

DETERMINAÇÃO HISTÓRICO-MATERIAL DA AVALIAÇÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA

DETERMINACIÓN HISTÓRICO-MATERIAL DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR CONTEMPORÁNEA

HISTORICAL-MATERIAL DETERMINATION OF CONTEMPORARY SCHOOL EVALUATION

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i2.43616>

Juan-Francisco Remolina-Caviedes¹

Gabriel Humberto Muñoz Palafox²

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo analisar criticamente as determinações materiais da relação avaliação-aprendizagem durante o desenvolvimento histórico da educação antiga, moderna e contemporânea, com base na matriz teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético. A tese defendida sustenta que a avaliação escolar é uma consequência histórica da ruptura da unidade dialética entre prática e teoria. Em função dessa dicotomia e das respectivas bases materiais e ideológicas do atual modelo de produção e consumo, a avaliação educacional continua a ser utilizada como mediação hegemônica entre poder, classismo e conhecimento-habilidade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Capitalismo. Materialismo Histórico. Análise marxiana. Avaliação.

Resumen: Este trabajo tuvo como objetivo analizar de manera crítica las determinaciones materiales de la relación evaluación-aprendizaje durante el desenvolvimiento histórico de la educación antigua, moderna y contemporánea, a partir de la matriz teórico-metodológica del Materialismo Histórico-Dialético. La tesis defendida sostiene que la evaluación escolar es consecuencia histórica de la ruptura de la unidad dialéctica entre práctica y teoría. Debido a tal dicotomía y a las bases materiales e ideológicas del actual modelo de producción y consumo, la evaluación educativa continúa siendo utilizada como mediación hegemónica entre poder, clasismo y conocimiento-habilidad.

Palabras clave: Aprendizaje. Capitalismo. Materialismo Histórico. Análisis marxiano. Evaluación.

Abstract: This work had as main objective to critically analyze the material determinations of the relationship between evaluation and learning during the historical development of ancient, modern, and contemporary education from the theoretical methodological matrix of Dialectical Historical Materialism. The defended thesis sustains that school evaluation is a historical consequence of the rupture of the dialectic unity between practice and theory. Because of these dichotomies and the respective material and ideological bases of the current model of production and consumption, educational evaluation continues to be used as a hegemonic mediation between power, classism, and knowledge-ability.

Keywords: Learning. Capitalism. Dialectical Materialism. Marxian analysis. Evaluation.

Introducción

Para efectos de este estudio comprenderemos la evaluación como un proceso de obtención de información integrado a un sistema de trabajo que tiene objetivos predeterminados. Su finalidad es la toma de decisiones a partir del establecimiento de juicios de valor mediante el uso de procedimientos cualitativos

y/o cuantitativos (PALAFOX; TERRA, 1998). Estos juicios se emiten en relación con el mérito, el valor, la importancia, credibilidad y utilidad de lo que se está evaluando, ya sea un programa, una política, un producto o el desempeño de una persona (GATES, 2018).

La evaluación del rendimiento escolar se ha limitado durante mucho tiempo a verificar si el estudiantado ha aprendido o no (PALAFOX; TERRA, 1998). Su manifestación tecnicista estaría siendo utilizada como mecanismo para distinguir entre mejores y peores, tomando como referencia los errores y aciertos encontrados desde la perspectiva del profesorado. En este contexto, la escuela tradicional se estaría dedicando a tratar el concepto de error como sinónimo de fracaso y, de manera extrema, de reprobación. Como consecuencia, nos encontraríamos frente a una práctica evaluativa utilizada como simple instrumento de poder para coaccionar y someter.

La evaluación educativa presentaría además una clara contradicción. Santos (1995) afirma que muchas veces el aprendizaje resulta siendo sustituido por la práctica evaluativa, a tal punto que la evaluación se está transformando en poderoso dispositivo capaz de impulsar y socavar el aprendizaje del alumnado, más en esta era de rendición de cuentas, donde se aboga por volver a darle al aprendizaje su lugar de privilegio (PICCIOTTO, 2018).

Las tecnologías de comparación, medición y responsabilización, que en la actualidad proliferan en los sistemas educativos, no son simples formas de monitorear los resultados. También están cambiando lo que pretenden describir; modifican el significado de la enseñanza y lo que significa enseñar (BALL, 2012). Así las cosas, estarían mudando la forma como el profesorado piensa su práctica y se relaciona con sus pares y estudiantes. La colectividad estaría siendo destruida, reemplazada por la sospecha, la competitividad y la culpa; un nuevo repertorio cargado de emociones y relaciones sociales deformadas. Incluso, se viene denunciando que la práctica evaluativa contemporánea está siendo amenazada por intereses particulares y que la internacionalización la ha impulsado hacia estados antidemocráticos y patrimoniales (PICCIOTTO, 2015). Es por esto que el problema de la evaluación exigiría con urgencia un alto en el camino (GHAICHA, 2016).

Dado que la disyuntiva entre educación y evaluación es herencia del pasado (GHAICHA, 2016), resultaría lógico estudiar las determinaciones históricas y materiales subyacentes a la configuración de la evaluación escolar contemporánea para encontrar nuevas discusiones teóricas y así, como recomienda Picciotto (2015), renovar su enfoque en torno a valores más democráticos y de justicia social. Procuramos, por ello, responder a la pregunta *¿cuáles son las determinaciones materiales e históricas de la evaluación escolar contemporánea?* Asumimos, no obstante, el concepto *determinación* desde la perspectiva marxiana, esto es, categoría condicionante que a la vez es condicionada (MARX, 2016).

La problematización de la pregunta parte del rescate histórico de tres períodos que consideramos claves para la educación: durante el surgimiento de la escuela como institución; en los albores del actual modelo de producción y consumo; en tiempos contemporáneos, caracterizados por la influencia de organismos multilaterales (Banco Mundial, OCDE).

Adoptamos, también, una posición crítica frente a la evaluación como instrumento de clasificación, selección y control, que en términos hegemónicos mantiene estrecha relación con el sistema capitalista, limitando e impidiendo que este instrumento sea utilizado de forma coherente con una otra educación orientada a la emancipación universal de todos los seres humanos mediante la realización plena de sus facultades y la formación de la consciencia crítica-colectiva.

