

ARTÍCULO

Autorizar el saber. Evaluación, autoridad y subjetividad en tiempos inciertos

JULIETA BACCHETTA | Universidad Nacional de Pilar, Universidad de Flores, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Argentina

julietabacchetta@gmail.com · ORCID: [0009-0007-3758-220X](https://orcid.org/0009-0007-3758-220X)

| 1

Recepción: 3/1/2026. Aceptación: 25/3/2026. Publicación: 21/4/2026.

Resumen

Este artículo analiza la evaluación universitaria como una práctica compleja que trasciende la mera medición de aprendizajes. Desde perspectivas sociológicas, psicosociológicas y psicoanalíticas en clave socioeducativa, se examina la evaluación como acto de autorización y espacio donde se ejerce la autoridad pedagógica. Se destacan las dimensiones relacional y subjetiva del acto evaluativo, así como las tensiones, dilemas y responsabilidades que enfrentan los docentes al juzgar si los estudiantes han alcanzado saberes legítimos. Se sostiene que la evaluación no es un procedimiento neutral ni puramente técnico, sino una práctica situada en normas institucionales, jerarquías sociales y marcos simbólicos. Asimismo, se aborda cómo la fragilización de la autoridad tradicional en la educación superior contemporánea intensifica la exposición del docente, convirtiendo el juicio evaluativo en un acto éticamente comprometido y cargado de significados.

Palabras clave: educación superior, evaluación, autoridad pedagógica, subjetividad docente, psicosociología



Authorizing Knowledge: Evaluation, Authority, and Subjectivity in Uncertain Times

Abstract

This article analyzes university evaluation as a complex practice that goes beyond merely measuring learning outcomes. Drawing on sociological, psychosociological, and psychoanalytic perspectives in a socio-educational framework, it examines evaluation as an act of authorization and a space where pedagogical authority is exercised. The relational and subjective dimensions of assessment are highlighted, as well as the tensions, dilemmas, and responsibilities faced by teachers when judging whether students have achieved legitimate knowledge. Evaluation is not a neutral or purely technical procedure, but a practice embedded in institutional norms, social hierarchies, and symbolic frameworks. The fragilization of traditional authority in contemporary higher education further exposes teachers, making evaluative judgment an ethically charged and meaningful act.

Keywords: media representation, smartworking, pandemic

Evaluar, autorizar, legitimar: claves para pensar la evaluación universitaria

La evaluación constituye uno de los dispositivos centrales de la vida universitaria. A través de ella se regulan las trayectorias académicas, se certifican saberes considerados legítimos y se habilita —o se restringe— el tránsito de los estudiantes hacia nuevas posiciones dentro del sistema educativo y, en muchos casos, hacia el ejercicio profesional. En el nivel superior, la evaluación no solo organiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que también se inscribe en el núcleo mismo de la función social de la universidad, condicionando la percepción del saber, la autoridad del docente y las oportunidades futuras de quienes transitan por ella.

En la literatura sobre pedagogía universitaria, la evaluación ha sido ampliamente estudiada, pero predominantemente desde enfoques normativos, técnicos o didácticos. Gran parte de las investigaciones se han centrado en los criterios, instrumentos y modalidades evaluativas, así como en su articulación con los contenidos curriculares. Este predominio de miradas orientadas al «cómo evaluar» ha relegado, en muchos casos, el análisis de la evaluación como práctica social e institucional, no dándole mayor relevancia a la experiencia de quienes la llevan a cabo.

Evaluar no consiste únicamente en aplicar criterios previamente establecidos ni en ejecutar procedimientos técnicos orientados a la medición de aprendizajes. El acto de evaluar implica un juicio que compromete al docente en su relación con el saber, en su ejercicio de autoridad pedagógica y en la responsabilidad de habilitar o postergar el pasaje del estudiante hacia un nuevo estatus académico y profesional. Esta dimensión se vuelve especialmente relevante en las instancias evaluativas de alto peso acreditante —como los exámenes finales, las evaluaciones integradoras y los trabajos de finalización de carrera— donde las decisiones del docente repercuten de manera directa sobre las trayectorias.

El contexto universitario contemporáneo ofrece un escenario particularmente fértil para problematizar estas cuestiones. Las transformaciones curriculares de las últimas décadas, la ampliación del acceso a la educación superior, los cambios en la producción y circulación del conocimiento, la virtualización e hibridación de múltiples carreras y asignaturas, la incorporación creciente de tecnologías digitales y los desarrollos asociados a la inteligencia artificial, han introducido nuevas tensiones en torno a los criterios de evaluación, la legitimidad del saber experto y el papel del docente como garante de ese saber. La evaluación se configura, así, como una práctica atravesada por múltiples demandas que no siempre se articulan de manera sencilla, situando a los docentes en escenarios de alta complejidad y exposición subjetiva.

Estas tensiones no se resuelven exclusivamente en el plano normativo o técnico; se manifiestan en la experiencia cotidiana de los docentes, quienes deben asumir decisiones evaluativas en contextos de incertidumbre y con

responsabilidad directa sobre otros. Pocos estudios han abordado la evaluación universitaria desde esta perspectiva, recuperando la voz de los docentes y analizando los sentidos, dilemas y posicionamientos que construyen en el ejercicio concreto de evaluar.

