

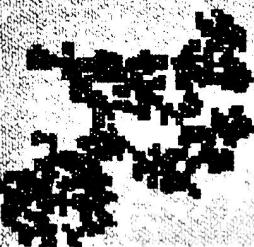


UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

ANTOLOGIA

EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE

SOP





UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

ANTOLOGIA

EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE

Canción.

SEP

Primer edición. México 1987
Primera reimpresión, México 1988.

Derechos Reservados por
Universidad Pedagógica Nacional
Carretera al Ajusco No. 24
Col. Héroes de Padierna
Delegación Tlalpan
14200 México, D.F.

Impreso en México

ISBN 968-29-1489-2

PREFACIO

En cumplimiento del objetivo de “Elevar la calidad de la educación en todos los niveles, a partir de la formación integral de los docentes”, propuesto en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, la **UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL** participa en las actividades del Proyecto Estratégico No. 1, “Capacitación y Desarrollo del Magisterio en Servicio”, mediante el ofrecimiento de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria, que pueden ser cursadas por los maestros en servicio de estos dos niveles educativos.

INDICE

	Pág.
PRESENTACION GENERAL	9
UNIDAD I. EL CONTEXTO SOCIAL Y LA EVALUACION	
PRESENTACION	11
LECTURAS:	
Planificación general del programa (SEP/DGEP)	13
La escuela capitalista (Ch. Baudelot y Roger Establet)	19
La sociología de la educación y el rendimiento escolar (Elsa Rodríguez Rojo)	81
Evaluación: análisis de una noción (Alicia de Alba, <i>et. al.</i>)	91
UNIDAD II. LOS ENFOQUES DE EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE	
PRESENTACION	115
LECTURAS:	
Enfoque de evaluación idealista (Víctor M. Rosario M.)	117
Evaluación con referencia a normas y con referencia a criterio (Félix Amado de León Reyes)	119
Temas de evaluación (Sergio U. Nilo)	123
La evaluación ampliada (Bertha Heredia A.)	133
UNIDAD III. METODOLOGIA DE LA EVALUACION	
PRESENTACION	143
LECTURAS:	
Lo metodológico: un problema sin respuesta (Angel Díaz Barriga).....	145
Evaluación Educacional (Clifton Chadwick)	157
La evaluación educativa (Javier Olmedo)	169
Algunos criterios metodológicos para la evaluación del rendimiento escolar (Javier Olmedo)	179
Características de los métodos de medición (Roberto Thorndike y E. Hagen)	185
Elementos esenciales de la medición (Robert Thorndike y E. Hagen) ..	187
Test. y Técnicas de Medición en Psicología y Educación	187
Cómo evaluar la calidad de un instrumento de medición (Richard H. Lindeman)	193
Críticas contra la medición psicológica y educativa (Robert Thorndike y E. Hagen)	211

2º periodo

2a. Tesis: El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación (Angel Díaz Barriga)	215 →
Introducción. Los problemas y los métodos (Jean Piaget)	223
Interpretación de calificaciones y normas de pruebas (Norman E. Gronlund)	229
Reglas destinadas a la interpretación de los resultados (Jean Piaget)...	231
Algunas derivaciones de esta tesis en la docencia (Ángel Díaz Barriga). .	239 →

UNIDAD IV. LA EVALUACION EN EL AULA

PRESENTACION	257
LECTURAS:	
Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal (Porfirio Morán Oviedo) ..	259
Evaluación del aprendizaje (Javier Olmedo)	281
Acuerdo No. 17 ...239	297
Carta a una Profesora.....	301

Presentación

El curso “Evaluación de la Práctica Docente pertenece a la línea psicopedagógica del plan de estudios de las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, plan 1985, de la Universidad Pedagógica Nacional.

La presente Antología contiene una selección de los textos básicos para desarrollar las actividades propuestas en la guía de trabajo y lograr así, los objetivos planteados para este curso.

Los textos se encuentran ubicados por unidades y en el orden en que serán requeridos. Considere que dichos textos aportan elementos qué, revisados en diferentes dimensiones, amplian el análisis particular que se realiza en cada unidad; por ello relacione los contenidos, ya que esto le ofrece la posibilidad de un análisis más completo sobre la problemática abordada.

seable. Las características de aquello que se pretende evaluar indicarán al investigador si es preferible alguna forma de diseño cuasi-experimental o no experimental. Pero, en todo caso, es indispensable la planeación y la ejecución de la investigación con todo rigor metodológico. De esto depende la validez de las decisiones resultantes de la evaluación.

No es preciso abundar en los requisitos de un buen diseño de investigación; existen numerosos manuales al respecto.

El tercer aspecto importante y propio de la investigación evaluativa en el que hay que hacer incapié es la **definición de parámetros**.

La evaluación implica siempre un juicio de valor. No puede quedarse en un nivel puramente descriptivo. Tampoco se limita a verificar o refutar una hipótesis. Debe establecerse si el factor que se está evaluando favorece o entorpece el aprendizaje, en qué medida lo hace; qué efectos tiene para la acción educativa en general; cómo se relaciona con la filosofía y las políticas nacionales, con la realidad y las necesidades sociales, etcétera.

UNIDAD I

EL CONTEXTO SOCIAL Y LA EVALUACION

Presentación

La presente unidad está constituida por tres temas. En el primero, se analizan diversos aspectos de la evaluación que se realiza en los niveles preescolar y primaria, para ello se seleccionaron los textos en los que se presentan los lineamientos oficiales para la evaluación en esos niveles.

En el segundo tema el asunto es analizar las funciones materia e ideológica de la escuela y de la evaluación, para ello se proponen tres textos: en el primero los autores hacen una crítica, hasta cierto punto extrema, de la escuela, de los contenidos que imparte, de sus procedimientos de evaluación, de sus normas y del papel del maestro. En el segundo texto los autores analizan la escuela, las normas, el papel del maestro y las funciones de reproducción de las relaciones sociales desde un enfoque histórico social. Por último; en el tercer texto se tratan diversas concepciones que explican el rendimiento escolar y el papel de la evaluación. Se considera que estos tres textos son complementarios, ya que desde diferentes niveles conceptuales, contribuyen al desarrollo de este tema.

Analizar las condiciones histórico-sociales que dieron origen al concepto y a una cierta práctica de la evaluación, es la cuestión central del tercer tema, para lo cual se seleccionó un texto en el que exponen esas condiciones, así como las características esenciales de dicho concepto.

Secretaría de Educación Pública.
Programa de Educación Preescolar.
Planificación General del Programa.
México, SEP, 1981. p. 95-103.

La evaluación

La forma como se concibe la evaluación en este programa responde de manera congruente a los principios teóricos y operativos señalados a lo largo del mismo: consiste por tanto en hacer un seguimiento del proceso de desarrollo del niño en cada uno de los ejes que se han señalado con el fin de orientar y reorientar la acción educativa en favor del desarrollo, y de ninguna manera aprobar o desaprobar al niño.

Orientar y reorientar la acción educativa con base en la evaluación, significa ir ajustando la planeación semanal, de acuerdo a las necesidades del niño que se vayan manifestando en la práctica.

Aun cuando se registren observaciones en cada uno de estos aspectos, el entender al niño como totalidad indisociable que se manifieste en cada uno de sus actos, es uno de los conceptos centrales que caracterizan el programa.

Por lo mismo, esta forma de considerar la evaluación atiende al desarrollo de procesos que se manifiestan en la forma como el niño, crea, comete errores, resuelve problemas, establece relaciones entre los objetos, se relaciona con sus semejantes y los adultos, etcétera. En suma, se incorporan aspectos objetivos y subjetivos que intervienen en la evaluación y que no pueden disociarse.

La evaluación, tal como se propone, se realizará a través de dos procedimientos: la evaluación permanente y la evaluación transversal. Se les ha dado este nombre para diferenciarlos en cuanto a los momentos en que se realizan, ya que los dos son permanentes; la que nombramos transversal es en realidad una síntesis de las observaciones recogidas a lo largo del trabajo.

