La evaluación es un concepto que no escapa a los jalones de la lucha humana por emanciparse, por darse un espacio para el crecimiento libre y digno. Por el contrario, ha sido y sigue siendo un campo de batalla ideológico. La cualidad de la educación nunca puede ser independiente a la pertinencia de los procesos evaluativos que en ella se instauran. Con tristeza, en algunas instituciones escolares se utilizan como métodos fundamentales de evaluación la aplicación sistemática de pruebas objetivas. La pretendida aspiración de objetividad de la evaluación no es un problema actual; es fruto de una aspiración científicista que se debate en la Pedagogía desde hace mucho tiempo. Muchas son las limitaciones de estas actitudes docentes; dentro de las peores está que se desconoce la realidad del aula en general y de cada estudiante en específico, y se termina identificándolo con respuestas muchas veces aprendidas de manera acrítica y bancaria.

La introducción de los test al proceso pedagógico significó una mirada "objetivista" hacia los resultados de los alumnos, a instrumentos muy específicos que, en la mayor de los casos, exploraban la acumulación de información considerada pertinente, sin que ello implicara atender a aquellos comportamientos tendientes a cuestionar el sistema de vida fuera y dentro de la institución escolar. Para las sociedades de explotación no ha sido objetivo preparar al alumno para un civismo que incluyera la lucha y la transformación social de la vida como meta para dignificar al hombre.

Según Díaz Barriga (1987) "con el surgimiento de la teoría de los test, la escuela adquirió el instrumento definitivo que permitirá realizar la cuantificación científica del rendimiento. El éxito obtenido con el empleo de los test en el entrenamiento de las fuerzas armadas de los Estados Unidos posibilitó que éstos fueran rápidamente aplicados a la educación." (DÍAZ BARRIGA, 1987, pág. 3). Como primera crítica a esta postura considérese que, el test, frecuentemente un instrumento para medir memoria y razonamientos lógico abstractos; aborda una pequeña parte de una sola de las dimensiones humanas: a saber, la cognitiva. Se deja fuera del proceso de evaluación a las restantes dimensiones del hombre que, sin pretender agotarla, se condensan en: lo emocional, lo comunicativo, lo sexual, lo comunal, lo corporal, lo político, lo ético, lo estético; entre otras.

Un estudio histórico de algunas de las definiciones de evaluación permitirá apreciar algunas de sus tendencias de desarrollo. Las propiedades que han de formar parte de una definición de evaluación no son independientes de los contextos históricos e intenciones ideológicas con que fueron elaboradas. Cuando se examina a una persona se hace algo más que decir qué

logró y qué no; o sea, dependiendo del concepto que se tenga, este momento, que es solamente parte de un proceso general, le permitirá crear alas para volar o sumirse en la depresión, la desesperanza y la desmotivación. Muchos de los jóvenes que abandonan las escuelas lo hacen luego de que los tradicionales e impersonales métodos evaluativos terminaron con sus esperanzas de crecimiento y desarrollo personal. Lo peor no es que fracase en una actividad tan específica como puede ser un examen, eso es humano y natural, sino que las formas de evaluación, no pocas veces, logran que ellos se autoconsideren unos fracasados en planos más generales de su vida y desempeño personal; cuando en realidad, no son más que víctimas de limitaciones pedagógicas e incomprensiones de lo que necesita ser una evaluación que instruya, eduque y desarrolle.

En el presente artículo, por tanto, se realizará un análisis genealógico de la evaluación educativa. Se rastrearán sus orígenes en los dispositivos de control colonial —muy anteriores a la figura de Ralph Tyler, a quien se suele atribuir su paternidad— para develar su función original de dominación. A continuación, se realizará un estudio crítico de las definiciones canónicas de evaluación a lo largo del siglo XX, mostrando cómo, a pesar de su evolución discursiva hacia lo "formativo" y "humanista", arrastran un sustrato de control. Finalmente, y como conclusión de este recorrido, se propondrá una definición alternativa de evaluación pedagógica, entendida como un proceso dialógico, ideológico y emancipador, acorde a los requerimientos de una educación verdaderamente liberadora en nuestro tiempo.