Este trabajo se propone—precisamente— problematizar la evaluación universitaria, desplazando el foco desde los dispositivos y procedimientos hacia la experiencia docente. Para ello, se articulan aportes de la sociología de la educación, la psicociología y la sociología clínica, así como del psicoanálisis en clave socioeducativa, como herramientas conceptuales que permiten abordar distintas dimensiones del acto evaluativo, tales como la autoridad pedagógica, la autorización, la toma de decisiones y la implicación subjetiva.

El artículo adopta, en ese marco, un enfoque de reflexión teórica. No se propone un desarrollo empírico, sino la construcción de un marco conceptual que permita interpretar la evaluación universitaria como práctica institucional y subjetivamente implicante.

En este sentido, el aporte específico de este artículo consiste en ofrecer una lectura conceptual que desplaza la evaluación universitaria del plano técnico-instrumental hacia su dimensión institucional y subjetiva. En lugar de centrarse en criterios, instrumentos o modalidades, se propone pensar la evaluación como una escena de autorización y de ejercicio de autoridad pedagógica, donde se ponen en juego dilemas éticos, tensiones simbólicas y condiciones contemporáneas de fragilización institucional. Este enfoque busca así contribuir a los debates actuales sobre evaluación en el nivel superior, incorporando herramientas teóricas que permitan comprender la experiencia docente más allá de los enfoques normativos predominantes.

Desde esta perspectiva, la reflexión se organiza en torno a tres niveles complementarios: el nivel institucional, que abarca normas, procedimientos y marcos organizativos que regulan la acreditación de saberes; el nivel relacional, que considera las interacciones entre los actores implicados en el proceso evaluativo; y el nivel subjetivo, que pone el foco en la experiencia, la implicación y las tensiones personales del docente al emitir juicios evaluativos. Reconocer estos niveles permite comprender la evaluación no como un mero procedimiento técnico, sino como una práctica compleja, situada y cargada de significados, donde convergen dimensiones éticas, pedagógicas y simbólicas.

Por otra parte, la evaluación no puede desligarse del contexto histórico y sociocultural en el que se inscribe la educación superior contemporánea. La expansión del acceso a la universidad, los cambios en la estructura laboral y las transformaciones culturales asociadas a la globalización y a la digitalización del conocimiento generan nuevas expectativas sobre lo que significa aprender, enseñar y certificar saberes. Evaluar implica, entonces, intervenir también en la construcción de identidades profesionales y en la socialización de los estudiantes dentro de comunidades académicas y profesionales.

La evaluación se convierte así en un espacio de legitimación de saberes y de ejercicio de autoridad, donde se entrelazan criterios institucionales, valores culturales y concepciones docentes. Las decisiones que el docente toma, en ese marco, trascienden lo individual y repercuten en la trayectoria académica, la construcción de identidad profesional y la posición social de los estudiantes. Reconocer esta complejidad refuerza la necesidad de analizar la evaluación desde múltiples niveles —institucional, relacional y subjetivo— y de situar al docente en el centro de la reflexión, como sujeto atravesado por dilemas, tensiones y responsabilidades.

| 5

En este sentido, el artículo busca ofrecer un marco conceptual que permita comprender la evaluación universitaria como práctica situada, implicante y cargada de significados, más allá de sus aspectos puramente técnicos o normativos, estableciendo las bases para reflexionar sobre la autoridad pedagógica, la responsabilidad ética y los efectos subjetivos de evaluar en contextos universitarios contemporáneos.

La evaluación como juicio de valor y acto de autorización institucional

Evaluar es, en su sentido más general, señalar, estimar o valorar algo. En el ámbito educativo, este acto adquiere múltiples matices y dimensiones, ya que puede referirse tanto a la medición y calificación de rendimientos como a la interpretación y valoración de logros y competencias. Distintos autores, especialmente desde el campo de la pedagogía, la didáctica y las ciencias de la educación, se han ocupado de definir este concepto y de identificar sus diferentes acepciones (Bertoní, Poggi y Teobaldo, 1996; Ferreyra y Tenutto Soldevilla, 2021; Celman, 1998; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1998; Anijovich y Cappelletti, 2018).

La variedad de significados asociados a la evaluación evidencia su complejidad, al articular criterios más o menos explícitos con decisiones contextuales, y al mostrar que no existe una única manera legítima de evaluar ni un único resultado posible. En este sentido, es posible distinguir dos perspectivas complementarias vinculadas al término: por un lado, la evaluación orientada a la medición, cuyo propósito es expresar con cierta precisión el nivel de conocimientos o habilidades alcanzadas; por otro, la evaluación entendida como juicio cualitativo, que supone interpretar y valorar los aprendizajes a partir de criterios más amplios y contextualizados. Ambos enfoques coexisten y se articulan en la práctica educativa, lo que permite comprender la evaluación no como un acto neutral o meramente técnico, sino como un proceso que involucra recolección de datos, análisis e interpretación de la información recogida (Camilloni, 1998).