Ambas constituyen guías de observación del niño preescolar, que, reiterando, tienen como finalidad, orientar y reorientar el proceso educativo.

EVALUACIÓN PERMANENTE

Esta consiste en la observación constante que la educadora hace de los niños a través de las actividades que realizan cada día y durante todo el año escolar.

Para ello no se requiere de formas especiales de registro, sino de una actitud atenta por parte de la educadora para descubrir los avances y dificultades que el niño va mostrando en su proceso de desarrollo, teniendo siempre presentes los ejes del programa.

Para ayudarse en la retención de observaciones que ella juzgue significativas, se sugiere el uso de un cuadernillo en el que destine algunas páginas a cada niño donde anote, el día que ocurra algún hecho sobresaliente de la conducta del niño; por ejemplo, que pueda resolver por sí mismo un problema cuando antes había mostrado una mayor dependencia en ese sentido, cuando descubre algo que le había pasado desapercibido, cuando puede opinar sobre sus compañeros o la educadora, etcétera, o también cuando presente dificultades en su interacción con otros, cuando muestre desinterés o apatía a una regresión importante en relación a sus avances anteriores.

Otro aspecto de la evaluación permanente reside en las evaluaciones que se realicen al finalizar actividades que hayan sido muy relevantes durante un día de trabajo, y al finalizar el desarrollo de una unidad o situación.

Esta evaluación consiste en una actividad colectiva en la que los pequeños grupos comentan el resultado de su trabajo, de la cooperación y no cooperación de los miembros del grupo, de los resultados en función del objeto que se habían propuesto como grupo total, de la participación de otros pequeños grupos, de sí mismo, y muy especialmente de las actitudes y participación de la educadora.

De esta manera se incorporan como una actividad permanente la autoevaluación y la coevaluación, insistiendo en el hecho de que la educadora también es sujeto de evaluación por parte del grupo.

EVALUACIÓN TRANSVERSAL

Ésta consiste en un registro del proceso de desarrollo que se llevará a cabo en dos momentos del año escolar, y que se basa en gran parte, en las observaciones de la evaluación permanente y en observaciones que se hagan de *cada niño* a través de la realización de las mismas actividades y durante un periodo de tiempo determinado.

Los aspectos a observar coinciden con la secuencia de cada uno de los ejes de desarrollo que conforman las características del niño en edad preescolar. Los pasos en cada secuencia no deben confundirse ni valorarse como objetivos, ya que lo que importa es el proceso en sí, el cual tiene un ritmo diferente en cada niño, comparable sólo con él mismo.

Los dos momentos de esta evaluación son los siguientes:

Primera evaluación o evaluación diagnóstica.

Ésta se realizará durante el mes de octubre, después del ingreso de los niños al Jardín, cuando hayan prácticamente superado la crisis de la transición hogar-escuela.

Tiene como finalidad conocer el punto de partida o estadio del desarrollo en que se encuentran los niños al iniciar su actividad escolar, para poder orientar la planeación de las actividades y valorar si hay niños que manifiestan dificultades o problemas particulares.

Segunda evaluación o evaluación terminal.

Ésta se realizará durante el mes de mayo. A través de la misma, la educadora podrá realizar una síntesis de los progresos alcanzados. A medida que la educadora vaya teniendo las evaluaciones de los niños en cada uno de estos momentos, será conveniente que se reúna con los padres de cada uno para conversar sobre los avances y dificultades de los niños, y orientar conjuntamente las acciones más convenientes para favorecer su desarrollo.

En cuanto a las condiciones para realizar la evaluación, es absolutamente innecesario e incluso perjudicial crear situaciones o actividades que tengan por único objetivo evaluar al niño. Por tanto, la evaluación se realizará, a través de la observación cuidadosa que la educadora haga sobre el niño, cuando realiza sus actividades normales. En el transcurso de las semanas que se proponen para registrar la evaluación transversal, la educadora habrá tenido la posibilidad de planear o estar desarrollando una unidad que incorpore actividades de cada uno de los ejes de desarrollo.

El registro de la evaluación se hará en una hoja especial que se presentará a continuación, la que distribuirá en forma separada para cada uno de los niños.

Esta hoja, que será única para las dos evaluaciones, permitirá observar con claridad la secuencia de desarrollo que va presentando cada niño.

INSTRUCTIVO PARA LA EVALUACIÓN TRANSVERSAL

1. Para realizar la evaluación usted contará con el siguiente material:

- Un cuadro de concentración que será distribuido a cada educadora para que lo coloque en forma visible en su salón, y le sirva como base para observar a los niños en su actividad diaria, y para proceder al registro de las evaluaciones.

El mismo contiene las conductas observables de los niños en cada uno de los aspectos de los ejes de desarrollo, especificados para los niveles 1, 2 y 3 (ver cuadro anexo al final de este libro).

- b) Una hoja de registro por niño, donde se harán las anotaciones de la evaluación.
- 2. La forma que presentamos se utilizará en las dos evaluaciones que se señalan en la *Planificación General*, página 96: la Evaluación Diagnóstica y la Evaluación Terminal.

La primera evaluación diagnóstica, se hará durante el mes de octubre. Tiene por finalidad obtener datos aproximados sobre el nivel de desarrollo en que se encuentra el niño al iniciar su actividad escolar, para poder orientar la planeación de las actividades y valorar si hay niños que manifiesten dificultades o problemas particulares.

La evaluación terminal, se realizará durante el mes de mayo. A través de la misma, la educadora podrá realizar una síntesis de los progresos alcanzados.

- 3. La evaluación se realizará en gran parte basándose en las observaciones de la evaluación permanente. (Ver página 96 de la *Planificación General*).
- 4. No debe crearse ninguna actividad o situación específica para evaluar, ya que las observaciones se harán siempre durante las actividades normales de los niños.
- 5. Son cuatro los ejes de desarrollo que se evalúan correspondiendo a cada uno de ellos los siguientes aspectos:

Afectivo-social:

- Forma de juego.
- Autonomía.
- Cooperación y participación.

Función simbólica:

- Expresión gráfico-plástica.
- Juego simbólico.

Cómo habla.

- Lenguaje oral: Cómo se comunica.

Dónde se lee.

Función de los textos.

- Lenguaje escrito: Lectura Comprensión de la asociación entre sonidos y grafías.

Reconocimiento de su nombre.

- Escritura: Escritura de las letras.
Escritura del nombre propio.

Preoperaciones lógico-matemáticas:

- Clasificación.
- Seriación.
- Conservación de número.

Operaciones infra-lógicas:

- Estructuración del espacio.
- Estructuración del tiempo.

- 6. Para proceder al registro se cuenta con una hoja para cada niño, para las dos evaluaciones. En ella se encontrarán, al margen izquierdo, los ejes de desarrollo y los aspectos a observar de cada uno.

Las columnas de la derecha comprenden la evaluación diagnóstica y la evaluación terminal, indicándose en cada una de ellas los niveles 1, 2 y 3, que indican la secuencia del proceso de cada uno de los aspectos.

Para hacer la anotación correcta en la hoja de registro individual, es necesario recurrir al cuadro de concentración de las observaciones, que se proporcionará a cada educadora por separado y que además encontrará al final de este libro.

Este cuadro muestra en detalle las conductas observables en los niños para cada aspecto del desarrollo y para cada nivel.

Por ejemplo: en el área afectivo-social, evalúa el aspecto "forma de juego"; si en sus observaciones ha detectado que el niño "preferentemente juega en pequeños grupos", marcará en la hoja de registro el nivel 2.

Es probable que alguno de los aspectos se manifieste en dos niveles lo cual podrá indicar un momento de transición de un nivel a otro.

- 7. La ubicación gráfica de las marcas en la hoja de registro, permitirá visualizar fácilmente el nivel en que predominantemente se encuentra el niño. Este dato lo obtiene considerando el 50% + 1 de las marcas, es decir, si más de la mitad se encuentran en un nivel, éste será considerado como aquel que se encuentra el niño. La educadora encontrará en muchos casos que nivel de desarrollo de los diferentes aspectos no es homogéneo, es decir que en algunos se encontrará el niño en un nivel y en otros mostrará un nivel superior o anterior. Estas observaciones podrán guiar su acción educativa, detectando aquellos aspectos que requieran mayor atención.