Aproximaciones históricas

Dilemas educativos en el mundo antiguo

Para las sociedades primitivas, ante la ausencia de clases sociales, el fin educativo era la tribu. La práctica educacional era equitativa; cada miembro debía aprender todo lo posible; la enseñanza para la vida era conducida por la vida misma sin la aplicación de castigos (PONCE, 2015).

A partir del surgimiento de las clases dominantes y de su apropiación de los bienes materiales y culturales de la sociedad, la educación se transformó en un poderoso instrumento de control social (PONCE, 2015). El ideal pedagógico se constituyó en función de la posición de cada individuo en el proceso productivo. Las clases dominadas debían interpretar las desigualdades sociales y educativas como diferencias naturales, objetivas e inmutables. En civilizaciones como la china, mantener el orden familiar, político y social fue asunto de vital importancia; los privilegios hereditarios debían ser conservados, al igual que las instituciones (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964).

Los mandarines, casta sacerdotal de mayor cultura, eran reclutados mediante un complejo sistema de exámenes estatales, única puerta de acceso a la administración pública, tan sólo disponible para individuos provenientes de familias con capacidad de sufragar gastos de preparación (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964).

En Grecia, el álgido enfrentamiento entre clases transformó el panorama político y educativo. Las familias campesinas y artesanas, interesadas en formar a su prole en las técnicas reservadas hasta entonces para la descendencia aristócrata, presionaron socialmente para que el carácter colectivo de la educación emergiera (MARROU, 1960). Esta nueva organización social introdujo un desafío educativo. Educar a toda la ciudadanía exigió definir con precisión los fines y métodos educacionales (ARISTÓTELES, 1873). El dilema osciló entre adiestrar para el trabajo útil o cultivar la virtud, o mejor, entre enseñar prácticas laborales a la ciudadanía en general o formar una élite para el gobierno y la dominación.

Según Aristóteles, ocupaciones serviles como las artesanales eran inútiles para la preparación de un hombre libre, asimismo aquellas labores recompensadas con salario. Ambas quitaban al pensamiento toda actividad y elevación. Trabajar era ocupación exclusiva de mercenarios y esclavos. De este modo, la *teoría* ocupó un sitio de privilegio sobre la *práctica*.

Ante el principio de aprender aquello común de manera común, Aristóteles (1873) consideró que la educación debía ser la misma para pobres y ricos, dado el carácter universal de la dualidad amo-

súbdito. La escuela se convirtió en el lugar común donde ambas clases sociales aprendían que la sociedad estaba dividida entre quienes obedecen y quienes mandan.

Por su parte, las civilizaciones maya y azteca organizaron la educación sobre una base elitista y militar. Los hijos varones de la nobleza eran educados en instituciones especiales, a diferencia de la clase media que era formada militarmente para la defensa y perpetuación del estatus quo. Asimismo, para los incas, los altos conocimientos eran propiedad de sabios y nobles herederos (HERNÁNDEZ; VEGA, 1995). Al final, incas, mayas y aztecas fundaron su organización político-social sobre la dualidad explotados-opresores.

Si bien autores como Abbagnano y Visalberghi (1964) afirman que las ceremonias de iniciación fueron ritos educacionales característicos de las sociedades primitivas, investigadores como Ponce (2015) aseguran que estos rituales son el primer vestigio de un proceso educativo diferenciado, coercitivo y artificial.

En el antiguo México, los ritos de sangre se utilizaron como mecanismo legitimador de toma del *poder*. La transformación del heredero en gobernante, o de un grupo con intereses hegemónicos, era un evento que incorporaba la idea de penetrar simbólicamente el infra-mundo con derramamiento de sangre (NÁJERA CORONADO; MORALES DAMIÁN, 2009). Este tipo de prácticas mostraban elementos distintivos que evolucionarían con los actuales sistemas de evaluación (JUDGES, 2001).

Evaluación educativa en los albores del capitalismo

La producción y la industria son el eslabón histórico que une al ser humano con la naturaleza y la ciencia (SUCHODOLSKI, 1965). De ahí que la producción sea unidad entre ser humano y realidad. Un solo dialéctico entre *práctica* y *teoría* que permite resolver necesidades existenciales mediante la generación y el aprendizaje de nuevo conocimiento. Sin embargo, esta unidad se quiebra con la nueva lógica de producción y consumo. El ser humano es apartado de sus bienes, el producto de su producción se le arrebató al separar sujeto trabajador, trabajo y medios productivos (SUCHODOLSKI, 1965). La *teoría* se desvincula de la *práctica* (trabajo) y, en consecuencia, las ideas, como bienes de producción, se instalan al margen del proceso cognitivo de la clase social substraída de estos medios (LEFEBVRE, 2013). Así, la educación se asocia con la ruptura de la unidad ser humano-realidad, o sea, con la fractura de la unidad dialéctica *práctica-teoría*.

Los eventos históricos acontecidos hasta el siglo XIX, aparte de influenciar los modos de ver el mundo, incidieron en las formas de educar y evaluar. La explosión demográfica, Las Cruzadas, la nueva clase social de ricos comerciantes y cambistas, junto al incremento expansivo del comercio con escala en el litoral americano, conspiraron a favor de una nueva forma de entender e interpretar la realidad. A medida que el comercio crecía, el dinero y el intercambio se tornaron vitales. El valor y el dinero obligaron a entender e interpretar el mundo desde el enfoque cuantitativo (MADAUS; O'DWYER, 1999).

El tiempo, que para los antiguos no tenía valor ni precio, comenzó a tener significancia; el interés terrenal por la vida de los negocios, la investigación y la razón, junto al naciente individualismo, exigían otro tipo de enseñanza, menos cruel, más centrada en la personalidad del infante (PONCE, 2015).

Es aquí donde la Orden Jesuita transfiere la disciplina militar al plano pedagógico. Su misión, en el viejo continente, consistía en capturar la atención de nobles y burgueses, ofreciendo el más brillante barniz cultural a través de sus escuelas (PONCE, 2015). Mientras en el nuevo mundo, a este interés se sumaban el de promover la diseminación del catolicismo y amansar la mano de obra indígena para beneficio de los colonizadores (RINALDI, 2013). La evaluación adquirió, entonces, una dimensión misional de considerable influencia sobre las actuales pruebas evaluativas. Para la Compañía de Jesús, la competencia fue el principal objetivo de la medición del rendimiento (JUDGES, 2001).