En las carreras universitarias —y especialmente en las instancias finales del recorrido— esta dimensión adquiere una relevancia particular. La evaluación no solo certifica aprendizajes, sino que opera como un acto de autorización institucional mediante el cual se habilita —o se niega— al estudiante el acceso a un título que posee un valor social, simbólico y profesional. En estos contextos,

el juicio del docente no se limita a constatar si determinados contenidos fueron aprendidos, sino que implica decidir si los saberes puestos en juego resultan suficientes y legítimos para acreditar un tramo de la formación. Si bien esta decisión se encuentra enmarcada en los lineamientos institucionales, no queda completamente determinada por ellos. Aun cuando existan pautas explícitas, el evaluador debe interpretar situaciones singulares y tomar decisiones que inciden de manera directa en las trayectorias académicas y en las posibilidades futuras de los estudiantes.

| 6

Desde una perspectiva sociológica, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2018) han mostrado que el sistema de enseñanza no constituye un espacio neutro, sino un dispositivo que contribuye a legitimar determinados saberes y significados culturales en estrecha relación con las estructuras de poder. En este marco, la posesión del saber —como también de ciertas formas de decir, de hacer y de comportarse— expresa la posesión de un determinado capital cultural. Los títulos y certificaciones no garantizan de manera absoluta las competencias que declaran acreditar; pero simbolizan la posesión de ese saber en la medida en que la sociedad les atribuye valor.

Esta atribución no es homogénea ni estable: algunos títulos gozan de mayor prestigio que otros según los valores dominantes en cada contexto histórico y social. La evaluación participa así de una lógica selectiva y jerarquizadora que contribuye a ordenar trayectorias, establecer diferencias y legitimar ciertos saberes como válidos y valiosos, mientras otros no son calificados de la misma manera. En este sentido, evaluar implica siempre ejercer un juicio que no puede reducirse a la aplicación mecánica de criterios, ya que se inscribe en un entramado institucional y social que define qué conocimientos son reconocidos como legítimos y quiénes están habilitados para portarlos.

La autoridad que se ejerce en el acto de evaluar no remite únicamente a la figura individual del docente, sino a una posición institucional que lo habilita a autorizar saberes y trayectorias. Esta autoridad no se funda solo en el dominio de la disciplina o en la experiencia pedagógica que el docente pueda tener, sino en su inscripción en un marco normativo que le otorga la potestad de tomar decisiones sobre la acreditación. Ahora bien, esa autoridad no se ejerce de manera automática, tampoco está exenta de tensiones: se construye y se pone en juego en cada situación evaluativa concreta, en la que el docente debe valorar y sostener su juicio frente a los estudiantes, a los colegas y a la propia institución.

En este sentido, diversos autores han señalado que la autoridad pedagógica no puede ser pensada como un atributo personal ni como una prerrogativa que se ejerce de manera automática por el solo hecho de ocupar una posición institucional. Más bien se trata de una relación que requiere reconocimiento y legitimación por parte de otros, y que se construye en situaciones concretas. La autoridad pedagógica se sostiene en una trama de encuentros donde al menos dos, en una relación asimétrica «entrelazan sus subjetividades en un tiempo

y espacio cultural, histórico, social en común, para perpetuarlos y recrearlos» (Greco, 2007, p. 4); una trama relacional siempre frágil, que debe ser actualizada y justificada en cada escena institucional. Esta perspectiva permite comprender por qué la evaluación constituye un momento particularmente sensible para el ejercicio de la autoridad docente: allí donde se emite un juicio que autoriza o limita una trayectoria, la autoridad no puede simplemente invocarse, sino que debe ser sostenida en acto.

Desde esta perspectiva, evaluar supone asumir una posición de enunciación que compromete al docente no solo en términos técnicos, sino también éticos y políticos. Evaluar implica necesariamente emitir juicios de valor (Camilloni, 1998) que no pueden reducirse a la aplicación mecánica de criterios, aun cuando estos se encuentren formalmente explicitados. Tales juicios se construyen a partir de información sistemática que va recabando el docente, pero también están atravesados por interpretaciones, concepciones pedagógicas y decisiones situadas, lo que refuerza la idea de que la evaluación no es una operación neutra ni completamente objetivable.

En este marco, la autoridad pedagógica que se ejerce en la evaluación no puede pensarse como un atributo dado ni como una función que se despliega de manera automática. Si bien se trata de una autoridad institucionalmente conferida, su ejercicio concreto plantea tensiones, dilemas y responsabilidades que no se agotan en el plano normativo. La escena evaluativa, especialmente en instancias de fuerte peso acreditante, expone al docente a la necesidad de sostener un juicio que compromete trayectorias, identidades y futuros posibles, abriendo interrogantes sobre las implicaciones subjetivas y los efectos de poder que este acto conlleva.

Evaluar como ejercicio de poder

Desde una perspectiva psicosociológica, Eugène Enríquez (2010) sostiene que la evaluación no es una práctica circunscripta a determinados ámbitos —como la educación, el trabajo, o la gestión de las organizaciones— sino un rasgo estructurante de las sociedades contemporáneas. Para él, la evaluación se ha convertido en un dispositivo central de regulación social que atraviesa instituciones, organizaciones y trayectorias individuales, estableciendo criterios de valor, jerarquizando desempeños y produciendo clasificaciones que ordenan la vida social en muchos de sus aspectos (Enríquez, 2010). En este sentido, evaluar no implica únicamente apreciar y valorar resultados, sino definir qué —y quién— es considerado válido o legítimo en un determinado contexto institucional.