8. Si desea obtener un perfil del grupo, basta sumar los niños que se encuentran en cada nivel.
9. La evaluación que se realice con cada niño, sólo es comparable con él mismo, ya que el ritmo de desarrollos es diferente de niño a niño.
10. La evaluación no tiene un criterio de acreditación o selección sino de observación y guía del proceso de desarrollo.

Ch. Baudelot y Roger Establet.
La escuela capitalista.
 México Ed. Siglo XXI, 1975, p. 175-197,
 206-233, 239-258.

Leer

La escuela capitalista

1 LA ESCUELA PRIMARIA ES LA QUE DIVIDE

Hemos puesto en evidencia la existencia de dos redes de escolarización, opuestas por sus prácticas escolares, por los puestos de tendencias antagónicos en la división social del trabajo que abastecen y por las clases sociales a las cuales se dirigen masivamente.

Mostramos la existencia de estas dos redes a partir del sexto año y a lo largo de lo que llamamos oficialmente "segundo grado"; es decir, a partir del momento en que estas dos redes existen de manera relativamente *visible*, bajo la forma de secciones separadas.

Todo parece haberse dicho: las partes precedentes contienen aparentemente bastantes elementos para explicar, *en su conjunto*, los mecanismos fundamentales del funcionamiento del aparato escolar capitalistas: hay dos redes ya que existen dos clases antagónicas, se inculca la misma ideología (la ideología burguesa), pero bajo formas incompatibles.

Por consiguiente, lo esencial está por decirse. Sería engañarse el creer que las dos redes existen realmente a partir del momento en el cual son casi visibles. ¿Cómo explicar en efecto que los niños de diferentes clases sociales llegan al CM² a edades diferentes?

Hasta el momento hemos tomado en cuenta sólo los efectos de un proceso de división que empieza mucho antes del sexto año, mucho antes del CM², ya que en realidad comienza en los primeros años de primaria, en los primeros meses de primaria.

Podemos darnos cuenta del funcionamiento del aparato escolar, examinando muy de cerca lo que pasa en la sección que se presenta a la vez como la más transparente y las más opaca: la escuela primaria; ya que a pesar de las apariencias, es en la escuela primaria donde se juega lo esencial de la escolarización.

La escuela primaria, que se presenta gustosamente como la realización más pura de la escuela única, está en realidad dividida. O más bien, es ella la que asegura, bajo la apariencia de unidad, la función esencial de división.

1. LA ESCUELA PRIMARIA DIVIDE

En las encuestas de Girard ya mencionadas, se pone en evidencia este hecho. Al final de la escolarización primaria, los niños llegan al CM² en orden retrasado: según sean hijos de obreros o hijos de cuadros superiores, tardarán más o menos tiempo en recorrer la escolaridad primaria anterior. Las diferencias son sensibles, como lo demuestra el siguiente cuadro.

CUADRO 35. Retrasos escolares en CM² según la categoría socio-profesional

Profesión del padre	Edad media al 31 de dic. de 1962	% de alumnos a tiempo o adelantados	% de alumnos con retraso	Retraso de: 1 año	Retraso de: 2 años	Retraso de: 3 años y más
Obreros agrícolas	12.57	27	73	44	22	7
Agricultores	12.24	41	59	44	13	2
Obreros	12.33	36	64	45	17	2
Comerciantes artesanos	12.03	51	49	38	10	1
Empleados	12.09	48	52	39	11	2
Cuadros medios	11.69	71	29	23	5	1
Industriales-Prof. liberales	11.64	69	31	25	5	1
Cuadros superiores	11.52	76	24	19	4	1
COJUNTO	12.15	45	55	40	13	2
Fuente:	Girard.	Population,	65,	2.	p.	229

Únicamente los niños de las categorías sociales privilegiadas y minoritarias recorrieron, en su inmensa mayoría, el curso primario a la velocidad "normal". Inversamente, para los niños de las clases sociales populares, en su inmensa mayoría, lo normal es el retraso. Primera división.

Según este recorrido —segunda división— sus resultados escolares son opuestos. La combinación de estas dos divisiones, en donde la primera es la más importante, permite construir el siguiente cuadro.

CUADRO 36. Éxito escolar y retraso escolar según la categoría socioprofesional

	% de alumnos a tiempo o adelantados que obtienen resultados medianos, buenos o excelentes	% de demás alumnos	Total
Obreros agrícolas	22.6	77.4	100
Obreros	40.3	59.7	100
Agricultores	40.4	59.6	100
Cuadros superiores	71.2	28.8	100

En fin, el pronóstico del maestro sobre lo que llamamos el éxito ulterior y que se traduce en los hechos por la "orientación" en una u otra red, es perfectamente adecuado: lo que permite a Girard afirmar: "Así tanto el porvenir de los alumnos, su conservación y su progreso en la escolaridad, como su llegada en un tiempo normal a la secundaria, están en función de dos factores predominantes: el éxito escolar al final del primer ciclo¹ y la edad en la cual deja el CM²: cuanto más jóvenes terminan este periodo y mayor es su éxito, más suerte tienen para seguir largos estudios en buenas condiciones." (Population, 69, 2, p. 215). "No se puede negar el valor del pronóstico del porvenir formulado por los maestros a la vista de los resultados escolares." (Ibid., p. 210).

Tomando en cuenta solamente a los alumnos que llegaron al CM², los resultados de esta encuesta son aún más optimistas, como lo subraya el autor mismo, "ya que no todos los niños llegan al CM²".²

En este efecto, este proceso se manifiesta muy pronto en la escuela primaria, como lo atestigua un estudio realizado por el servicio central de estadística y el pronóstico del Ministerio de Educación Nacional.³

Este estudio, realizado en 1967, intenta determinar el desarrollo de las escolaridades en la enseñanza elemental. La falta de información sobre las repeticiones de curso y sobre las promociones llevó a hacer las evaluaciones de estos diferentes porcentajes. Las hipótesis escogidas no están enteramente verificadas, sobre todo cuando el estudio se hace a nivel regional; lo que conduce a errores sobre los porcentajes estimados. Sin embargo, éstos permiten calcular un "rendimiento" de la enseñanza elemental.

Este rendimiento medio se define por la cantidad de años escolares teóricamente necesarios para que las cohortes de alumnos que entraron en primario (CP) efectúen el ciclo, en relación con el número de años escolares que hubo efectivamente que proveer para alcanzar esta meta: se encuentra un 69.3% pa-

ra los niños y un 72.0% para las niñas; en otros términos, hubo que proporcionar un promedio de 7.22 años de escolaridad a los niños y de 6.94 años de escolaridad a las niñas, para que estos alumnos terminasen el ciclo elemental que debe hacerse teóricamente en cinco años. Se estima que este tiempo teórico se aplica solamente al 24% de los niños y al 30% de las niñas.

Este rendimiento, que es muy bajo, parece mejorar con el tiempo, ya que se observa una disminución en el porcentaje de repeticiones del curso. El porcentaje de repetición es más acentuado en los primeros años de primaria: cerca de un alumno por cada tres repite estos cursos; además, el porcentaje es más elevado para los niños que para las niñas, excepto al final del ciclo (CM²).

Las repeticiones se acumulan; de ello se deduce que para el conjunto del ciclo, el 35% de los alumnos tiene por lo menos un año de retraso. Algunos alcanzan dos, tres y hasta más años de retraso, aunque su gravedad no es la misma al principio que al final del ciclo. El desarrollo de la enseñanza especial debería permitir mejorar el rendimiento de la enseñanza elemental tomando a su cargo a los alumnos menos aptos. En 1966-1967, se encontraron 73 000 alumnos de los cursos del ciclo elemental (CP al CM²) que tenían por lo menos cuatro años de retraso.