Prevalecer sobre los demás, conquistando el éxito, era considerado un valor esencial junto al saber, la firmeza de carácter, la valentía y el sentido práctico (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964). Por tal razón, profesores y examinadores debían utilizar números para clasificar al alumnado (FISCHER, 2010). Así, los jesuitas promovieron la competencia mediante el uso incipiente del ranking escolar y un sistema de premios compilados en *La Ratio Studiorum*. El castigo físico fue sustituido por la recompensa, el temor a la vergüenza, la esperanza de la honra y del premio (COMPAÑÍA DE JESÚS, 1599). Aspecto que determinaría el inicio de los exámenes modernos.

Evaluación contemporánea

Una nueva educación surge sobre la base de un modelo educativo nacional. Se propone que todo el sistema de enseñanza sea instrumento del Estado para formar a la ciudadanía y al personal de la administración pública (CAMBI, 1999). La educación se nutre del espíritu burgués, se torna utilitarista y científica. Las ciencias biológicas y físicas se convierten en foco de atención y preferencia frente a la cultura humanística (EBY, 1976). Se forjan las bases para el vínculo entre pedagogía científica y psicología experimental, mientras se crean nuevos símbolos y se afianza un nuevo concepto de ser humano mediante los valores laicos y civiles del espíritu ciudadano (CAMBI, 1999).

La nueva pedagogía se preocupa por encontrar métodos para la eficiente adecuación de los individuos a las condiciones predeterminadas de vida, justificando el destino educativo del considerado menos hábil o más inteligente (SUCHODOLSKI, 1965). Se busca una adecuada transmisión de contenidos, comportamientos y de actitudes mentales afines con la estructura organizacional e ideológica de la sociedad industrial. La escolarización opera bajo la lógica del ascenso social. Las competencias profesionales ganan figuración propiciando la movilidad entre grupos y clases sociales (CAMBI, 1999). La educación pretende generar cambios positivos en la conducta del alumnado y la evaluación da cuenta del grado de consecución de estas transformaciones (TABA, 1983; TYLER, 1973) como un proceso de verificación (CRONBACH, 1965) e interpretación de una medida frente a objetivos preestablecidos (LAFOURCADE, 1972). Usando palabras de Mészáros (2009), este tipo de evaluación sería parte de una

racionalidad formal. Manera conveniente de legitimar la irracionalidad sustancial de un sistema que busca adecuar cada individuo a una lógica de ascenso social.

La educación se convierte en instrumento de movilidad. Ofrecer una educación de calidad basada en la adquisición de habilidades laborales es clave para erradicar la pobreza (BANCO MUNDIAL, 2016). Con este fin, bajo la lógica del resultado, el BM se compromete a brindar asistencia técnica a países que solicitan financiamiento.

A partir del impacto positivo de la mejora del aprendizaje sobre la productividad laboral (WORLD BANK, 2014), el BM (1996) recomienda vigilar los contenidos educacionales, implementando evaluaciones rigurosas para documentar relaciones causales entre reformas educativas y resultados de aprendizaje. Así, se crea SABER (Systems Approach for Better Educations Results), plataforma global de conocimiento dirigida a orientar y reformar los sistemas escolares en general (WORLD BANK GROUP, 2015).

SABER sirve para recolectar y analizar datos sobre los sistemas de enseñanza de todo el mundo (WORLD BANK GROUP, 2015). Usa herramientas de diagnóstico e información detallada de políticas públicas para producir datos de comparación y conocimiento sobre las instituciones educativas y las políticas educacionales. Evalúa la calidad de estas cotejándolas con estándares globales, para fortalecer progresivamente los sistemas de enseñanza. Se resuelve, así, el problema de escasez de datos educativos que el BM denunció durante los años noventa y que impedía ejecutar políticas de vigilancia y de asignación de recursos desde un sólido marco referencial.

Por esto, en las últimas décadas, con el predominio de los métodos cuantitativos, la evaluación (evaluaciones externas) se tornó en dispositivo de control sobre los sistemas escolares, al ser subsidiaria de los índices de calidad educativa (DE FREITAS, 2013). En Brasil, luego de implementarse el Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), los resultados sobresalientes en pruebas de Estado comenzaron a equipararse con niveles avanzados de aprendizaje (SOARES; XAVIER, 2013), conllevando a la elaboración de cuadros comparativos. Modelo que a su vez se exportó a Colombia, en el año 2015, con el nombre de Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) (ICFES, 2016). Igual, con estas pruebas externas viene fortaleciéndose una agenda educativa internacional. Las pruebas PISA y PISA-D (PISA para el Desarrollo) están permitiendo que la OCDE consolide su potencial de gobernanza educativa a nivel global (ADDEY, 2017; ADDEY; GORUR, 2020).

Esta idea de calidad, basada en certificaciones y pruebas censales, presenta, sin embargo, importantes resistencias.

Durante los últimos años, en el ámbito de la producción científica en evaluación, Brasil viene superando la denominada transferencia cultural gracias a la constitución y hegemonía del concepto de evaluación emancipadora (CALDERÓN; BORGES, 2013). Reflexión teórica que, desde una perspectiva crítico-transformadora, está dirigida al análisis político de la evaluación, vinculando conceptos como emancipación, decisión democrática, transformación y crítica educativa. Cuenta entre sus representantes a Ana Maria Saul, Isabel Cappelletti, Cipriano Luckesi, entre otros. Saul (2015) afirma que la evaluación no

es una práctica neutra, al contrario, está comprometida con valores acentuados, de forma que la pretendida calidad educacional depende también de la coherencia entre práctica y discurso a partir de principios democráticos y emancipadores. Advierte que un sistema educativo democrático no debería defender propuestas fundadas en la meritocracia, cuya calidad se concibe desde indicadores cuantitativos y pruebas externas.

De ahí que la evaluación del aprendizaje deba buscar siempre lo mejor del alumnado, siendo inclusiva, democrática, amorosa, sin sometimientos ni temores, en procura constante de libertad y mejoramiento (LUCKESI, 2000). Resultaría entonces necesario superar la dicotomía entre educación y evaluación, falacia que ha llevado a una comprensión equivocada de la práctica evaluativa como juzgamiento de resultados (HOFFMANN, 1999).