DESARROLLO

Este estudio se sustenta en un enfoque metodológico de corte genealógico y crítico, inspirado en la perspectiva foucaultiana, que busca develar las relaciones de poder y los sustratos ideológicos inscritos en las prácticas e instituciones educativas. A través de un análisis histórico-hermenéutico, se rastrean los orígenes y transformaciones del concepto de evaluación pedagógica, con el fin de desnaturalizar su aparente neutralidad técnica y exponer su función como tecnología de control cultural.

La investigación se desarrolla en dos momentos analíticos principales:

En un primer momento se desarrolló un análisis genealógico en el que se examina una fuente documental histórica, en particular las *Leyes de Burgos (1512)*, como el primer dispositivo formal donde aparece el término "examen" en el contexto del Anáhuac, con el propósito de controlar y aculturar a las poblaciones originarias. Este análisis permite identificar la función original de la evaluación como instrumento de dominación colonial y epistemicida.

En un segundo momento se desarrolla un análisis crítico-hermenéutico en el que se realiza una revisión sistemática y una interpretación crítica de algunas definiciones paradigmáticas de evaluación pedagógica propuestas a lo largo del siglo XX por autores como Tyler (1950), Cronbach (1963), Scriven (1967), Bloom, Hasting y Madaus (1971), Glazman e Ibarrola (1980), y Stufflebeam y Shinkfield (1987), entre otros. El contraste entre estas definiciones hegemónicas y el sustrato colonial revelado en el primer momento analítico permite evidenciar la persistencia de una lógica de poder, control y asimetría en el discurso evaluativo contemporáneo.

El procedimiento consistió en la localización, selección y lectura crítica de dichas fuentes, tanto primarias (documentos coloniales) como secundarias (textos fundacionales de la evaluación educativa), interpretándolas no como enunciados neutrales, sino como productos históricos e ideológicos. El objetivo último de este diseño metodológico es doble: deconstructivo, al desmontar la narrativa hegemónica sobre el origen y función de la evaluación; y propositivo, al sentar las bases para la formulación de una definición alternativa de evaluación como praxis dialógica y emancipadora.

Genealogía de un Instrumento de Dominación: Los Exámenes en las Leyes de Burgos

Una parte importante de los investigadores sobre evaluación ubican su nacimiento en la figura de Ralph Tyler (1902-1994), aspecto que parcializa y euro centra el estudio de este proceso. Así puede leerse, por ejemplo, que Castro plantea:

El término evaluación educacional fue acuñado por Ralph Tyler (1902-1994) y es conocido como el padre de la evaluación educativa, pues debido a él la evaluación se catalogó como sistemática y profesional. El método de evaluación propuesto por Tyler estaba centrado en objetivos previamente establecidos en el currículo, los cuales determinaban los aprendizajes que debían lograr los estudiantes. (Castro, 2020, p. 105)

Estas posturas que marcan el inicio de los procesos educativos y todo lo que a ello concierne en el eurocentrismo griego o el anglo centrismo suelen ser comunes, pues hoy la enorme mayoría de las instituciones encargadas de crear y generalizar la cultura sirven a intereses hegemónicos cuyo centro de poder está en la "vieja" Europa o en Estados Unidos. Sin embargo, en el caso de los territorios pertenecientes al Anáhuac, cuya antigüedad ronda los 7.500 años, la primera vez que apareció la palabra *examen* y, como ha de considerarse, junto a ella venían asumidos, al menos teóricamente, los procesos de evaluación con sus valoraciones y efectos a que ellas conducían, fue en el año de 1512.

Para el autor de este ensayo, el estudio de la evaluación educativa debería comenzar por seguir el rastro de los exámenes, que es donde se encuentran sus orígenes más profundos y violentos.

Habría que empezar esta historia, repensando el término de "evaluación", dado su origen inmerso en el empleo de: Exámenes y Medición y para nada de la pretendida evaluación, lo que le da una connotación diferente. (Monzón Troncoso, 2015, p. 13)

El documento más antiguo y esclarecedor en el que aparece la palabra *examen* en estos territorios es las "Ordenanzas Reales para el Buen Regimiento y Tratamiento de los indios", firmado en 1512. En este documento, que tenía como destino el exterminio casi total de las poblaciones originarias, se encomendaba aplicar un "examen" a los indios cada quince días para ver lo que habían aprendido. Resulta interesante que se asuma que la evaluación en todo el período pre-tyleriano era asistemática (Castro, 2020, p. 106), en tanto las Leyes de Burgos encomendaban aplicarla cada 15 días. Ha de asumirse que estos exámenes estaban en correspondencia con la condición de esclavos a que se obligó a los habitantes de estas tierras.