Esta centralidad de la evaluación se inscribe en una racionalidad instrumental que privilegia la medición, la comparación y la cuantificación, otorgando visibilidad y legitimidad a todo aquello que puede ser traducido en indicadores, mientras que lo que escapa a esos criterios tiende a ser desvalorizado o quedar invisibilizado. Desde esta lógica, la evaluación deja progresivamente

de funcionar como un medio al servicio de la comprensión del trabajo o del reconocimiento de la experiencia, para transformarse en un fin en sí mismo, organizando acciones y prácticas en función de su adecuación a criterios externos y estandarizados (Enríquez, 2010).

En este marco es que el psicólogo advierte que la evaluación puede adquirir un carácter perverso cuando opera como un mecanismo de control que exige a los sujetos adaptarse a normas que no reconocen la complejidad del trabajo real ni la implicación subjetiva de quiénes lo realizan. Frente a estas exigencias, los sujetos evaluados tienden a desarrollar estrategias defensivas —como la simulación de conformidad, o la adecuación formal a los criterios, por ejemplo— que le permiten sostener una imagen aceptable ante la mirada evaluadora, pero al costo de una creciente escisión entre la experiencia vivida y su representación institucional.

Sin embargo, Enríquez sostiene que la evaluación no está condenada de manera inexorable a producir esos efectos. En determinadas condiciones puede asumir un carácter sublimatorio. Esto es posible cuando se orienta al reconocimiento del trabajo realizado, a la elaboración colectiva de los conflictos y a la construcción de sentido compartido. En estos casos, la evaluación no clausura el sentido mediante la aplicación mecánica de criterios, sino que abre un espacio de reflexión, simbolización y transmisión, en el que el conflicto es reconocido como parte constitutiva de la vida institucional (Enríquez, 2010).

Desde la perspectiva de la psicología, las prácticas institucionales no pueden ser comprendidas únicamente a partir de sus finalidades explícitas o de los marcos normativos que las regulan. Las instituciones son espacios atravesados por tensiones estructurales, conflictos latentes y procesos de implicación subjetiva que configuran tanto las prácticas como las experiencias de los actores que las sostienen. Pensar la evaluación universitaria en este contexto implica asumir que se trata de una práctica institucional particularmente sensible, en la que se concentran disputas en torno al saber, la autoridad y la legitimidad.

En su obra *El trabajo de la muerte en las instituciones* (1998), Enríquez explica que toda institución se organiza en torno a una tensión permanente entre un sistema socioestructural —que produce normas, reglas y dispositivos de control— y un sistema simbólico-imaginario, que organiza identificaciones, valores y sentidos compartidos. Toda institución exige, al mismo tiempo, adhesión a la norma y adhesión al ideal que ella misma propone. Desde esta perspectiva, la evaluación puede ser pensada como una práctica que se inscribe en ese punto de cruce; se presenta como una práctica reglada, sujeta a criterios formales, pero al mismo tiempo moviliza dimensiones simbólicas vinculadas al reconocimiento, la validación y la pertenencia institucional.

Evaluar no implica, únicamente, aplicar criterios previamente establecidos; supone ejercer un poder específico: el poder de autorizar o denegar, de legitimar o deslegitimar un saber, de habilitar o interrumpir una trayectoria. En ese sentido

es que la evaluación constituye una de las formas más visibles del ejercicio de la autoridad pedagógica en la universidad. A diferencia de otros momentos o instancias del acto educativo, en la evaluación, concretamente, el docente encarna de manera explícita la función institucional de juicio, asumiendo una responsabilidad que excede lo estrictamente pedagógico. Este ejercicio de la autoridad no puede ser pensado como una función abstracta o impersonal. Por el contrario, se trata de una práctica encarnada, que compromete al sujeto docente en su historia, su trayectoria profesional y su relación con la institución.

| 9

Las instituciones interpelan a los sujetos en su identidad y les exigen una implicación que no es solamente funcional (Enríquez, 1998). La evaluación, como acto institucional, reactualiza esas demandas y puede convertirse en una fuente de malestar y de conflicto. Las instancias evaluativas con fuerte peso acreditante —como los exámenes finales, las evaluaciones integradoras, y más aún los trabajos de finalización de carrera (TFI, tesis, tesinas)— intensifican estas tensiones, ya que el docente no evalúa allí solo un desempeño académico, sino que se posiciona frente a la pregunta por el saber suficiente, el límite entre lo aceptable y no aceptable y, ni más ni menos que el cumplimiento de los criterios que definen la pertenencia a una comunidad profesional. En este contexto, pensar la evaluación como la adecuada construcción de una grilla, una rúbrica —o cualquier otro instrumento elaborado a tal fin— y su correcta aplicación, parece insuficiente. El proceso evaluatorio —insistimos— suele implicar, también, juicios situados, atravesados por concepciones de la educación, incertidumbres, dilemas éticos y pautas institucionales.

La psicología nos ayuda a comprender que estos dilemas no son individuales ni atribuibles a características personales de los docentes, sino que remiten a conflictos estructurales que emergen cuando las exigencias institucionales entran en tensión con las concepciones docentes sobre el saber, la formación profesional y la responsabilidad pedagógica. En este sentido, el malestar que eventualmente puede emerger en torno a la evaluación puede ser comprendido como un síntoma institucional, más que como una dificultad estrictamente individual del docente.