Método

Para responder la pregunta de investigación de este estudio especulativo, se siguieron los siete momentos del MHD que Dussel (2012) comenta, utilizados en otros estudios (REMOLINA-CAVIEDES, 2020). Estos 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 (7) realidad conocida.

En los momentos (1) y (2) se procuraron y revisaron fuentes bibliográficas y documentales sobre la realidad existente y caótica a analizar: la evaluación desde el devenir histórico educativo. Se estudiaron también fuentes bibliográficas relacionadas con la historia de la educación (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964; ARISTOTELES, 1873; CAMBI, 1999; COMPAÑÍA DE JESÚS, 1599; EBY, 1976; HERNÁNDEZ; VEGA, 1995; MARROU, 1960; NÁJERA CORONADO; MORALES DAMIÁN, 2009; PONCE, 2015; SUCHODOLSKI, 1965) y la evaluación educacional (CRONBACH, 1965; HOFFMANN, 1999; JUDGES, 2001; LAFOURCADE, 1972; TABA, 1983; TYLER, 1973), entre artículos científicos que abordaron aspectos desde el ámbito político al considerarse determinante inobjetable, incluido el tema de las evaluaciones externas (ADDEY, 2017; ADDEY; GORUR, 2020; BONAL, 2002; CALDERÓN; BORGES, 2013; DE FREITAS, 2013; GATES, 2018; GHAICHA, 2016; MADAUS; O'DWYER, 1999; PICCIOTTO, 2015; PICCIOTTO, 2018; SAUL, 2015; SOARES; XAVIER, 2013; SÁNCHEZ, 2001). Este último proceso de investigación permitió incluir documentos del BM (BANCO MUNDIAL, 1996) e información alojada en su sitio web (BANCO MUNDIAL, 2016; WORLD BANK, 2014).

También se analizó una tesis doctoral (FISCHER, 2010) y un trabajo de maestría (RINALDI, 2013). Ambos abordaban el tema de la educación jesuita en América, dando luces sobre las prácticas evaluativas implementadas en suelo americano. Por último, se incluyó un documento oficial del gobierno colombiano (ICFES, 2016) acerca del índice ISCE.

En el momento analítico (3), las partes se separaron del todo sin dejar de considerarlas también como un todo; se procuró volatilizar dialécticamente la representación plena en determinación abstracta (MARX, 2016). De inicio, podría pensarse que *población* (representación) sería la concepción más adecuada al estimar una nación desde el ámbito educacional y evaluativo; sin embargo, parafraseando a Marx, se constituiría en abstracción al desconocer las clases sociales, las instituciones y los organismos que la componen. De igual modo para las representaciones en torno al saber y a su propósito. Los saberes escolares resultan insustanciales sin los fines educativos, las clases sociales, el Estado, los dispositivos de evaluación y los organismos que inciden en su determinación. Por tanto, de esta primera operación, consistente en establecer las determinaciones abstractas generales que corresponden a todas las formas societarias, surgen las siguientes determinaciones: *clasismo*, *cognitencia* y *poder*.

La primera, no sólo refiere a clases sociales, comprende organismos que representan intereses de clase a escala global (BM, OCDE). Mientras *cognitencia* denota conocimientos, saberes, habilidades y competencias valoradas históricamente por una sociedad, sin implicar unidad entre práctica y teoría. Cada uno de estos elementos, en el devenir histórico del acto educativo y de la evaluación, se muestra ante los demás como una contradicción aislada, para dejar de serlo durante el ascenso dialéctico que describimos a continuación.

En el momento (4), o de totalidad construida, se intentaron colocar nuevamente las partes en el todo. Fue el momento de elevación dialéctica a lo concreto (DUSSEL, 2012); en palabras de Marx (2016), la síntesis de múltiples determinaciones. Aquí las determinaciones abstractas generales (*clasismo*, *cognitencia*, *poder*) se convierten en categorías explicativas para formar un todo estructurado, dialécticamente, a partir de sus mutuas co-determinaciones (momento 5).

A pesar que el *clasismo*, la *cognitencia* y el *poder* no son idénticos, no obstante “constituyen las articulaciones de una totalidad, diferenciaciones dentro de una unidad” (MARX, 2016, p. 20). El movimiento dialéctico consiste, entonces, en ir de lo simple a lo complejo; partir del *clasismo*, por ejemplo, para llegar a las relaciones mutuas constitutivas del *clasismo* con la *cognitencia* y después con el *poder*. De esta forma se construye un *todo* en el cual las tres determinaciones abstractas constituirán una nueva totalidad con mutuas codeterminaciones. Se presenta así una *elevación* de lo simple (*cognitencia*) a una totalidad compleja o síntesis de múltiples determinaciones (cf. Figura 1).

Para mayor especificidad, se da un doble movimiento (DUSSEL, 2012). Por una parte, están las determinaciones establecidas como conceptos construidos y las codeterminaciones o mútuas determinaciones entre sí (*clasismo-cognitencia*, *cognitencia-poder*, v. gr.). De forma que los *opuestos* se codefinen, como explica Dussel. El segundo movimiento referido se constituye, por síntesis, en una nueva totalidad que, según el autor, adquiere autonomía. Así, en este nivel concreto, lo que antes parecía aislado o contrario (*clasismo* y *cognitencia*, v. gr.) es ahora parte de una *unidad* o *totalidad* que los comprende y explica. Las determinaciones iniciales dejan de estar aisladas (abstractas) para construir un *todo* que explique la realidad (momento 6), resultando esta más conocida (momento 7).

Se asumíó la tridimensionalidad de la totalidad concreta como respuesta al problema de lo real (KOSÍK, 1995). Los hechos históricos se consideraron conocimiento de la realidad, partes estructuradas de un todo dialéctico, buscando superar la limitación positivista de la exhaustividad. En síntesis, se trató de entender críticamente la evaluación escolar contemporánea como parte de un todo, que además de ser un conjunto de relaciones, hechos y procesos, es también su creación, estructura y génesis.

A modo de tesis, afirmamos que la evaluación como práctica educativa es consecuencia histórica del rompimiento de la unidad dialéctica teoría-práctica. Esta premisa ayudaría a comprender el problema de la evaluación como instrumento de clasificación, selección y control, legitimador del modelo de sociedad capitalista. Así, la evaluación sería un mecanismo totalmente sintonizado con la lógica irracional y mistificadora de la ciencia positivista, que tanto Marx como Mészáros (2009) denunciaron en su momento.