El esclavismo fue el primer sistema laboral organizado bajo una epistemología exógena no sólo en el Caribe sino en todas las regiones de América y otras áreas del planeta en la medida que se iban conquistando. La explotación de las colonias requirió el concurso de mano de obra blanca, mestiza, negra y sobre todo indígena.

En los territorios del Anáhuac los exámenes aplicados a los indios, de los cuales no conservamos ninguno que sirva de testigo dado que eran, muy probablemente, orales, nos permiten al menos sugerir con bastante aproximación que contenían una postura teórica bien definida.

En primer lugar, se partía de considerar al indio (el invadido) como un ignorante (entregado a la perdición), al menos en los temas que serían objeto de evaluación, que, como se ha de suponer, todos estaban referidos a la biblia en particular y a la episteme del colonizador en general. Tal hecho queda probado por las muchas cartas escritas por el Almirante Cristóbal Colón.

Celébreanse procesiones, háganse fiestas solemnes, llénense los templos de ramos y flores, gócese Cristo en la tierra cual se regocija en los cielos, al ver la próxima salvación de tantos pueblos entregados hasta ahora a la perdición. (Danvila, 1892, p. 11)

Nótese que la vida y la cultura de los pueblos originarios conquistados era considerada una manifestación de perdición por el solo hecho de no contener en ellas al Dios de los castellanos.

En segundo lugar, se concebía al castellano (al invasor) como un sabedor, al menos de los temas que serían objeto de evaluación. En estas líneas se evidencia la profunda ignorancia que pretendían tener sobre la inmensa matriz filosófica cultural que con más de 7000 años de antigüedad veníamos construyendo. Los inmensos saberes logrados por el período preclásico u olmeca y clásico tolteca fueron apartados intencionalmente en sus valoraciones. Esto debido a la necesidad de probar nuestra inferioridad y animalidad para poder sostener teórica y éticamente su misión genocida, ecocida y epistemicida. La quema de los códices descubre su temor al saber ancestral al que se estaban enfrentando. Debían eliminar primero nuestra memoria cultural filosófica para poder cumplir la misión de hacernos creer seres ignorantes y perversos.

Y es esta una de las primeras experiencias que se pueden vivir y experimentar en los procesos evaluativos, uno que posee el saber y otro que no lo posee: el que evalúa, el primero; el evaluado, el segundo. Un saber reconocido como deseable: el saber del que evalúa, y otro como no deseable o al menos como no reconocido, que sería el saber del evaluado, ya que todos estaremos de acuerdo que no existe persona humana sin saberes y, por tanto, la ignorancia y el saber resultan relativos y dependientes de la posición desde la que se la mire.

Debe agregarse que el conquistador establecía qué se evaluaba y, por ende, desde su postura, los aspectos escogidos de la cultura invasora tomaban prestigio frente a las culturas sometidas, pues, ha de entenderse, que los contenidos culturales producidos por los pueblos invadidos no se contemplaban en los contenidos de los exámenes.

A lo anterior debe agregarse que el que construye el examen y lo aplica, lo califica y evalúa al otro y, como contraparte de la dominación; ese que es evaluado no construye instrumentos, no aplica nada, ni emite juicios sobre su evaluador. La manipulación es horrible: un ser humano es oprimido, controlado, educado y evaluado por otro sin que pueda hacer algo al respecto. Muchas de estas nociones, como se ve, antiquísimas, se mantienen intactas aún hoy en día en las formas de evaluación escolarizadas que se imponen a las culturas originarias.

Y si todo esto es así, entonces, los invasores, epistemológica y teóricamente, se concebían superiores, más iluminados de saberes, más civilizados que los invadidos. Debemos reconocer que, si no todos, una parte de los exámenes que en la actualidad se aplican a los

estudiantes contienen estos elementos como postulados de principios. Dígase que existen un conjunto de preconceptos respecto a la evaluación educativa que ponen al evaluador y al evaluado en estas posturas teóricas que se han venido construyendo desde los mismos inicios de la conquista castellana, como hemos intentado demostrar.