Los resultados establecidos por la Sra. Pottier son discutibles ya que descansan sobre tres hipótesis reafirmados en parte por la realidad. La Sra. Pottier supone, en efecto, "que no hay alumnos que deserten a lo largo de un ciclo; que no hay alumnos que se salten alguno de los cursos; que los ingresos en la enseñanza se hacen solamente a través del curso preparatorio (CP)". Ahora bien, en un sentido estricto, estas hipótesis son falsas ya que existen, en realidad, alumnos que salen durante un ciclo, otros saltan algún curso y otros que entran durante un ciclo. En el ministerio se estiló valerse de estos errores iniciales para concluir que los resultados de la Sra. Pottier dan una imagen pesimista de la realidad. Sin entrar en detalles de esta polémica, es de extrañarse que esta encuesta errónea no haya dado lugar a investigaciones ulteriores fundadas en hipótesis más justas...

De hecho, otros cálculos fueron realizados desde entonces, pero no emanan de los servicios del Ministerio de Educación Nacional. Son los de D. Blot.⁴

Estudiando las repeticiones en la enseñanza primaria en Francia de 1960 a 1966, D. Blot confirma los resultados de la Sra. Pottier. Ella constata primero la amplitud extraordinaria del fenómeno ya que "en la mejor de las hipótesis, más de un alumno por cada dos repite año por lo menos una vez" en el transcurso de su escolaridad primaria. Anota también que se repite más el curso preparatorio que los otros; observa que entre 1960 y 1966 existe una leve disminución, sin embargo, en todo caso, concluye que el efectivo de los repetidores se eleva: "15 a 20% de un efectivo escolarizado total de 4.9 millones de alumnos." Por lo que concierne a la apreciación numérica, evalúa el porcentaje de repetición en el curso preparatorio (CP) entre 34% (alta hipótesis) y 26% (baja hipótesis), que corresponde a un tercio o a un cuarto de una promoción respectivamente. Este porcentaje es elevado.

Los hechos que acabamos de recordar no nos son desconocidos. Sin embargo, su significado exacto está totalmente oculto por la ideología de la escuela única. Nuestros dos primeros informadores ofrecen el ejemplo perfecto: el uno, Girard, atribuyendo a la iniquidad aptitudes, el otro, la Sra. Pottier, utilizando el concepto abstracto del rendimiento.

Girard: "Este retraso escolar, acabado de mencionar, se manifiesta fuertemente desde el ciclo elemental, ya que no todos los niños llegan al CM² y todos los que llegan toman más o menos tiempo. Ahora bien, la escuela primaria es una escuela única, abierta a todos por igual. Se trata entonces tan sólo, de las aptitudes que tienen los niños para adquirir el nivel de conocimiento elemental definido por los programas."⁵ La ilusión de Girard no consiste en referirse a la desigualdad de las aptitudes, según una ideología del don natural. Muestra por otra parte que conoce las consecuencias del medio social sobre las aptitudes. Su error consiste en pensar y en decir que el contenido de los programas está fundamentalmente constituido por conocimientos "elementales", es decir, por las bases indiscutibles y objetivas de todo posible saber. Como si estos elementos se entregaran precisamente en estado de elementos... No se percata de que la escuela primaria es un lugar de inculcación ideológica donde los famosos elementos no son nada más que un soporte aparentemente técnico.

En cuanto a la señora Pottier, indignándose por el bajo "rendimiento" de la escuela primaria, presupone que la función de esta escuela es efectivamente la de conducir al máximo de alumnos en un mínimo de tiempo al CM². En este caso, en efecto, dicha función sería muy mal cumplida. Si se lanza la hipótesis de que la función principal de la escuela primaria es, por el contrario, la de servirse del aprendizaje, del conocimiento escolar para dividir, entonces las aberraciones constatadas se vuelven normales. Porque, a fin de cuentas, el 24% de los niños y el 30% de las niñas efectuarían su escolaridad en el tiempo teóricamente normal: éste sería ampliamente suficiente para proveer la base esencial a la red secundaria-superior: las secciones clásicas y M¹ de los sextos que reclutan, como ya lo señalamos, a los alumnos más jóvenes. Por otro lado, el retraso escolar acumulado por los demás permite eliminarlos de la red SS de acuerdo con criterios puramente escolares. La escuela primaria cumple muy bien su función si dejamos de considerarla como una escuela única (lo que es formalmente), para apreciarla como una escuela que divide y a la vez dividida.

II. EL PROCESO DE DIVISIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA

Ya sea que se trate de los cálculos de la señora Pottier o de Blot, los resultados ponen en evidencia el hecho de que el proceso de división interviene desde el principio de la escolarización. Más precisamente en el curso preparatorio, donde se acusa el porcentaje de repetición más elevado: 36.7% según la Sra. Pottier; del 26% al 34% según Blot.

Por otra parte, independientemente del porcentaje de repeticiones, se sabe, por las estadísticas de la educación nacional, que en 1966-1967 el 22.2% de los alumnos del curso preparatorio acusaban un retraso de por lo menos un año. Si se hace el mismo cálculo para diez años consecutivos (de 1958-1959 a 1967-1968),

vemos que este porcentaje de retraso es casi constante. Las débiles variaciones constatadas que irían en el sentido de una leve disminución del número de retrasos escolares, son muy poco sensibles como para poderse imputar directamente a una tendencia de la evolución (pueden también ser imputadas al tamaño de los efectivos escolarizados). De todas formas, la disminución de los retrasos no pasa del 5.8% en diez años.

En realidad se trata, aunque parezca imposible, de una constante: la importancia enorme del retraso escolar desde el primer año de primaria.

Pero los retrasos escolares y los altos porcentajes de alumnos repetidores en el curso preparatorio son tan sólo los índices y los efectos del proceso de división en el que la escuela primaria es el lugar y al mismo tiempo el instrumento.

Este proceso de división, que es el proceso de constitución de las dos redes de escolarización, lo tenemos que analizar ahora más de cerca para poner al día las piezas principales del mecanismo que aseguran esta división. ¿En qué y cómo la escuela primaria es el lugar y el instrumento de la división entre las dos redes?

Nuestra demostración se organizará, en esta parte, de la siguiente manera:

1. Primer tiempo (Capítulo 2, ¿Qué es un alumno normal?) Mostraremos que la escuela primaria está regida por normas y que estas normas son normas de clase en tanto que impone a todos, como un ideal a realizar, los resultados medios de los niños de la burguesía.

CUADRO 37. Evolución del retraso escolar en el primer año de escolarización primaria

Años escolares	% de alumnos del curso preparatorio con retraso de un año o más	Efectivos escolarizados en el curso preparatorio
1958/59	24.2	950 404
1959/60	23.4	1 004 135
1960/61	23	990 302
1961/62	22.9	991 981
1962/63	22.8	964 874
1963/64	23	960 978
1964/65	23	959 954
1965/66	22.1	959 220
1966/67	22.2	944 774
1967/68	22.4	936 200

2. Segundo tiempo (Capítulo 3, La alfabetización como instrumento de la división y de la dominación ideológica).

A continuación, intentaremos saber por qué y en qué constituye el aprendizaje de la lectura y de la escritura, bajo la forma en que es practicado, el obstáculo principal que sirve para dividir a la población escolar y para realizar concretamente la existencia de dos redes.

3. Tercer tiempo (Capítulo 4, El oficio de maestro y sus contradicciones).

Nos interrogaremos seguidamente sobre el papel desempeñado en el proceso de división por los agentes encargados de realizarla (los maestros). No podemos explicar la manera en la que los maestros cumplen la función que les es asignada por el lugar que se les hace ocupar en el aparato escolar, sin examinar la situación social de los maestros, así como el cuadro ideológico en el cual se inscriben necesariamente sus prácticas.

2

¿QUE ES UN ALUMNO NORMAL?

Antes de mostrar, en los capítulos siguientes, cómo la escuela primaria realiza concretamente en su seno la separación en los dos redes de escolarización, nos vamos a detener un instante sobre uno de los rasgos característicos de su funcionamiento: la manera muy particular según la cual la escuela primaria, confundiéndolo bajo el nombre de normas el ideal y el promedio, impone a todos como un ideal a realizar, los resultados medios de los niños de la burguesía.