Resultados y discusión

Con el rompimiento de la unidad dialéctica teoría-práctica, la evaluación surge como elemento mediador de una totalidad constituida por tres categorías explicativas: *clasismo*, *cognitencia* y *poder*.

Estas categorías aparecen relacionadas dialéctica e históricamente como determinaciones de sí mismas (ver Figura 1), es decir, son co-determinaciones de un todo más o menos concreto (MARX, 2016) que incluye, entre sus mediaciones, la práctica evaluadora.

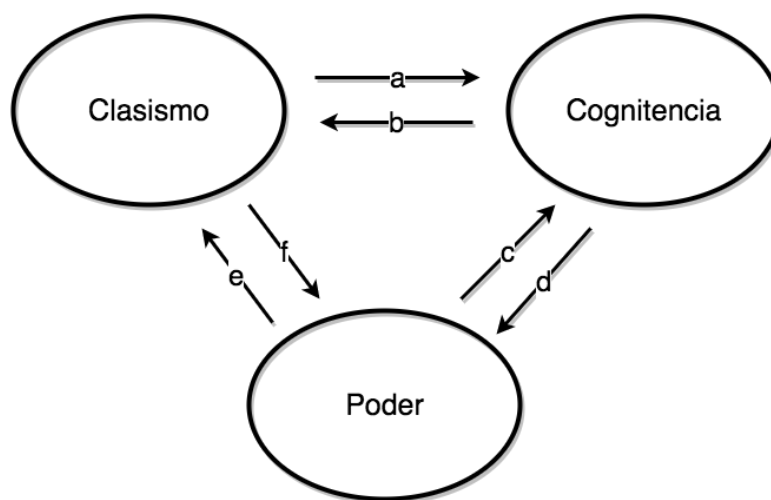


Figura 1: Co-determinaciones de un todo más o menos concreto de la evaluación. Fuente: elaboración propia.

Clasismo – cognitencia

En primer lugar, el *clasismo* determina la *cognitencia* (flecha a Figura 1). La clase social define los conocimientos y habilidades a ser enseñados/aprendidos. Es el caso de los hijos de clase media de mayas y aztecas, quienes eran formados militarmente para cumplir tareas de defensa (HERNÁNDEZ; VEGA, 1995). Del mismo modo, en la antigua Grecia, las familias aristócratas tenían el exclusivo privilegio de formarse en el arte de gobernar y someter, a diferencia de los artesanos y esclavos, destinados a entrenarse en labores prácticas alejadas del pensamiento (ARISTOTELES, 1873). Asimismo, los jesuitas ofrecieron

formación diferenciada en términos clasistas (PONCE, 2015). Nobles y burgueses recibieron educación de alta cultura, mientras la población indígena era adoctrinada y domesticada en beneficio del colonizador europeo (RINALDI, 2013). Actualmente, es posible evidenciar este determinismo. El BM establece que los más pobres deben acceder a una educación basada en la formación de habilidades laborales. Estrategia clave para superar su condición de pobreza (BANCO MUNDIAL, 2016).

Sin embargo, la *cognitencia* también determina el *clasismo* (flecha b). Poseer saberes y destrezas permitió la movilidad entre clases, incluso, facilitó el ingreso a prominentes círculos sociales. En la antigua China, cualquier persona con conocimientos y habilidades requeridos por la administración estatal tenía el privilegio de pertenecer a la casta sacerdotal de los mandarines (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964). Luego, con el incremento del comercio, del intercambio y del dinero, las ciencias biológicas, físicas y la investigación fueron la clave del ascenso social (EBY, 1976).

Hasta hace poco, la psicología experimental justificó el acceso a los bienes culturales especiales de la sociedad, dada la presunta capacidad intelectual de un número selecto de individuos; pese a que bajo las actuales exigencias de un mercado de trabajo en continua expansión y transformación, las denominadas competencias profesionales se mostraron como instrumentos que permitieron la movilidad entre grupos y clases sociales (CAMBI, 1999).

De todo esto, puede observarse que la *cognitencia* media sobre el *clasismo* con el uso de la evaluación (flecha b). Por ejemplo, en la China de Confucio, los aspirantes a mandarín debían demostrar los conocimientos exigidos resolviendo una prueba de Estado (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964). Mientras hoy, la movilidad entre grupos y clases sociales es posible con la adquisición de habilidades laborales. Para esto, el BM recomienda a cada país implementar un sistema riguroso de evaluaciones que controle los contenidos enseñados. Esto demuestra que también el *clasismo* determina la *cognitencia* mediante la práctica evaluadora. Se destaca aquí la influencia del BM en la configuración de las políticas educativas Latinoamericanas (BONAL, 2002; SÁNCHEZ, 2001), pero también el rol de la OCDE en el fortalecimiento de una agenda educativa global (ADDEY, 2017; ADDEY; GORUR, 2020; DALE, 2004). Se confirma la denuncia inicial de Picciotto (2015). Bajo los intereses del BM y la OCDE, la evaluación contemporánea es impulsada hacia estados antidemocráticos y patrimoniales.

Cognitencia – poder

El poder político y económico, predominante en cada época, dictaminó los conocimientos y competencias reconocidos en gran medida por la sociedad y convertidos en ejes de aprendizaje. El *poder* determinó la *cognitencia* (flecha c).

Recién pudo observarse que el BM, además de establecer los fines de la educación a nivel mundial (combatir la pobreza), también determina los contenidos de aprendizaje (competencias laborales). Impone ambos elementos a través del financiamiento y regula estos últimos con la evaluación. Cada sistema escolar financiado, aparte del pago de la deuda, adquiere el compromiso de realizar evaluaciones rigurosas para vigilar el aprendizaje, esto conlleva a asumir una concepción cuantitativa de calidad

educacional mediante indicadores numéricos: el ISCE en Colombia (ICFES, 2016) y el IDEB en Brasil (SOARES; XAVIER, 2013).