Este examen, como se puede hipotetizar, tenía la fundamental misión de controlar lo que los indios aprendían sobre los contenidos que los castellanos les impartían. Esto es muy fácil de deducir si se observa que el aprendizaje estaba centrado en contenidos en torno a la biblia, ello significa aprender la cosmovisión de los castellanos y, con ello, la dimensión educativa no hacía más que apuntalar el sometimiento. Para los que llegaron a conquistar, su superioridad estaba fuera de toda duda y la justeza de su labor autorizada por sus más inamovibles creencias. Según ellos, nosotros, los pobladores de otras lindes, "*estábamos sepultados*"; hasta que ellos, gentilmente, nos "desenterraron".

La seguiré al otro lado de los mares, por todos esos océanos desconocidos a donde el celo de la casa del Señor arrastraba a sus Padres que después de haber sido la antorcha de los gentiles, ensancharon el cuadro de la civilización y de las ciencias, enseñando a los hombres que yacían sepultados en la sombra de la muerte, cuán bellos son los pies de los que evangelizan la paz. (Cretineau-Joli, 1853, p. 6)

El cinismo de esta cita es atronador dado que debajo de estas cultas palabras yacían millones de seres humanos despojados de la tierra, la vida y sus saberes. Este análisis genealógico no es un mero ejercicio arqueológico. Revela un patrón de poder que, lejos de haberse disuelto, se ha recodificado en las prácticas evaluativas modernas. La relación asimétrica entre el evaluador (poseedor del saber "legítimo") y el evaluado (portador de un saber subalterno), la función de control social y la naturalización de una única cosmovisión asumida en el examen, son los cimientos invisibles sobre los que se construyeron posteriormente los 'avances' técnicos de la evaluación en el siglo XX. Comprender esta continuidad es esencial para desmontar la ilusión de neutralidad que envuelve a las definiciones que analizaremos a continuación.

La Fachada de la Neutralidad: El Legado de Tyler y la Objetividad Cientificista

Los posteriores siglos de colonización no hicieron más que enraizar estas nociones de los exámenes como herramientas de la dominación. Nosotros no debemos permitir que se hable de la historia de la evaluación educativa asumiendo que su iniciador es Tyler porque eso sustrae la historia educativa y examinadora de la dominación cultural y el despojo de la

memoria histórica al que fuimos sometidos por siglos. Además, asumirla de esta manera impide que veamos con toda claridad los fines ideológicos que moran detrás de supuestos procesos neutrales de evaluación con pretensiones de tecnicismos.

Tyler (1950), quien es considerado el padre de la evaluación pedagógica, la calificó como un *"Proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente determinados. Ello supone realizar un juicio de valor sobre la información recogida, contrastando esta información con los criterios - objetivos previamente establecidos en términos de conductas- que el alumno debe exhibir para probar su adquisición"*. (citado por Arias, Verdugo, y Rubio, 1995, p.32).

Para la época, esta definición resultaba muy revolucionaria pues organizaba el acto evaluativo desde el planteamiento de objetivos, que, como se conoce, eran considerados las categorías rectoras del proceso pedagógico. Sin embargo, una lectura desde la genealogía aquí propuesta revela sus limitaciones fundamentales. Al cerrar el proceso de evaluación a la emisión de juicios de valor que emergían de comparar a cada estudiante con criterios objetivos establecidos de antemano, los sujetos reales del proceso eran catapultados fuera de él para quedar reducidos a instrumentadores y resolutores de pruebas. El criterio de lo valioso seguía emanando de una estructura predefinida y externalizada, perpetuando la lógica colonial donde un saber (el del currículum oficial) se impone sobre otro (el del educando).