Por otra parte, Enríquez (1998) advierte que las instituciones tienden a invisibilizar los conflictos que ellas mismas producen mediante dispositivos y discursos que se presentan como racionales, neutros y necesarios. Desde esta perspectiva, la apelación a criterios técnicos en la evaluación puede ser leída como una forma de obturar su dimensión conflictiva. En este sentido, resulta especialmente relevante indagar sobre los modos en que los docentes elaboran subjetivamente estas exigencias, pero también conocer cómo se posicionan frente a la autoridad que tienen en virtud del rol que desempeñan, qué conflictos se activan cuando deben decidir sobre la acreditación de un estudiante, qué márgenes de autonomía perciben en el acto evaluativo. Estas preguntas desplazan el análisis desde el plano normativo hacia la experiencia concreta de quienes evalúan,

inscribiéndolas en las lógicas institucionales que organizan la vida universitaria contemporánea.

Pensar la evaluación universitaria desde el enfoque propuesto por la psicología permite, en consecuencia, comprenderla como una práctica institucional atravesada por relaciones de poder, conflictos estructurales e implicaciones subjetivas, situadas en un marco sociocultural específico. Este enfoque habilita una lectura que reconoce la experiencia docente —el eventual malestar— no como un desvío individual, sino como un emergente de las tensiones propias de las organizaciones en el mundo contemporáneo.

| 10

La evaluación como dispositivo de gestión

No son pocos los autores que han señalado que la centralidad adquirida por la evaluación en la universidad contemporánea no puede comprenderse al margen de la expansión de lo que Vincent de Gaulejac ha denominado *ideología gestinaria*. En este sentido, si bien su obra no se inscribe específicamente en el campo educativo, sus análisis resultan especialmente importantes para pensar los cambios recientes de las instituciones y las organizaciones de educación superior.

En *La sociedad enferma de gestión* (2005), de Gaulejac desarrolla una crítica sistemática a la ideología gestinaria, entendida como un sistema de organización del poder que se presenta bajo la apariencia de neutralidad técnica, racionalidad objetiva y eficacia pragmática. Desde esta perspectiva, la gestión no se limita a un conjunto de herramientas administrativas, sino que configura una matriz cultural que atraviesa instituciones, prácticas y subjetividades, imponiendo una lógica de medición, rendimiento y control sobre dimensiones históricamente ajenas a ese tipo de racionalidad.

Uno de los conceptos centrales de esta crítica es el de *cuantofrenia*, noción con la que de Gaulejac designa la tendencia a traducir sistemáticamente los fenómenos sociales y humanos en indicadores cuantificables, bajo la ilusión de que solo aquello que puede medirse resulta comprensible y manejable. Esta lógica privilegia la productividad visible y mensurable por sobre la reflexión, la elaboración colectiva y la complejidad del trabajo real, desvalorizando aquello que no puede ser fácilmente reducido a cifras o porcentajes.

Si bien estos desarrollos no se refieren de manera directa a la evaluación educativa, nos ayudan a pensar algunas de las transformaciones que atraviesan hoy a la universidad; en particular, la progresiva subordinación de las instituciones de educación superior a imperativos de eficiencia, calidad y excelencia definidos en términos gerenciales, que ha tendido a redefinir las prácticas evaluativas, orientándolas crecientemente hacia criterios estandarizados, comparativos y cuantificables. En este marco, la evaluación se configura como un dispositivo paradójico: por un lado, promete objetividad, transparencia y mejora de la calidad, pero al mismo tiempo puede producir malestar, pérdida de sentido

e individualización del trabajo académico, al desatender la dimensión simbólica, relacional y subjetiva de la práctica docente.

Así entendida, la evaluación en las universidades se inscribe en un entramado más amplio de dispositivos gestionarios que dan nuevas formas a las instituciones de educación superior y redefinen las condiciones del trabajo académico. Lejos de constituir una técnica neutral, la evaluación aparece, en este marco, como una práctica social históricamente situada, atravesada por imperativos de medición, de comparación y de rendimiento, que reconfiguran tanto las prácticas institucionales como las experiencias subjetivas de quienes participan en ellas.

En una línea convergente con los planteos de Enríquez y de Gaulejac, Ruiz Acero et al. (2004) proponen una lectura que permite profundizar el análisis de la evaluación contemporánea desde una perspectiva que pone el acento en las formas del vínculo social que ésta instituye. En *¿Desea usted ser evaluado?*, un texto surgido a partir de una serie de conversaciones entre el psicoanalista lacaniano y el lingüista y pensador francés, la evaluación es analizada no como una técnica particular ni como un conjunto de procedimientos específicos, sino como un discurso que organiza las relaciones entre los sujetos a partir de la primacía de la medición y de lo calculable.

El llamado «discurso de la evaluación» aparece aquí como una modalidad generalizada del lazo social que atraviesa distintos ámbitos —las organizaciones, el mundo del trabajo, la política, la universidad— y que tiende a extenderse hacia otros aspectos de la realidad, inclusive hacia dimensiones que tradicionalmente eran consideradas propias de la intimidad subjetiva. La evaluación se presenta como una respuesta universal frente a los problemas sociales. Así, desde esta lógica, ante cualquier dificultad conviene medir, comparar, clasificar y normalizar.