Además del BM, otro organismo multilateral viene imponiendo una agenda globalizada. La OCDE mediante sus pruebas internacionales (PISA, PISA-D) ha logrado consolidar su gobernanza educativa a escala global. Demostrando con ello, la existencia de una agenda escolarizante globalmente estructurada (ADDEY, 2017; DALE, 2004).

Se establecen nuevas relaciones sustantivas con ecuaciones absurdas (MÉSZÁROS, 2009). Dentro de una racionalidad formal, reduccionista y cuantitativa, calidad educativa = resultados en evaluaciones externas. En palabras de Mészáros, una forma específica, socialmente limitada (las pruebas de evaluación externa), usurpa el lugar de la forma general (la educación, el conocimiento). La evaluación cumple así funciones de mistificación y de racionalidad.

La influencia del *poder* sobre la *cognitencia* no es un fenómeno exclusivo de la modernidad. En los albores del capitalismo, cuando la clase dominante fue consciente del poder adquirido al apropiarse de los bienes materiales y culturales de la mayoría, quebrando, así, la unidad dialéctica práctica-teoría, una de sus primeras decisiones consistió en adecuar la educación a su interés (PONCE, 2015). Aun, en la antigua Grecia, artesanos y campesinos, con el poder político conquistado, exigieron que su prole se formara bajo los mismos saberes y técnicas de la nobleza (MARROU, 1960).

Hay más. Las consecuencias educativas de separar la teoría del trabajo (práctica) parecen hasta hoy evidentes. La clase social excluida de los bienes productivos, al ser ajena a las ideas como bienes de producción (LEFEBVRE, 2013), es privada de generar, por sí misma, el conocimiento necesario para resolver a satisfacción sus problemas reales. ¿Por qué? La teoría es desprovista de su determinante natural: la práctica; mientras ésta es despojada del determinante teórico. En consecuencia, una y otra se reorientan a la solución de una necesidad abstracta, denominada evaluación, que, al ser impuesta, se transformó en su determinante artificial. Teoría y práctica dejarían de enfocarse en resolver problemas reales por uno ficticio. Esto de algún modo explicaría la prevalencia de la práctica evaluativa sobre el aprendizaje, tal como Santos (1995) acusó.

También fue evidente que el *poder* resultara determinado por la *cognitencia* (flecha d). Las destrezas y conocimientos desarrollados se convirtieron en elementos determinantes para la toma, mantenimiento y transferencia del poder. En el antiguo México, los rituales de sangre se usaron como mecanismo legitimador en la conquista y entrega del poder señorial. Actos simbólicos que exigían el dominio de habilidades indispensables para gobernar (NÁJERA CORONADO; MORALES DAMIÁN, 2009). Formas incipientes de evaluación.

En este sentido, los jesuitas transformaron el contenido del aprendizaje y la evaluación en determinadores del *poder* que cada estudiante debía utilizar para imponerse sobre los demás (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964). Cuantificar el conocimiento del alumnado permitió instalar categorías de clasificación (rankings escolares); se promovió la competencia como principio educativo (JUDGES, 2001) y se recompensó la capacidad académica de prevalecer sobre el otro (ABBAGNANO;

VISALBERGHI, 1964). El anhelo del premio, el sentimiento de culpa y el temor a la vergüenza pública sustituyeron al castigo físico (COMPAÑÍA DE JESÚS, 1599). Los jesuitas convirtieron la evaluación en mecanismo remunerativo y sancionatorio, articulado al predominio de la *cognitencia* sobre el *poder*.

El empoderamiento como forma de *poder* resulta también determinado por la *cognitencia*. En Brasil, un nuevo paradigma evaluativo vincula principios de emancipación, transformación, crítica educativa y decisión democrática. Por tanto, la evaluación, al ser considerada objeto de estudio bajo una perspectiva liberadora y amorosa, puede convertirse en instrumento de cambio social y educativo, activando procesos de empoderamiento científico y cultural, destacándose, con ello, el valor social de la evaluación (GATES, 2018).

Poder – clasismo

El *clasismo*, por su parte, es determinado por el *poder* (flecha e). Apoderarse de los medios y bienes de producción permitió que un grupo de individuos se erigiese en clase dominante (PONCE, 2015). Este *poder* se aprovechó para legitimar la división social sobre la base de diferencias inmutables y objetivas. La clase hegemónica impuso esta visión de mundo valiéndose de la educación. Así los jesuitas convirtieron en principio educativo la idea de dominar a los demás (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964).

En sus manos, la evaluación fue el instrumento apropiado para legitimar las diferencias sociales y educativas a partir de resultados de aprendizaje. Prevaler sobre el otro no solo fue causa de elogio y retribución. La competencia estableció las bases del *clasismo* estudiantil. En adelante, se legitimó la existencia de aprobados, reprobados, buenos, malos, etc. De nuevo, la evaluación se utilizó con funciones de legitimación y selección social a partir de la creación de una relación sustantiva (MÉSZÁROS, 2009) que la equipara con el conocimiento.

También podemos afirmar que el *clasismo* es determinante del *poder* (flecha f). El BM y la OCDE, organismos representantes de los intereses económicos de una clase a escala mundial, vienen estableciendo un poder político globalizado utilizando la evaluación como mecanismo regulador (ADDEY, 2017; ADDEY; GORUR, 2020; DE FREITAS, 2013). Su influencia en la configuración de las políticas educativas globales y regionales (BONAL, 2002) consigue materializarse con la implementación de los denominados índices de calidad tanto en Brasil (SOARES; XAVIER, 2013) como en Colombia (ICFES, 2016).

De igual modo, se observó que durante el surgimiento y consolidación del capitalismo, la clase comerciante afianzó el poder del Estado mediante la implementación de un sistema nacional de educación (CAMBI, 1999). Modelo contrario al Jesuita, que, basado en valores laicos y civiles, utiliza el carácter selectivo y legitimador de la evaluación ignaciana. De esta manera, la clase hegemónica, determinante del poder Estatal, consiguió disfrazar de principios educativos sus objetivos ideológicos (CAMBI, 1999; EBY, 1976; SUCHODOLSKI, 1965).

La evaluación, así, se convierte en práctica mistificadora para el actual sistema de producción y consumo. De acuerdo con Mészáros, puede afirmarse que hace parte de la racionalidad formal, cuyo objetivo es ocultar la irracionalidad sustantiva. Es el instrumento con el cual la nueva pedagogía adecúa los individuos a condiciones predeterminadas de vida bajo una lógica engañosa de ascenso social que oculta las contradicciones esenciales de un sistema excluyente y opresor.