Nunca se nos declara cuáles son esos objetivos, quién los propone y a qué dirección apuntan. Ello no es cosa menor pues, por solo valorar un ejemplo, los objetivos racionalistas e instrumentalizados por los sistemas de dominación no se corresponden con las necesidades y urgencias de los oprimidos. ¿Pregúntese, a qué debe ir un niño a la escuela? Y la mayoría responderá que, a aprender, a socializar y a desarrollar habilidades. A simple vista parecería que esta ha sido y es la función tradicional de la escuela en todas las épocas históricas. Craso error, esto solo sería si las condiciones históricas, económicas y culturales de todas las épocas coincidirían, pero la realidad es otra. En sociedades de explotación en el que unos pocos viven en la opulencia y una mayoría en la pobreza los primero que debe entenderse es que los objetivos de la educación no pueden ser generales para todos. Para los pobres de la tierra cuya urgencia es terminar con las relaciones de explotación los niños deben ir a las escuelas a concienciarse, a desarrollar conciencia histórica y compromiso con la emancipación. Zaldívar et all (2025)

Continuando con el análisis de las definiciones encontramos que, trece años más tarde, aún se manifestaban estas limitaciones, pues el desarrollo de la propuesta tyleriana se encontraba en pleno apogeo. Es así que Cronbach (1963) asegura que la evaluación es el "Proceso de recogida y formalización de información para ayudar a quienes elaboran y aplican programas. La recogida y uso de información para tomar decisiones sobre un programa educativo". (citado por Gómez, 2011 p. 84).

Se aprecia cómo el docente era considerado un elaborador y aplicador de programas escolares y a la evaluación se la consideraba como una útil herramienta para recopilar información que permitiera retroalimentar el proceso para corregir posibles deficiencias; la emancipación no aparece por ninguna parte. La "información útil" que se recaba sigue siendo, en última instancia instrumental, con el propósito de ajustar el sistema hacia sus objetivos originales, no para cuestionar la validez de esos objetivos mismos o la relación de poder que los sustenta.

La Ilusión Humanista: Un Análisis Crítico de las Definiciones del Siglo XX

Expresando un paso de avance, hacia el año 1967 se pueden leer propuestas que agregan a la definición de evaluación aspectos que van más allá de los indicadores "objetivos". Como ejemplo de ello se cita a Scriven (1976), quien escribió que la evaluación era la

"Determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de un objeto. La evaluación debe tener dos funciones primordiales: una formativa, orientada a la ayuda en la mejora de la institución y otra sumativa, para aceptar/desechar el programa en su totalidad. Integra, por tanto, la validez o no de lo realizado, para decidir si continuar, modificar o extinguir el programa aplicado." (citado por Ruiz, 1998, p.34).

En esta definición se incluye la función formativa, cuyo objetivo es garantizar que el acto evaluativo se convierta en fuente de educación para los estudiantes. Sin embargo, el énfasis en buscar criterios "objetivos" sobre los programas escolares evidencia la existencia de rezagos de rigidez. Parecería que los programas pudieran determinar por sí solos los resultados del proceso de crecimiento personal, cultural y humano. Estas posturas muestran, además, un exagerado deseo de evidenciar el desarrollo cognitivo expresado en que el estudiante pudiera responder algunas preguntas y resolver algunas situaciones: problemas o ejercicios, dejando de lado, como se señaló anteriormente, dimensiones fundamentales del desarrollo humano.

Cuatro años más tarde aparece una definición que, sin dejar de repetir algunas de las limitaciones valoradas con anterioridad, agrega aspectos de especial relevancia. Según Bloom, Hasting y Madaus (1971) la evaluación es un:

"Método para adquirir y procesar evidencias necesarias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y la enseñanza. Abarca una gran variedad de evidencias más allá del habitual examen final. Ayuda aclarar las metas y objetivos más importantes de la educación y como un proceso para determinar el grado en que los estudiantes evolucionan en las formas deseadas. Es un sistema de control de calidad en que puede determinarse en cada etapa del proceso de enseñanza aprendizaje su eficacia".

Dado que los rasgos de esta definición en su mayoría recapitulan lo que se ha analizado con anterioridad, solo se observa como aspecto negativo que se identifique al proceso de evaluación con un *método*. La evaluación se apoya en la aplicación de un sistema de métodos de diversa naturaleza, pero ella misma no se constituye un método dado que su naturaleza más que instrumental es procesal, personal y dialéctica. Por lo tanto, el maestro al evaluar no requiere seguir un método ni siquiera muchos; necesita decidir en cada momento la naturaleza de los métodos a seguir y la combinación de ellos que, tal vez, le resulta más promisorio según el contexto, el sistema de relaciones y las características de los alumnos o del alumno. Siempre considerando que los métodos más naturales al proceso de evaluación son los educativos porque todo acto evaluativo trasciende el momento mismo para generar desarrollos con esenciales impactos en la moral de los sujetos participantes.