Un aspecto central de este planteo es que la eficacia de los dispositivos de evaluación no reside principalmente en los instrumentos que se utilizan —cuestionarios, rúbricas, índices— sino en la obtención del consentimiento del sujeto a ser evaluado. Consentir a la evaluación implica aceptar ingresar en una lógica que transforma al sujeto singular en un *uno-entre-otros*, es decir, en un elemento comparable, clasificable y estadísticamente manipulable. En este proceso, la evaluación deja de percibirse como una imposición externa y pasa a asumirse como algo dado.

Para Ruiz Acero et al. (2004) es precisamente en esta adhesión donde se juega el carácter perverso del procedimiento evaluativo contemporáneo. La evaluación no se limita a juzgar resultados, sino que logra que los propios sujetos acepten y reproduzcan la lógica de la medición y el control, participando activamente en un dispositivo que tiende a borrar la singularidad de la experiencia en nombre de criterios pretendidamente objetivos, neutros y universales.

Evaluar, ¿una experiencia subjetiva?

Si, como señalan Ruiz Acero et al. (2004), la eficacia de los dispositivos de evaluación contemporáneos reside en la adhesión de los sujetos a la lógica evaluativa, sería interesante analizar con mayor profundidad qué implicaciones subjetivas se ponen en juego cuando esa adhesión se expresa en el acto concreto de evaluar. En el ámbito universitario, esta pregunta adquiere una particular relevancia, ya que el docente no solo participa de un dispositivo institucional, sino que se ve implicado subjetivamente en decisiones que comprometen la autorización, la validación del saber y la definición sobre las trayectorias de los estudiantes.

Desde una lectura psicoanalítica en clave socioeducativa, evaluar constituye un momento de implicación subjetiva intensa, en el que el docente se enfrenta a situaciones que nunca se encuentran completamente reguladas. Aunque existan normas, lineamientos, rúbricas o pautas institucionales, siempre queda un margen de decisión que no puede ser automatizado ni delegado. Es precisamente en ese espacio de incertidumbre donde emergen dilemas, tensiones y malestares que revelan la complejidad del acto evaluativo.

En estas instancias, el docente no solo aplica un instrumento. También asume la función de autorizar o denegar el paso del estudiante, articulando su propio juicio con las demandas de la institución. La posición que ocupa lo compromete en tanto sujeto: debe sostener decisiones que tienen consecuencias concretas, enfrentarse a la legitimidad institucional y confrontar su propia ética y concepción del saber. Así, la evaluación se convierte en una experiencia que combina la responsabilidad, la interpretación y la toma de decisiones situadas.

La apelación a criterios técnicos o instrumentos estandarizados puede ofrecer la ilusión de neutralidad, pero no elimina la implicación subjetiva. Al contrario, estos dispositivos suelen desplazar la tensión hacia el docente, quien debe sostener el juicio final. De allí la importancia de pensar la evaluación desde una perspectiva superadora del plano normativo, y centrada en la vivencia concreta; un enfoque que reconozca los conflictos, ambivalencias y negociaciones internas que acompañan cada acto evaluativo.

Desde esta óptica, la evaluación universitaria no es solo un procedimiento institucional, sino un proceso subjetivamente implicante, en el que convergen la autoridad pedagógica, la responsabilidad ética y la relación con el saber. Comprender estas dimensiones ayuda a iluminar por qué la evaluación es una práctica cargada de significados, en la que los efectos sobre quienes evalúan pueden ser tan relevantes como los resultados obtenidos por quienes son evaluados.

La autoridad en juego. Evaluar en contextos de incertidumbre

Como hemos venido sosteniendo a lo largo de este trabajo, en el nivel universitario la evaluación adquiere una significación que excede la mera constatación

de aprendizajes. Evaluar implica un acto de autorización institucional mediante el cual se acredita que un sujeto ha alcanzado un saber considerado legítimo para avanzar en su trayectoria académica y, en muchos casos, para acceder al ejercicio profesional. Este pasaje —que habilita el tránsito hacia un nuevo estatus— constituye para el docente una decisión cargada de implicaciones simbólicas, éticas y subjetivas, en la medida en que su juicio produce claros efectos sobre otros.

Ahora bien, este acto de autorización no puede comprenderse al margen de transformaciones socioculturales e históricas más amplias que atraviesan hoy a la institución educativa. Diversos autores se han referido a ellos, resaltando que asistimos a una crisis que no es solo una crisis de determinadas figuras de autoridad, sino un debilitamiento general de los marcos simbólicos que históricamente sostenían su legitimidad. En esta línea, François Dubet (2002) describe un proceso de *declive institucional*, entendido como el agotamiento del programa institucional moderno y sus modos específicos de socialización, que otorgaba a las instituciones —y a quienes actuaban en su nombre— una autoridad relativamente estable y socialmente reconocida.

En este escenario, la autoridad ya no se apoya en principios incuestionables ni en posiciones instituidas de forma duradera; la autoridad aparece cada vez más expuesta a la interpelación, la discusión y la necesidad de ser revisada y justificada. En el ámbito universitario, esta fragilización de los soportes simbólicos se vuelve especialmente visible en las instancias de evaluación, donde la autoridad pedagógica se ejerce de forma concreta y las decisiones del docente producen efectos inmediatos sobre las trayectorias académicas.