La escuela primaria se caracteriza, en primer lugar, por poner en evidencia una multitud de NORMAS. Siempre se trata en la escuela primaria de lo que es NORMAL y de lo que no es NORMAL. Tiene la edad normal para entrar a la escuela: 6 años. Hay un tiempo normal para franquear los diferentes cursos: el alumno normal entra en el curso preparatorio a los 6 años y se encuentra normalmente 5 años más tarde en el curso medio, segundo año (CM²). En cada etapa, hay resultados que el alumno normalmente cumple: al cabo de 6 meses, en el curso preparatorio, "se sabe leer". El inspector, entrando en clase, recuerda la existencia de la norma: "—Y naturalmente, todo el mundo sabe leer", como lo anota muy justamente Fernand Oury.

Acerca de la escuela primaria, mas con respecto a ella, "somos" invitados a pensar en términos de normas: la pregunta "¿mi niño es normal?" —como la promesa, el juramento "mi niño será buen alumno"— deben comprenderse principalmente con respecto a la escolaridad primaria. Cuando se mide el cociente intelectual⁶ del niño, cuando, después de un test, se declara que este niño "tiene" tal cociente intelectual, todo el mundo se pliega a las normas escolares: el que construyó el test, el que pide que sea administrado, y en fin, el niño, quien al final de cuentas se encuentra con un C.I. normal, muy bajo o superior.

Es interesante detenerse un poco sobre el C.I.: a menudo, cuando se invoca al C.I., es para recordar la existencia de las diferencias individuales en contra de quienes muestran la existencia de diferencias ligadas al origen social. Así tenemos esta conversación típica:

"□ En la escuela primaria, los hijos de obreros aprueban menos que los hijos de los burgueses..."

□ Perdón, pero usted no va a negar las diferencias entre los individuos. Los que tienen un buen C.I. aprueban; los que tienen un C.I. insuficiente reproban..."

Sin embargo, no se trata de levantar acta de las diferencias individuales utilizando el C.I., sino de reducirlas a una posición con respecto a una *norma*. Cuando se dice "Pablo tiene un C.I. de 0.80", reducimos todos los problemas individuales que Pablo presenta con respecto a los de un niño normal de su edad. Pablo no nació con un C.I. —se lo pegaron en la espalda— porque Pablo nació en una sociedad en donde la existencia de la escuela impone la estandarización de los individuos, comprendiendo sus diferencias. C.I. = 0.80: asunto clasificado. Pero el C.I. no está hecho para los niños; es el niño el que está hecho para el C.I. Cuando se dice que el niño tiene tal C.I., hay que entender, y no por casualidad, en un estilo "vulgar" que: "El niño es el que está amolado."

Esta descripción tiende a arrojar una sospecha sobre la validez de las *normas escolares*, quizás de las *normas a secas*, quizás de la *educación normativa*. Pero nos arriesgamos aquí a enfrentarnos con el sentido común (otra norma) y sobre todo con el buen sentido patentado. Dejémosle la palabra a:

EL SOCIOLOGO GENERAL: "Usted no está tan equivocado, mi querido amigo, al mostrar que las normas en vigor en este país son ampliamente arbitrarias. Y tiene usted razón al subrayar los problemas ligados con la existencia de estas normas, de las cuales no pienso ni por un instante en negar la realidad y la urgencia. Pero le contestaré dos cosas. La primera metafísica, o si usted prefiere, del orden de la filosofía social, es que toda sociedad es imperfecta. La segunda, sociología, es que toda sociedad organizada, sobre todo industrial, está inevitablemente condenada a una tolerancia limitada. Las exigencias de la vida en común obligan a cada uno a abandonar una parte de su libertad, a someterse a una cierta cantidad normas. De una sociedad a otra, las normas varían en función de los valores dominantes. Pero no hay una sociedad sin normas; éste es todo el problema de la educación..."

En este sentido, somos invitados a limitar sus objetivos políticos y su análisis social. Para qué estudiar, hablar, si en definitiva toda transformación radical está de antemano condenada al fracaso.

En realidad sucede lo contrario, la *existencia de las normas*, la *ideología de las normas*, las *prácticas escolares normativas*, etc..., definen, de manera particular, "nuestra" sociedad en la que, entre otras cosas, existe la escuela. Y es en la escuela primaria en la que hay que fijarse para tener la idea clara y precisa de lo que es una norma. Citaremos un texto sacado de un viejo manual de moral, conforme al *Programa de 1882*:

Para que un jardín sea agradable a la vista, para que dé bellas flores y produzca buenas frutas, necesariamente hay que cultivarlo, si no, las malas hierbas lo invadirían, y quedarían únicamente las espinas y las zarzas; de la misma mane-

ra si queremos que el hombre sea lo que tiene que ser: virtuoso, instruido, bueno y honrado, es indispensable cultivar su corazón y desarrollar en él todas las facultades que todavía están en germen. Cuando sacamos las manos de la naturaleza somos como un bloque de mármol. Para volvernos tales como debemos ser, tienen que enderezarnos, que instruirnos, que iluminarnos, así como se trabaja y se pule el mármol para obtener una bella estatua. Aquí tienen la razón por la que los niños deben querer a la escuela y no parecerse al alumno del cual habla el Sr. Tournier en los siguientes versos:

—¡Qué oscuridad hay en este salón!
Únicamente un muro gris, un pizarrón negro
Y siempre el mismo lugar
¡Y siempre la misma tarea!
Siempre, siempre este mismo libro
Siempre este mismo cuaderno
¿Se puede llamar a esto vivir?
¡Yo, lo llamo aburrirse!
Así hablaba, en su escuela,
Un pequeño alumno travieso.
El maestro entonces tomó la palabra
Y le dijo: ¡Qué cosa! cada mañana,
Siempre desde este mismo lugar
Repetir la misma lección,
Enseñar la misma gramática
A este mismo niño,
¡Que siempre sigue, hagamos lo que hagamos,
Ignorante, distraído, perezoso!
¿Quién de los dos debería
Aburrirse más en clase?
Ya ves, el alumno y el maestro
Tienen cada uno un yugo que cargar,
Mi niño; pero ¿quieres conocer
El verdadero medio para aligerarlo?
Acéptalo como del Señor mismo,
Llevándolo para servirle;
Quiere a tu maestro como él te quiere;
Este es todo el secreto de obedecer.

• Qu'il fait sombre dans cette classe! / Rien qu'un mur gris, un tableau noir, / Et puis toujours la même place, / Et toujours le même devoir ! / Toujours, toujours ce même livre, / Et toujours ce même cahier ! / Peut-on appeler cela vivre? / Moi, je l'appelle s'ennuyer! — / Ainsi parlait ns son école, / Un petit écolier mutin. / Le maître alors prit la praoile / Et lui dis: Quoi ! chaque matin, / Toujours de cette même chaire / Répéter la même leçon, / Enseigner la même grammaire / A ce même petit garçon, / Qui reste toujours, quoi qu'on fasse, / Ignorant, distrait, paresseux! / Lequel devrait, dans cette classe, / S'ennuyer le plus de nous deux? / Tu le vois, l'élève et le maître / Ont chacun son joug à charger, / Mon enfant, mais veux-tu connaître / Le vrai moyen de l'alléger? / Accepte-le du Seigneur même. / En le portant pour le servir, / Aime ton maître comme il t'aime; / C'est tout le secret d'obéir.

El buen alumno, lejos de quejarse de tener que ir al colegio, asiste cada día con diligencia, con exactitud; nunca deja de ir sin una buena razón, porque si no nunca estaría al tanto de las lecciones y no podría luchar contra sus camaradas; tiene un aspecto de felicidad que da gusto verlo, su fisonomía es abierta y feliz. En clase, se muestra trabajador, dócil, aplicado. Tiene perseverancia, no se deja desanimar por las dificultades que encuentra y nunca pierde valor, ya que sabe que no se obtiene nada sin pena. Recibe los regaños sin murmurar, reconoce sus faltas y se lamenta. El buen alumno escucha con atención lo que dice el maestro, hace sus tareas puntualmente, aprende sus lecciones a conciencia; pronto recibe su recompensa: adquiere instrucción, satisface a su maestro y hace felices a sus padres, ya que una de las más grandes ilusiones que un niño puede dar a su padre y a su madre es la de estudiar bien y la de ser lo que se llama un buen alumno. El buen alumno será más tarde un hombre honesto, un hombre honorable, obteniendo el afecto de su familia y la estimación de sus semejantes. No será lo mismo para el mal alumno.