Respecto a estas posturas que limitan el proceso evaluativo a estados sin entender la dialéctica de lo externo y lo interno, lo social y lo individual, Carlos Álvarez (1999) refiere:

"...la ausencia de un enfoque dialéctico ha implicado que, en ocasiones, el resultado inmediato del proceso docente educativo: la instrucción, y el más perspectivo: la educación, se estudien como fenómenos que se dan en un modo aislado. En otro extremo aparece otra deficiencia metafísica que consiste en identificar la educación con la instrucción, es decir, lo fenoménico con lo esencial. A partir de ese error, se incorpora la convicción al sistema de conocimientos, como si la mera explicación de aquella garantizara su formación. Para algunos, la actividad laboral sólo posee una intención educativa, y no se hace explícito su vínculo con la instrucción, justamente puede ser educativa si pasa a través de la instrucción." (p. 11)

En otro orden, Glazman e Ibarrola (1980) aseguran que la evaluación

"Es un proceso objetivo y continuo que se desarrolla en espiral y consiste en comparar la realidad (objetivos generales, intermedios, específicos y estructura del plan vigente) con un modelo, de manera que los juicios de valor que se obtengan de esta comparación actúen como información retro alimentadora que permite adecuar el plan de estudios a la realidad o cambiar los aspectos de ésta" (p.69).

La intención de utilizar el proceso evaluativo para ajustar los programas y objetivos a la realidad de los estudiantes, como solicitan estos autores, es una aspiración aún no lograda completamente. Lo que se hace es comparar al estudiante con los objetivos para concluir que él debe esforzarse y/o reprobado la materia. O sea, son las exigencias del currículo las que establecen que debe y que no debe cada alumno. De manera que la contextualización de los procesos educativos y su ajuste a la realidad personal, familiar, comunitaria y social de los discentes continúa siendo, como norma, una deuda de la Pedagogía contemporánea. ¿Por qué no ajustar los objetivos a las posibilidades, potencialidades y realidades de los estudiantes? ¿Por qué es el alumno el cuestionado y no la mala proyección del objetivo? ¿Por qué asumir que todos pueden discurrir alcanzando los mismos objetivos?

Los autores citados parten de considerar a la evaluación como un proceso "objetivo" cosa que consideramos muy peligrosa. Si lo que se quiere decir con objetivo es que debe ser un proceso justo en el que cada quien encuentre su espacio real de crecimiento y desarrollo, coincidimos. Pero si lo que se pretende es desarticular los procesos de evaluación de las subjetividades que entran en él, nos separamos críticamente de tal deseo. La comunicación entre las personas nunca es un proceso objetivo en el sentido de "separado de los deseos, aspiraciones, sueños, etcétera, de las gentes". La comunicación humana y también la evaluación son procesos de acercamiento subjetivo de unos hombres a otros hombres que se da por muchos canales y conlleva múltiples efectos. Dentro de ella, el estado de las subjetividades resulta trascendental, no solo para escoger los canales sino para determinar la calidad del trato y responsabilizarse con los resultados del mismo. Todos estos elementos entran dentro de la evaluación y afectan sus resultados más cruciales. De manera que se defiende la idea de que la evaluación es un proceso subjetivo de comprensión de los sujetos interactuantes que debe conllevar al compromiso grupal y personal de todos por el crecimiento personal desde y para la dignidad.

Siete años más tarde a la última definición analizada, la definición de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1987) hace énfasis en el carácter de proceso de la evaluación y en

su funcionalidad para corregir las decisiones que se toman durante el desarrollo del proceso pedagógico. Según ellos la evaluación es un

"Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados." (p.182).

Como aspecto positivo se significa que en esta definición aparece una cualidad que se debe considerar necesaria y está en el hecho de que el proceso evaluativo debe conducir, ineludiblemente, a elevar la COMPRENSIÓN de los procesos que se desarrollan y la responsabilidad individual y colectiva de todos los que en ella participan. Sin embargo, aun en esta definición más comprehensiva, la relación de poder se mantiene intacta: el sistema evalúa sus componentes para optimizarse a sí mismo, perpetuando una dinámica donde los educandos son 'objetos determinados' a ser medidos, y no co-constructores del criterio evaluativo.