Si bien la institución continúa delegando en los docentes la función de evaluar y autorizar, ese encargo ya no se encuentra respaldado plenamente por un reconocimiento automático de la autoridad pedagógica. La decisión de acreditar un saber —de habilitar o postergar un pasaje, como el tránsito de la condición de estudiante al estatus de profesional— recae de manera visible sobre quien evalúa, exponiéndolo a un mayor grado de responsabilidad y de cuestionamiento.

Según Dubet (2002), los fundamentos de la autoridad se han transformado. Hoy, el trabajo del profesor es más exigente y complejo, porque la autoridad —antes tradicional, basada en principios y valores institucionales considerados imprescindibles e incuestionables— debe construirse de manera personal. El régimen de justificación ha pasado de la institución al individuo: antes la subjetividad del docente se subordinaba a su rol, ahora se antepone a él, provocando un replanteamiento profundo de la enseñanza, convertida en un espacio de constante negociación y demostración de autoridad.

En este sentido, Zelmanovich (2009) propone entender la llamada *crisis de autoridad* como la ineficacia de las viejas respuestas y maneras de hacer

ante las nuevas dificultades, y no simplemente como un deterioro de la autoridad misma.

En esta línea, Philippe Meirieu (2006) propone pensar la autoridad pedagógica no como un atributo que se posee de una vez y para siempre, sino como una construcción situada que se produce en la relación pedagógica y en el vínculo con el saber. La autoridad no se impone ni se delega sin más; se ejerce y se construye en el acto mismo de enseñar y de evaluar.

En contextos donde los soportes simbólicos institucionales se encuentran debilitados, el docente se ve compelido a ocupar un lugar de autoridad que ya no está plenamente garantizado, pero que sigue siendo exigido por la institución. En este acto, donde la autoridad pedagógica se encuentra atravesada por tensiones subjetivas, aparece la llamada «impostura del maestro» que Pereira (2010) caracteriza como la necesidad de sostener una función que excede las seguridades del rol y que se ejerce sin la garantía de un reconocimiento automático. Esta impostura no implica falsedad individual, tampoco una desviación moral; sino que refleja la tensión de asumir un juicio de autorización —habilitar o postergar un pasaje académico— cuando la legitimidad de esa decisión queda muy expuesta a la interpelación y al cuestionamiento. En otras palabras, el docente hace «como si», esforzándose por sostener un lugar de autoridad que ya no se encuentra asegurado.

En el acto de evaluar, esta impostura se vuelve particularmente visible, ya que cada decisión produce efectos inmediatos y duraderos sobre las trayectorias académicas y los futuros posibles de los estudiantes, revelando la intensa exposición subjetiva que atraviesa al docente evaluador.

La evaluación como escena de responsabilidad y exposición subjetiva

Desde una lectura psicoanalítica en clave socioeducativa, este acto puede pensarse como un punto de confrontación entre la ley, el saber y la posición subjetiva del docente. Zafropoulos (2010), retomando a Lacan, propone pensar la autoridad no como una figura a restaurar, sino como una función —la función paterna— entendida como un lugar lógico y simbólico a ocupar de manera siempre contingente. Autorizar implica asumir, en cada situación, una función que remite a un orden simbólico que antecede al sujeto, pero que solo existe en la medida en que alguien la encarna.

Cuando los soportes simbólicos de la autoridad aparecen fragilizados, la carga subjetiva del acto evaluativo se intensifica. La apelación a criterios técnicos, rúbricas o instrumentos estandarizados puede funcionar como un intento de reducir esa exposición del docente evaluador, ofreciendo una ilusión de neutralidad que atenúa la responsabilidad personal. Sin embargo, estos dispositivos no eliminan la implicación subjetiva: la decisión última de autorizar o no autorizar continúa recayendo sobre quien evalúa.

Desde esta perspectiva, las dudas, tensiones e incomodidades que pueden emerger en la evaluación no deberían ser leídas como fallas individuales ni como déficits profesionales, sino como efectos de la fragilización de la autoridad que atraviesa a las instituciones educativas contemporáneas. Tal como señala Meirieu (2006), esta crisis constituye también una oportunidad para repensar las formas de transmisión, de autoridad y de responsabilidad en la educación superior.

Pensar la evaluación universitaria como acto de autorización en contextos de declinación de la autoridad, abre un conjunto de interrogantes que articulan dimensiones institucionales, pedagógicas y subjetivas, entre ellos: ¿cómo se posicionan los docentes universitarios frente a la responsabilidad de autorizar o no un saber en instancias evaluativas de fuerte peso acreditante?, ¿de qué referencias —institucionales, disciplinares, éticas o subjetivas— se sostienen al momento de emitir un juicio evaluativo cuando el reconocimiento de la autoridad no aparece garantizado de antemano?, ¿qué tensiones, dudas o conflictos emergen en la experiencia de evaluar y cómo son elaborados por los docentes en el marco de sus trayectorias profesionales y de las condiciones institucionales en las que trabajan?, ¿qué lugar ocupan los criterios formales, los instrumentos de evaluación y las normativas institucionales en relación con el juicio singular que cada docente debe finalmente asumir?, ¿qué efectos subjetivos atribuyen los docentes al acto de evaluar, tanto en su relación con los estudiantes como en su propio vínculo con el saber, la autoridad y la institución?