TEMA DE REDACCION: 1. Explique por qué los niños deben querer a la escuela.— 2. Cite las cualidades del buen alumno.— 3. Compare el buen alumno con el malo y diga cuál es más feliz.

Encargamos a los lectores más competentes analizar todos los elementos ideológicos de este texto. Nos contentaremos con hacer aparecer un rasgo definitivo de la norma, el equivalente entre el presente que describe lo que es y las formas que expresan un deber:

"He aquí por qué los niños *deben querer a la escuela* y no parecerse a esos alumnos de los que habla el Sr. Tournier en los siguientes versos (...). El buen alumno, lejos de quejarse de ir a la escuela, asiste cada día con exactitud."

De este modo, los modelos presentados por la escuela son descritos como realidades: E igualmente, a la inversa, todas las "realidades" descritas por la escuela funcionan como modelos. "Papá fuma su pipa", "el tío tiene un bonito jardín", "mamá llama al médico". Así, lo que es exigido por la escuela (de hecho a través de la escuela) es definido por la escuela como "la realidad común"; "todo el mundo" lee a los 6 años 6 meses. El C.I. de 100 es el más frecuente, el lenguaje correcto es el "lenguaje común", etc... El ideal se confunde aquí, con toda objetividad, con el promedio.

Nos hemos contentado hasta ahora con mostrar, acerca de las prácticas escolares de la primaria, la coherencia de un núcleo de ideas definidas a un mismo nivel que el de los discursos oficiales, institucionales. Se puede hablar de *pedagogía normativa*, Para calificar a ese *núcleo de ideas* bajo el término marxista de ideología, hay que dar algunos pasos más: mostrar que ese *núcleo de ideas* está socialmente determinado, que es histórico, transitorio, característico de una formación social y expresión de un único punto de vista de clase; mostrar, en fin, que ese *núcleo de ideas* es absolutamente a científico. Este trabajo se facilita si se parte de los realizados por Georges Canguilhem sobre *Lo normal y lo patológico*.⁷ Nos limitaremos a recordar los principales resultados del autor, insistiendo muy particularmente sobre su importancia.

Por lo que respecta al primer punto, la época de la que data la identificación entre ideal y promedio, bajo el nombre de *norma*, no constituye ningún problema: principios del siglo XIX. Antes de esta época —notemos que se otrora de una fecha capital en la dominación de la burguesía—, ningún médico o pedagogo, razona o dirige su práctica en esos términos. Por lo que respecta al segundo punto, la biología darwiniana le hizo justicia a la noción de norma, con la identificación entre "la salud", "lo normal" y el promedio: el ser viviente "normal", "sano", es el que domina al medio y no el que se conforma a algunos promedios estadísticos. La pedagogía normativa no puede entonces adjudicarse ningún título científico, aun cuando se proteja con medidas, entre las cuales el cociente intelectual es el ejemplo-tipo. La *pedagogía normativa* se ubica en el pleno sentido de la palabra *IDEOLOGIA*.

Nos podríamos detener aquí, indignados porque la pedagogía normativa sea normativa, por ejemplo, reclamando una pedagogía no normativa. No estaría tan mal —y es cierto que los que hicieron el camino hasta este punto dicen algunas verdades sobre la escuela primaria. Pero, para un marxista, sería condenarse rápidamente al estancamiento: sería tomarle la palabra a la *pedagogía normativa*, creer que dice la verdad sobre sí misma: *normativa*. Pero la esencia de esta ideología, que se presenta a todos y a sí misma como pedagogía normativa, es completamente diferente. Recordemos algunos principios del análisis marxista de las ideologías:

Lo que importa en una ideología no es solamente lo que dice, sino también la relación entre lo que dice y lo que no dice, lo que rechaza, enmascara y oculta.

Lo que importa en la transmisión, la inculcación de una ideología, no es solamente lo que hace decir y pensar, es también la relación entre lo que hace decir y pensar y lo que prohíbe decir y pensar.

La pregunta por el momento es, entonces: ¿qué calla, rechaza, enmascara y oculta la pedagogía normativa? Procederemos sobre algunos ejemplos, invitando al lector a continuar a la luz de su propia experiencia.

Lo que enmascaran las normas escolares, es que lo esencial son simplemente excepciones. En resumen, todo lo que sea "excepcional", es rechazado por la institución escolar y constituye en realidad los casos más frecuentes: si la ideología de las normas se llevase hasta sus últimas consecuencias, llegaría o bien a su propia negación, o bien a la consideración de que lo patológico es la regla. Lo vamos a demostrar con algunos ejemplos:

"El alumno aprende a los 6 años a leer en 6 meses."⁸ Sólo una minoría, constituida por hijos de burgueses o pequeños burgueses llega a realizar esta "norma". Habrá que interrogarse más adelante sobre este hecho, manifiestamente ligado a la pertenencia de clases, analizarlo como un síntoma de las contradicciones de clase, que se manifiestan bajo esta forma en el interior de la institución primaria. Pero la existencia de la norma —y vemos ya que se trata de un punto de vista de clase inconsciente sobre la escuela—, la insistencia de estos recordatorios tiene como resultado suprimir la *interrogación*. En lugar de esta

interrogación, el análisis de la situación escolar en términos de patología resuelve el problema suprimiéndolo. Habría, según los maestros parisenses, un 30% de *débiles mentales* en las clases. "Enfermedades" que se inventan y se producen por el funcionamiento "normal" de la escuela: es la "dislexia", la "disorografía", el "discálculo". Se habla de "virtud dormitiva", estos son los "vicios dormitivos": la dislexia le digo. ¡He ahí por qué su hija es muda! Ese rechazo a los problemas, notémoslo, tiene por corolario la tendencia a rechazar a los alumnos, quienes justamente tienen —como dicen— problemas: la tendencia a "psiquiatrizar" los problemas escolares, pedir "salones especiales", la manía de los tests, todo ello son índices de la manera en la cual los problemas reales (*las contradicciones de clase y sus efectos*) son reemplazados por soluciones imaginarias. Extenderemos estas notas a todo aquello que, refiriéndose a la escolaridad, se represente por normas escolares. Por ejemplo, "el retraso escolar": recordemos las cifras de Girard (*Population*, 1966, núm. 5). En el CM²:

—El 76.0% de los hijos de los cuadros superiores están a tiempo o adelantados.

—El 64% de los hijos de obreros están retrasados.

¿Qué quiere decirse al hablar en este caso de *norma*, de *alumnos "normales"*? Lo que es "normal" para los unos es "anormal" para los otros. La escuela, hablando del alumno "normal", habla, está claro, de los *unos*, para los unos y no de los otros o para los otros. Según una práctica escolar conocida, la escuela primaria se *se dirige a la primera fila*. A los otros, la escuela primaria —tiene caso decirlo— *no los toma en cuenta*. Pero es demasiado poco señalar que se dirige a los unos y no a los otros: no hay que olvidar el dicho: "quien está a favor está en contra". Es por sus "ruidos", su "cantidad", la "sobrecarga", sus "faltas", sus "perturbaciones", su "nulidad" que estos alumnos que "normalmente" no existen recuerdan su existencia. Es por esto que también están llamados a su no existencia: "el ruido", es la palabra negada (esparadrapo, a veces, sobre la boca); en cuanto a la "nulidad", esto pasa sin comentarios. La escuela tiene maneras de tomar y de no tomar en cuenta a esos alumnos: CERO⁹