A lo largo de la década de los 80 y principios de los noventa del pasado siglo se elaboraron definiciones del proceso de evaluación que se asentaban en las propiedades que hemos discutido hasta el momento, enfatizando especialmente tres aspectos: que se la considera como proceso, que implica la emisión de juicios valorativos apoyados en la comparación y que esta debe tratar de ser lo más rigurosa y objetiva posible (ver, García, R., 1989; Popham, 1990; Casanova, 1991; Verdugo, 1994 y De la Orden, 1997).

Hacia una Praxis Emancipadora: Los Fundamentos de una Evaluación Dialógica y Decolonial

El análisis desarrollado hasta este punto permite ver que, como tendencia, las definiciones de evaluación se han ido desplazando desde la visión estrecha que implicaba el argumento conductista hacia una concepción más humanista, global y compleja del acto evaluativo; por otro lado, da pie para proponer una definición de evaluación educativa que, como se comprenderá, hará hincapié en los aspectos señalados con anterioridad.

Frente a la evaluación como medición (Tyler), como retroalimentación de programas (Cronbach) o como control de calidad (Bloom), que en mayor o menor medida objetivan al sujeto y ocultan su dimensión de poder; y superando también las limitaciones de las

aproximaciones humanistas que, aunque bienintencionadas, no logran desvincularse plenamente de los marcos ideológicos hegemónicos, se hace necesario proponer una definición que asuma plenamente el carácter ideológico, dialógico y emancipador del acto evaluativo.

Esta definición, que no pretende convertirse en norma, cumple la función gnoseológica de ayudar a encauzar la solución que nos indujo a desarrollar esta investigación. Se propone que la evaluación pedagógica sea:

Un proceso dialógico con un especial carácter sistemático, complejo, ideológico y emancipador; que parte de poner en primer término la reflexión pedagógica y sus decisiones al servicio la emancipación político cultural y del crecimiento personal de todos los implicados; para que, desde sus posibilidades reales y considerando las potenciales, puedan construir metas, retos y aspiraciones, individuales y colectivas que dignifiquen a todos los que en ella confluyen; promoviendo, bajo todas las circunstancias, aprendizajes con sentido decolonial, personal y crítico.

Esta definición hereda los aspectos positivos analizados y se apega a la dialéctica especial que se da entre lo subjetivo y lo objetivo en el acto pedagógico desde un especial momento cultural, esto es, histórico concreto. Se han agregado las cualidades de ideológico y emancipador por la necesidad de construir espacios de evaluación contrahegemónicos, pues resulta crucial que la educación sepulte todos los criterios que la modernidad ha validado para poner al hombre al servicio del consumismo y la depredación de la cultura. Si un proceso evaluativo, por la razón que sea, genera en los sujetos que en él participan desasosiego, estrés y rechazo, se constituye de por sí en un acto antipedagógico.

CONCLUSIONES

A lo largo de este análisis genealógico y crítico de la evaluación pedagógica, se ha develado la urgencia de desmontar su pretendida neutralidad técnica para comprenderla como un fenómeno profundamente político e ideológico. A la luz de los hallazgos, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1. **La evaluación es una tecnología de poder de origen colonial.** Su genealogía no se inicia con Ralph Tyler en el siglo XX, sino en los dispositivos de control y aculturación implementados por la Corona de Castilla en el siglo XVI, como lo demuestran las Leyes de Burgos (1512). El "examen" fue desde sus orígenes un

instrumento para legitimar la superioridad del invasor, despojar a los pueblos originarios de su memoria cultural y producir subjetividades dóciles. Ignorar esta historia significa perpetuar, de forma acrítica, los mecanismos de dominación que la evaluación ha encarnado.