Conclusiones

La relación conflictiva entre evaluación y aprendizaje es elemento de discusión sustancial en la educación. Si, por un lado, la práctica evaluativa es facilitadora de la apropiación del conocimiento; por otra parte, es perjudicial cuando sobrepasa en importancia al aprendizaje. Dada esta contradicción y la disyuntiva entre educación-evaluación, pretendimos analizar críticamente las determinaciones materiales e históricas de la evaluación contemporánea desde el enfoque teórico-metodológico del MHD.

Discriminación social y quiebre de la unidad dialéctica teoría-práctica serían determinaciones originarias de la evaluación, que, luego de estar profundamente articulada al aprendizaje gracias al carácter equitativo e integral de la educación en las sociedades primitivas, se transformó en ritual de selección y control con el advenimiento de la sociedad clasista.

A partir del surgimiento del capitalismo, de la influencia jesuita y de la irrupción de un individualismo que exigía nuevas formas de enseñar, la evaluación cuantitativa apareció articulada a un sistema de valores centrados en la competencia, el reconocimiento y las jerarquías sociales; nociones vinculadas a procesos de promoción, reprobación, control y selección social. Es posible afirmar que cuando el ser humano fue separado de los medios y bienes materiales-culturales de producción y consumo, la práctica evaluadora se convirtió en otra forma violenta de expropiación, demostrando la tesis defendida de que la evaluación educativa es consecuencia histórica del rompimiento de la unidad dialéctica teoría-práctica, y, por ello, de la separación entre sujeto trabajador, trabajo y medios de producción.

Con la transición de un modelo educativo nacional a la regulación transnacional de los sistemas de enseñanza, la evaluación expandió sus funciones de control y selección social a escala planetaria, gracias a la evolución del sistema capitalista y a la mediación de organismos multilaterales como el BM y la OCDE. De ser un dispositivo para la adecuación individual, se transformó en instrumento regulador y globalizante de políticas educativas, generando dinámicas de resistencia y motivando nuevos enfoques evaluativos.

El análisis crítico de las raíces histórico-materiales de la evaluación contemporánea permitió evidenciar que esta práctica, como producto del rompimiento de la unidad dialéctica práctica-teoría, fue constituyéndose en elemento mediador de una totalidad definida por tres co-determinaciones: *clasismo*, *cognitencia* y *poder*.

Clasismo refiere no sólo a clases sociales, también comprende organismos internacionales que representan intereses de clase a escala mundial. *Poder* implicó relaciones de dominancia de tipo económico,

político o académico. *Cognitencia*, conocimientos, saberes y habilidades valorados históricamente por una sociedad.

Se observó también que la evaluación es elemento regulador de las determinaciones *clasismo-cognitencia*, *poder-cognitencia* y *clasismo-poder*. En los tres casos, el BM y la OCDE hacen efectiva la función reguladora de la evaluación para imponer no sólo contenidos de aprendizaje globalizados, sino también, políticas educacionales, impulsando la práctica evaluativa contemporánea hacia ámbitos antidemocráticos y patrimoniales.

El uso regulador de la evaluación se acompaña de funciones selectivas. En la determinación de la *cognitencia* sobre el *clasismo*, la práctica evaluadora se utiliza con fines de control y selección social. Los sujetos que mediante diferentes pruebas demostraban poseer conocimientos y habilidades valoradas por cada sociedad, tuvieron mayor probabilidad de acceder a exclusivos círculos sociales, políticos y laborales de su tiempo. Sin embargo, esta atribución selectiva se articuló a otros usos.

Las destrezas y conocimientos puestos a prueba, históricamente, fueron determinantes para la toma, el mantenimiento y la transferencia del poder. Desde el México antiguo, hasta nuestros días, con sus formas incipientes y métodos sofisticados, la evaluación se transformó en mediación legitimadora y remunerativa, articulada al predominio de la *cognitencia* sobre el *poder*.

Pero dado que el *clasismo* es de igual modo determinado por aquel, a la evaluación se le dieron usos de selección y legitimación. Naturalizó la dicotomía del vencedor y vencido al promover la competencia, seleccionando individuos más aptos. La clase hegemónica utilizó el *poder* ejercido sobre la educación para imponer la visión clasista de un mundo que socialmente se divide a partir de aparentes diferencias inmutables y objetivas.

Por todo esto, el conflicto entre evaluación y educación puede entenderse a través de la historia, máxime si se tiene en cuenta que ésta práctica surgió del rompimiento de la unidad práctica-teoría, es decir, como consecuencia de la separación entre sujeto trabajador, trabajo y medios productivos.

En razón a las bases materiales e ideológicas del actual modelo de producción y consumo, la evaluación continúa siendo utilizada como mediación entre *poder*, *clasismo* y *cognitencia*. Antes que sea una praxis encaminada a la aprehensión ampliada y crítica de la realidad, con bases filosóficas y científicas, hace parte de una sofisticada red de racionalización formal. Su objetivo, ocultar una irracionalidad sustantiva: contradicciones educacionales y sociales propias del actual sistema de producción y consumo.

Con todo, este proceso de mistificación no termina aquí. Se crean nuevas relaciones sustantivas junto a ecuaciones absurdas: conocimiento = evaluación; calidad educativa = resultados en evaluaciones externas. La evaluación, como forma específica histórica y socialmente limitada, usurpa el lugar del conocimiento, de la educación. En palabras de Mészáros, el sistema viola las reglas y categorías más elementales de la razón para pretender su universalización en todos los ámbitos de la vida social e intelectual, gracias a la supresión de la dimensión histórica de las relaciones expresadas en el plano educativo y evaluativo.

En conclusión, la evaluación dirigida desde una perspectiva formal, técnico-instrumental, debe reorientarse dialécticamente en el contexto de otra educación de carácter liberador, procurando la plena realización del ser humano, la formación de la conciencia crítica colectiva y la transformación social.

Referências:

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. **Historia de la pedagogía**. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1964.

ADDEY, C. Golden relics & historical standards: how the OECD is expanding global education governance through PISA for Development. **Critical Studies in Education**, London, v. 58, n. 3, p. 311-325, 2017. doi:10.1080/17508487.2017.1352006.