Esto también vale para los contenidos y las formas (que no separaremos) de la enseñanza. Así aprendemos lo que se llama el *francés*, no el bello francés o el buen lenguaje, sino simplemente el francés común, la lengua de todos. La idea de que ese francés sea un producto histórico, que hoy en día es propiedad de algunas clases y no de todas, esta idea sin la cual el significado del aprendizaje es absolutamente incomprendible, esta idea se olvidó por completo. Existe ese hecho y esa norma: el francés, lengua común. Fuera de esto, están las aberraciones, en donde el carácter patológico está subrayado con rojo y en el lenguaje moral por la *falta*.¹⁰ Esta práctica tiene varios efectos. *Corta la palabra* a los que no se expresan "normalmente" en la "lengua común", es decir, de acuerdo con Damourette y Pichon, utilizan mejor la "palabrería burguesa" que la "palabrería vulgar". Localiza "la falta" en francés en el dominio de las aberraciones individuales. El niño que comete faltas no habla "como todo el mundo"; es su falta, es su falta, es su grandísima falta. De tal manera, la escuela primaria se proporciona todos los medios para no comprender en absoluto las causas que rigen realmente lo que llama "faltas". Se puede recurrir de nuevo a un trabajo de N. Gueunier.¹¹

CONTRIBUCIÓN A UNA "GRAMÁTICA DE LAS FALTAS": LA FRASE SEGÚN UN CUERPO DE COPIAS DEL PRIMER CICLO

0.0— El material de este artículo proviene de una sesión de trabajo en grupo (abril 70) en la que participaron profesores del CES y del UER. Letras de Tours. Orden del día: la inspección de los principales errores en el discurso escrito por los alumnos. El cuerpo (es decir, el conjunto de enunciados sobre los cuales se basa un análisis lingüístico) está constituido por varios paquetes de copias del 1er. ciclo: 6o. y 5o. Una de las de 6o. es una clase llamada "de transición".

0.1— Una primera anotación: nuestra gestión inicial se dedica a la gramática de la lengua tal como la conocemos y a extraer de los discursos casos notorios en los que se infringen las reglas. Llegamos al inventario tradicional: faltas morfológicas verbales: ej. F. 1 "yo llegaba al cuarto" vs. "yo llegué al cuarto",¹² faltas en el empleo de los tiempos, ej. F. 2 "El locutor anunció que el corredor va a salir" vs. "el locutor anunció que el corredor iba a salir", faltas en la construcción de frases: ej. F. 3 "Yo pensaba en ese litro de vino que se había comprado con limosnas y tan pronto gastado en vino" y en fin, la producción de frases incompletas, ej. F. 4 "La Viena que pasaba por la Isla-Bouchard bajo un puente." Sobre este banal inventario, hicimos dos constataciones.

0.2— Vimos que teníamos tendencia a poner sobre el mismo plano faltas de naturaleza y de porte muy diferentes: Las que impiden totalmente o estorban de manera considerable la comunicación de la información (ej. F. 3), y las que, sin impedir la comunicación, nos molestan, en tanto que infracciones grotescas del código gramatical. En el primer caso, hay violación del código y del mensaje, en el segundo (ej. F. 2) el mensaje es transmitido y sólo el código es violado.

Segunda constatación: en la segunda categoría, las faltas en el empleo de los tiempos son generalmente percibidas como las más graves. Hay aquí materia para reflexionar: ¿por qué la F. 2 es considerada como más gramatical que la F. 4? Es decir, ¿cuál es el fundamento de nuestra jerarquía de las faltas? ¿No es sorprendente que el criterio "paso o no paso de la información" no sea explícitamente retenido como el primero? ¿Por qué castigar con más fuerza que otras las infracciones en la concordancia de los tiempos? Quizá tengamos razón al hacerlo, pero actualmente no podemos justificarlo científicamente...

Finalmente nos percatamos con indignación de que los alumnos (muchos alumnos) no saben ni siguiera expresarse. Este resultado deplorable y deplorado nunca será puesto en relación con el hecho claro de que jamás la escuela tuvo como práctica y como meta dar la palabra a los alumnos. Del curso preparatorio al curso medio, 2o. año, los alumnos aprenden no a hablar sino a medirse con una construcción escolar presentada como lenguaje común: aprendiendo de memoria los textos impuestos, leyendo en voz alta frases sin sentido,¹³ a redactar bajo el nombre de narración textos perfectamente estandarizados. Veremos más adelante sobre las contradicciones de clase que refuerzan inevitablemente esta enseñanza normativa y represiva de la lengua.

Esta práctica del rechazo en nombre de la norma, caracteriza a todo el universo escolar y a todo el universo tal como se presenta a los niños. La historia de Francia omite (es evidente puesto que se estudia la historia de Francia) la revolución de 1917, el Frente Popular, los conflictos que opusieron a los franceses bajo la ocupación: sobre este fondo de omisiones destacan personajes "históricos", grandes unificadores de la patria, de Vercingetorix a De Gaulle pasando por Thiers y Gambetta. La familia normal vive en un departamento modesto pero bien alumbrado, bien calentado, donde se come en el comedor: todo el mundo se encuentra alrededor de la mesa a la hora de las comidas. Son rechazados, por consiguiente, el problema del alojamiento, las comidas del padre en la fábrica... Cuando tan sólo el 45% de las familias obreras toman vacaciones, y muy rara vez al borde del mar, la escuela enseña, apoyándose en imágenes:

"Los niños se bañan en la costa".

Noten que "costa" designa playa, y que se dice "vacaciones" y no "asueto". El léxico elimina casi todos los términos que permitirían a un hijo de obrero comprender y describir las condiciones materiales de existencia de su familia. Todo ayuda negativamente a presentar a la familia obrera como escolarmente anormal. Nos nos extrañemos, en estas condiciones, que el universo escolar, que repite, refuerza, prolonga y valoriza las condiciones de existencia de la familia burguesa y que rechaza totalmente las condiciones de existencia de la clase obrera, aparezca extraño a los niños de los obreros. Cuando se muestra el fondo de rechazos sobre el cual descansan las normas escolares, es erróneo hablar de igualdad: es una *contradicción* que hay que mencionar.

A fin de cuentas, al imponer a todos los cursos escolares el universo social, el lenguaje, la historia de algunos y al rechazar todos los elementos que podrían permitir a los otros comprender su situación efectiva de clase, la escuela produce no solamente sus buenos alumnos, sino también, y sobre todo, sus cretinos. Esto es lo que muestra la tesis de Colette Chiland,¹⁴ Midiendo el C.I. de los mismos alumnos en un intervalo de cinco años, situando el primer examen en el curso preparatorio, se obtiene el cuadro de las pp. 192-193 que permite construir los histogramas de la gráfica 6.

Normalmente se parte de una curva gaussiana con un solo modo,¹⁵ para llegar a una curva bimodal con un resultado inferior a 100 y otro netamente superior. Esto resulta esencialmente del mejoramiento de los C.I. fuertes a la salida y de la degradación de los C.I. débiles a la salida.

Colette Chiland comenta:

"Este cuadro que acabamos de presentar merece comentarios. Es sorprendente constatar que constituye una versión científica de la escandalosa parábola de los talentos: "a todo el que tenga, se le dará y le sobrará; pero al que no tenga, aun lo que tiene se le quitará." (Evangelio según San Mateo, 25, 29).