Estas preguntas nos permiten interrogarnos acerca de la evaluación, ya no desde un plano normativo, sino desde la consideración de la experiencia situada de quienes evalúan, habilitando un enfoque donde las dimensiones socioculturales, institucionales y subjetivas se encuentran articuladas. En este sentido, concebimos este trabajo como una primera reflexión que organiza las ideas en un marco teórico-conceptual, capaz de sentar las bases para una futura investigación orientada a comprender cómo se ejerce actualmente la autoridad pedagógica en la evaluación universitaria y cuáles son sus efectos sobre las trayectorias académicas y la experiencia formativa.

Consideraciones finales

Los posicionamientos que —en algunos casos de forma sintética, y en otros con mayor amplitud— hemos presentado a lo largo de este trabajo, no buscan ofrecer un modelo de evaluación ni prescribir modos adecuados de evaluar en la universidad. El objetivo ha sido, más bien, problematizar la evaluación como una práctica institucional profundamente implicante, en la que se articulan la relación con el saber, el ejercicio de la autoridad pedagógica y la posición subjetiva de los docentes.

Desde esta perspectiva, la evaluación aparece como una escena especialmente fértil para interrogar la experiencia docente y las tensiones que atraviesan

el acto de evaluar. En este sentido, el recorrido teórico realizado habilita un conjunto de preguntas que no pretenden ser respondidas aquí de manera empírica, pero que creemos resultan centrales para pensar la evaluación universitaria más allá de sus formulaciones normativas o técnicas. Entre ellos, se destacan la forma en que los docentes viven la responsabilidad de evaluar, las referencias simbólicas desde las cuales se autorizan a ejercer esa función, los conflictos, dudas e incomodidades que pueden emerger al momento de decidir sobre la acreditación de un saber, y la manera en que estas experiencias se articulan con las exigencias institucionales y con las transformaciones contemporáneas de la autoridad pedagógica.

| 16

Estas dimensiones de la práctica evaluativa difícilmente puedan ser captadas a través de enfoques centrados exclusivamente en la medición, la comparación de resultados o la estandarización de criterios. Si bien distintos trabajos del campo de la pedagogía universitaria han comenzado a indagar las creencias, representaciones y sentidos que los docentes atribuyen a la evaluación en la educación superior (Anijovich y Cappelletti, 2018; Ferreyra y Tenutto Soldevilla, 2021), el análisis desarrollado en este artículo sugiere la necesidad de profundizar estas aproximaciones incorporando una lectura que permita dar cuenta de la evaluación como experiencia institucional y subjetivamente implicante, atravesada por conflictos, dilemas y posicionamientos que exceden el plano técnico.

Si bien este análisis se centra en la experiencia docente, resulta pertinente reconocer que las decisiones evaluativas tienen efectos directos —también— en la trayectoria académica y en la construcción de identidad profesional de los estudiantes.

En este sentido, el trabajo no clausura el análisis, sino que abre un campo de interrogación en torno a la evaluación universitaria como práctica situada, atravesada por tensiones institucionales y por la implicación de los sujetos que la sostienen. Estas líneas de problematización constituyen un punto de partida para futuras indagaciones que, en continuidad con este enfoque, se propongan explorar la experiencia docente de evaluar y los efectos subjetivos e institucionales que de ella se desprenden.

Por último, es necesario considerar que la evaluación universitaria, atravesada por profundos cambios, deberá seguir enfrentando a futuro desafíos emergentes derivados de la digitalización, la inteligencia artificial y los cambios en la producción y circulación del conocimiento, lo que reafirma la necesidad de abordarla como práctica situada, compleja y en permanente transformación.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo, M. (1996). *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapeluz.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo XXI Editores.
- Camilloni, A. R. W. de. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. del C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Paidós.
- Celman, S. (1998). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin, y M. del C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Paidós.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Enríquez, E. (1998). *El trabajo de la muerte en las instituciones*. En R. Kaës, J. Bleger, E.
- Enríquez, F. Fornari, G. Mendel, y P. Aulagnier (Eds.), *La institución y las instituciones; Estudios psicoanalíticos* (pp. 84-119). Paidós.
- Enríquez, E. (2010). La evaluación entre perversión y sublimación [L'évaluation entre perversion et sublimation]. *Cahiers internationaux de sociologie*, 128-129, 245-265.
- Ferreira, H. A., y Tenutto Soldevilla, M. A. (Comps.). (2021). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior: Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad*. Editorial Brujas.
- Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de la gestion: Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Seuil.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Editorial Homo Sapiens.
- Meirieu, P. (2006). *El significado de educar en un mundo sin referencias* [Conferencia]. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Pereira, M. R. (2010). *La impostura del maestro* [Clase 14, Seminario III, Especialización «Psicoanálisis y prácticas socioeducativas»]. FLACSO Argentina.
- Ruiz Acero, I., Miller, J. A. y Milner, J. C. (2004). *¿Desea usted ser evaluado?*. Miguel Gómez Editores.
- Zafropoulos, M. (2010). *Acerca de la autoridad. Una reflexión sobre el término en las prácticas socioeducativas. Un abordaje a partir de la idea de función paterna*. [Clase 3, Módulo 1, Diploma Superior Psicoanálisis y prácticas socioeducativas]. FLACSO Argentina.
- Zelmanovich, P. (2009). Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. *El Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación de la Nación.