ADDEY, C.; GORUR, R. Translating PISA, translating the world. **Comparative Education**, Abingdon, v. 56, n. 4, p. 547-564, 2020. doi: 10.1080/03050068.2020.1771873.

ARISTOTELES. Condiciones de la educación. In: Patrício de Azcárate. **Política**. Madrid: Medina y Navarro Editores, 1873. v. 5, p. 165-166.

BALL, S. J. Education reform as social barbarism: economism and the end of authenticity. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012. doi:10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002

BANCO MUNDIAL. **Educación**. Temas, Washington, DC., 2016. Disponível em: [#1](http://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview).

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1996.

BONAL, X. Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina (Globalization and Education Policy: A Critical Analysis of the World Bank's Agenda for Latin America). **Revista Mexicana de Sociología**, México D.F, v. 64, n. 3, p. 3-35, 2002.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. **Educación**, Lima, v. 22, n. 42, p. 77-95, 2013.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COMPANHIA DE JESÚS. **Ratio Studiorum Oficial**. Roma: Centro Virtual de Pedagogía Ignaciana, 1599.

CRONBACH, L. J. **Sicología educativa**. México D.F: Editorial Pax-México, 1965.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma 'cultura educacional globalmente comum' ou localizando uma 'agenda globalmente estruturada' para a educação?'. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DE FREITAS, L. C. Caminhos da Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o Embate entre a Cultura da Auditoria e a Cultura da Avaliação. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, v. 2, p. 147-176, 2013.

DUSSEL, E. **A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EBY, F. **História da Educação Moderna: Teoria, Organização e Práticas Educacionais**. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

FISCHER, R. **A comparative analysis of Jesuit secondary school curriculum and constructivist methodology**. 2010. (Doctoral) - (ProQuest Dissertations and Theses), Capella University, Ann Arbor.

GATES, E. F. Toward Valuing With Critical Systems Heuristics. **American Journal of Evaluation**, Thousand Oaks, v. 39, n. 2, p. 201-220, Jun. 2018.

GHAICHA, A. Theoretical Framework for Educational Assessment: A Synoptic Review. **Journal of Education and Practice**, Denver, v. 7, n. 24, p. 212-231, 2016.

HERNÁNDEZ, O. R. R.; VEGA, J. E. **Historia de la Educación Latinoamericana**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

HOFFMANN, J. **La evaluación: mito y desafío. Una perspectiva constructivista**. Porto Alegre: Editorial Medição, 1999.

ICFES. ISCE: Guía metodológica. **Boletín Saber en Breve**, Bogotá, n. 5, 2016.

JUDGES, V. A. La evolución de los exámenes. In: DÍAZ-BARRIGA, Ángel (Org.). **El Examen**. México D.F: Plaza y Valdés, p. 31-48, 2001.

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

LAFOURCADE, P. D. **Evaluación de los aprendizajes**. Madrid: Editorial Cincel, 1972.

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

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Porto Alegre: ARTMED, Ano 3, n. 12, On line, 2000. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

MADAUS, G. F.; O'DWYER, L. M. A short history of performance assessment: Lessons learned. **Phi Delta Kappan**, Bloomington, v. 80, n. 9, p. 688-695, 1999.

MARROU, H.-I. **Histoire de l'éducation dans l'antiquité**. Paris: Éditions du Seuil, 1960.

MARX, K. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. México D.F: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

MUÑOZ PALAFOX, G. H.; TERRA, D. V. Introdução à avaliação na Educação Física Escolar. **Rev. Pensar a Prática (UFG)**, Samambaia, v. 1, n. 37, 1998.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2009.

NÁJERA CORONADO, M. I.; MORALES DAMIÁN, M. A. Rituales de paso en las historias sagradas de los mayas. In: FOURNIER, Patricia; MONDRAGÓN, Carlos; WIESHEU, Walburga. **Ritos de paso**. México D. F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2009. v. III, p. 233-255.

PICCIOTTO, R. Democratic evaluation for the 21st century. **Evaluation**, Thousand Oaks, v. 21, n. 2, p. 150-166, 2015. doi:10.1177/1356389015577511.

PICCIOTTO, R. Accountability and learning in development evaluation: A commentary on Lauren Kogen's thesis. **Evaluation**, Thousand Oaks, v. 24, n. 3, p. 363-371, Jul. 2018. doi: 10.1177/1356389018781361.

PONCE, A. **Educación y Lucha de Clases**. Madrid: Akal Bolsillo, 2015.

REMOLINA-CAVIEDES, J. F. Evaluación educativa y codeterminaciones de la producción escolar. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 135-155, 2020. doi:10.1590/S0104-40362019002701629

RINALDI, R. A. G. **Missões, colégios e aldeamentos jesuíticos no Brasil colônia: ocupação territorial das capitanias do sul (1549-1759)**. 2013. (Dissertação de mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

SANTOS, M. A. **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Málaga: Algibe, 1995.

SAUL, A. M. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, 2015.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, 2013.

SUCHODOLSKI, B. **Teoría marxista de la educación**. México D.F: Editorial Grijalbo, 1965.

SÁNCHEZ, M. Influencia del Banco Mundial y la CEPAL en las tendencias educativas recientes en algunos países latinoamericanos. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México D.F, v. XXXI, n. 4, p. 55-97, 2001.

TABA, H. **Elaboración del currículo**. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A., 1983.

TYLER, R. **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires: Editorial Troquel S. A., 1973.

WORLD BANK. **Economics of Education**. Brief, (Washington, DC.), 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/economics-of-education>.

WORLD BANK GROUP. **About SABER**. Washington, DC., 2015. Disponível em: <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=5C=1>.

Notas

¹ Doctor en Educación por la Universidad Federal de Uberlândia (UFBA). Posdoctorando en Filosofía por la Universidad Industrial de Santander. Grupo de Investigación Cuynaco da Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga - Colombia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5566260727247140>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7001-8017>. E-mail: jremolinac@gmail.com.

² Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutor pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal. Membro do grupo de pesquisa Polis. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9156400785591228>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9295-560X>. E-mail: gabmpalafox@ufu.br.

Recebido em: 26 de fevereiro de 2021

Aprovado em: 05 de julho de 2021