2. **Las definiciones hegemónicas de evaluación perpetúan una lógica de control.** El recorrido por las definiciones del siglo XX evidencia que, a pesar de su evolución discursiva hacia lo "formativo" y la "mejora", el núcleo de la evaluación se ha mantenido anclado a la emisión de juicios de valor asimétricos, la comparación con estándares externos y la obsesión por la objetividad. Esta lógica, heredera del conductismo y el cientificismo, enajena a estudiantes y docentes, reduciendo procesos complejos de aprendizaje a datos cuantificables y generando desmotivación, estrés y abandono escolar.
3. **El acto evaluativo debe ser reorientado desde la medición hacia el diálogo y el reconocimiento.** Se concluye que evaluar no puede seguir significando comparar y clasificar, sino comprender y comprometerse. Es un acto de comunicación pedagógica donde el objetivo primordial es el autoconocimiento y el reconocimiento del otro. Este diálogo es la base para que todos los implicados —estudiantes y docentes— puedan reconocer sus posibilidades reales y potenciales, y construir a partir de ellas.
4. **Se propone una redefinición de la evaluación como práctica dialógica, decolonial y emancipadora.** Frente al paradigma hegemónico, se postula que la evaluación pedagógica debe ser un proceso dialógico con un especial carácter sistemático, complejo, ideológico y emancipador. Su fin último no es la acreditación, sino la emancipación cultural y el crecimiento personal de todos los implicados, promoviendo aprendizajes con sentido decolonial, personal y crítico. Esta evaluación se erige como un acto contrahegemónico que dignifica y que se responsabiliza por los efectos subjetivos y a largo plazo que produce en las personas.
5. **La evaluación es, en esencia, un acto de fe pedagógica en la perfectibilidad humana.** En última instancia, este nuevo paradigma entiende la evaluación como el compromiso compartido de educadores y educandos de crecer juntos y a tiempo. Es la práctica que permite que cada quien rescate para sí, y según sus propias aspiraciones, lo mejor del legado humano, transformando el aula de un espacio de juicio en un territorio de posibilidad y liberación.

REFERENCIAS


- Arias, B., Verdugo, M. A. y Rubio, V.J., (1995) Evaluación de la actividad modelo local de Valladolid (Programa Helios). Ministerio de Educación y Ciencia. Closas-Orcoyen, S.L. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.
- Bloom, B.S., Hasting, J.T. y Madaus, G.F. (1971). Evaluation to improve learning. Nueva York: McGraw-Hill. (trad. Cast., 1977.Troquel. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires).
- Casanova, M.A. (1991). La evaluación en el área de lengua y literatura. En VV.AA., Enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria. Madrid: Rialp.
- Castro Pimienta, O. Evaluación integral. Del paradigma a la práctica. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999, pág.7.
- De la Orden, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (Coord.). Evaluación educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas del conocimiento. La Rioja: Grupo Editorial Universitario.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2005). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- García R. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones”. Madrid: Rialp.
- Glazman R y María I (1980) Diseño de planes de estudio. CISE. México: UNAM
- Gómez, B. R. (2011). Un modelo de evaluación (autorregulación) para centros docentes. Madrid: Visión libros.
- Popham, W.J. (1980): Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Anaya: Madrid.
- Ruiz, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. 35 cuadernos del CESU. México: UNAM.
- Stufflebeam, D. y Shinkfiel, A (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós.

Verdugo, M.A. (1994) Evolución curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica. España: Siglo Veintiuno.

Zaldívar Carrillo, M. E., Aragón García, U. R., Aragón García, J. A., & Aragón Calvo, R. R. (2025). Conciencia Histórica y Praxis Transformadora: Crítica al Instrumentalismo Científico y Propuesta para una Pedagogía Emancipadora. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(3), 1501–1523. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i3.1005>

© Los autores. Este artículo se publica en Prisma ODS bajo la Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Esto permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, incluidos fines comerciales, siempre que se otorgue la atribución adecuada a los autores y a la fuente original.



 <https://doi.org/10.65011/prismaods.v4.i2.105>

Cómo citar este artículo (APA 7ª edición):

Aragón, R. R. ., Aragón, J. A. ., Zaldívar Carrillo, M. E. ., & Aragón, U. R. . (2025). Del Epistemicidio a la Praxis Dialógica en la Evaluación Educativa. *Prisma ODS: Revista Multidisciplinaria Sobre Desarrollo Sostenible*, 4(2), 374-392. <https://doi.org/10.65011/prismaods.v4.i2.105>