Se puede decir del C.I. lo que Bower dice de las adquisiciones escolares: "In Is-sence, the richer while the poor gets poorer."¹⁶ Son los más dotados los que progresan más, y, como lo volveremos a ver, son ellos los que tienen la mejor es-

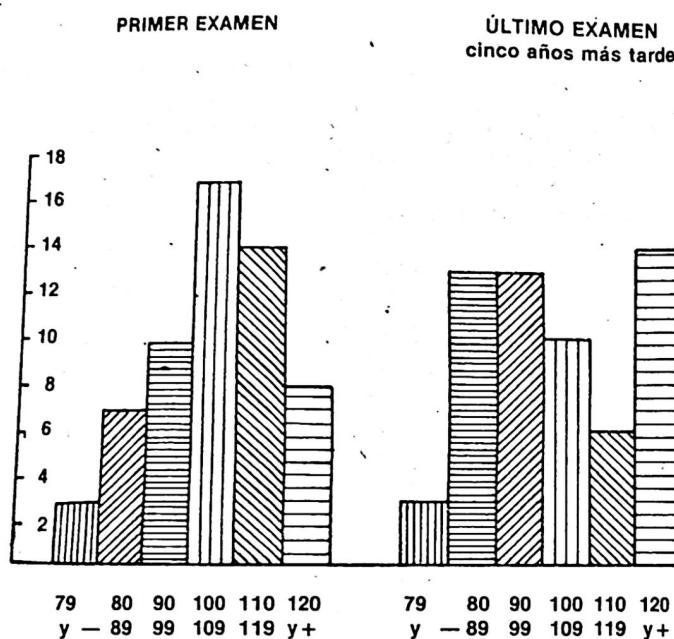
EVOLUCIÓN DEL C.I.¹

C.I. a 6 años	Baja del C.I.	Mantenimiento del C.I.	Aumento del C.I.	Número de niños reexa- minados
	Sofía 122-114	Juan-Cl. Nicolás 135-id. 130-id.	Daniel Thierry Nicolas 129-154 123-138 123-136 8/8 Enrique Lucía 120-140 120-135	
120 y más				
	+ Hugo 116-106 + + Jacobo 115-84 + Luis 114-95 + Andrés 111-96	+ Gastón 112-106 + Antonio 112-111 Teresa 112-115 Ana 110-112	Francisco 117-129 Bernardo 116-120 Alberto 114-130 14/15 Carolina 114-137 Eleonor 114-126 Rogelio 113-130	
	Lisa 108-98 + + Reina 106-78 + Carlota 104-88 + Roberto 101-94 + + Carola 99-87 + Annick 99-86 + + María 99-91 + + Leona 97-90 + Paulina 95-88	+ + Victor 109-106 Jacoba 108-102 + Juana 106-109 Jorgina 105-107 + Irene 102-102 Elena 102-102 Blanca 101-95 + Cristóbal 100-98 + Dionisio 100-98 + + + Haroldo 100-95 Berta 93-97 + + Pascual 92-97 + + Ivón 91-89	Laura 106-121 Didier 101-111 Corina 100-109 + Nadina 99-113 Colette 99-109	
90-109				27/32
	80-89	+ + Brigida 89-75 + Luciana 88-81 + Federico 85-76	+ Pedro 88-91 + Raúl 87-87 + Gerardo 85-85 + Felipe 84-83	
79 y menos			+ + Violeta 79-89 + Patricio 78-88 + + Oliverio 74-82	3/3
		17	23	19
				59/66

¹. Están en itálico los nombres de los niños provenientes de las clases populares. Cuadro extraído de C. Chiland, *op. cit.*

colaridad, lo que aparece ya en ese cuadro. "Todos vienen de medios socioculturales superiores o medios... De tres niños de familias de nivel sociocultural inferior que tenían un C.I. superior a 110 a los 6 años, ninguno mantuvo su nivel, e incluso, uno de ellos sufrió una baja impresionante de 31 puntos;... ningún niño de familia de nivel sociocultural inferior aumentó su C.I. medio. Entre esas familias, sólo los tres niños inicialmente peor dotados progresaron en cuanto al C.I., sin que esto fuese acompañado de un éxito escolar..."

GRÁFICA 6



Medida, sin embargo, en su propia norma, ya que no hay diferencia esencial entre los resultados de los tests y los resultados escolares (los tests procuran una gran información sobre los conocimientos escolares), la escuela primaria aparece como es: el lugar principal de la división.

Las normas escolares son uno de los instrumentos: imponiendo a todos lo que no es prácticamente realizable —y realizado— más que por la minoría de los niños de la burguesía, identificando escolaridad normal y escolaridad de los niños de la burguesía, se conduce a la anormalidad y a la patología a la inmensa mayoría de los niños de las clases populares.

No se trata aquí solamente de una clasificación ni de una simple medida. La aplicación de las mismas normas escolares a todos produce efectos reales; es lo que capta la experiencia de C. Chiland. Cierto, las escalas clásicas de la inteligencia (Binet-Simon, Nemi, Wisc), miden a los niños según el rasero de los criterios y de las normas escolares. Pero, hay que ver que lo que miden (en el rasero escolar), son los efectos realmente producidos en la práctica por la imposición de esas normas escolares.

3

LA ALFABETIZACIÓN COMO INSTRUMENTO DE LA DIVISIÓN Y DE LA DOMINACIÓN IDEOLÓGICA

1. EL FRACASO EN EL CURSO PREPARATORIO

"A los 6 años y en 6 meses el alumno francés tipo *debe* aprender a leer."

Desgraciado el que fracasa: el tren escolar sale sin él. El alumno malo de siete años se arriesga a esperar en el andén o al fondo del salón: los siguientes trenes, están reservados para los "retrasados", los "débiles", los "de carácter afectado", los "disléxicos", los "disortográficos", los "discalcúlicos".¹⁷

Los cursos preparatorios, comienzo de la escolaridad, son también para muchos su crepúsculo: al salir de ellos, se sabe leer y escribir o no se sabe. Este éxito o este fracaso pesará en el resto de su escolaridad de manera decisiva.

Algo pasa en el curso preparatorio, algo importante. Las estadísticas globales que citamos, mostraban que allí se efectuaba la primera división: el curso preparatorio es, entre todos los años de la escolaridad primaria, donde el porcentaje de repeticiones es más elevado; este porcentaje de repeticiones depende de la fuerte proporción de alumnos que fracasan en el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Se realizaron encuestas en las que los resultados ponen en evidencia cuatro hechos principales:

1. *La calidad del aprendizaje del lenguaje escrito en el transcurso del primer año escolar determina el éxito escolar ulterior.*

Observemos el desarrollo de la escolaridad primaria de una cohorte de niños que entraron el mismo año, a los 6 años, en el curso preparatorio, Colette Chiland constata en su muestra:

- ningún niño con un nivel de lectura y de ortografía insuficiente o nulo, o incluso medio, pasó su escolaridad primaria sin repetir por lo menos un curso;
- ningún niño con un nivel de lectura y de ortografía medio tuvo un retraso de dos años, pero todos aquellos cuya escolaridad es conocida tuvieron un retraso de un año;
- solamente el 18% de los niños que llegaron al final del curso preparatorio con un buen nivel de lectura y de escritura tuvieron un retraso escolar de un año;
- uno solo de los niños que tuvieron un buen nivel de lectura y de ortografía al final del CP, tuvo un retraso escolar de 2 años (se trataba de un psicótico, que sufrió además una intervención quirúrgica importante que le acarreó una larga ausencia).

Estos resultados obtenidos sobre una muestra restringida, fueron confirmados por encuestas sobre poblaciones más numerosas: así, Malmquist¹⁸ cuyo estudio realizado en Suecia, se refiere a 399 niños, demostró que los resultados sobre lectura y escritura al final del primer año escolar eran determinantes: re-examinando a los mismos niños al final de cuarto año, constató que uno solo, entre 52 "malos lectores", obtuvo una calificación de lectura superior a la media.

2. El aprendizaje del lenguaje escrito forma un todo en ese nivel: quien sabe leer, sabe también ortografía; quien no sabe leer, comete faltas de ortografía.

Los resultados de la muestra de Colette Chiland y los de la de Malmquist, sobre lectura y escritura, nunca fueron discordantes.

3. El porcentaje de fracasos es un fenómeno masivo: está fuertemente ligado al origen social.

Al final del curso preparatorio, entre los niños observados por Colette Chiland:

— el 63% de los niños de clases populares tenía un resultado insuficiente o nulo y el 15% de ellos un buen resultado.

— el 86% de los niños provenientes de las categorías sociales superiores obtenían buenos resultados.

Malmquist pone en evidencia una correlación análoga.

4. Se trata de un fenómeno irreversible.

Según Colette Chiland, ni la repetición del CP, ni el paso a CE¹ de los "malos lectores" allanaron las dificultades; al contrario, las confirmaron. "Únicamente Remi, que tuvo una asistencia irregular debido al comportamiento incoherente de sus padres, logró un adelanto satisfactorio en la lectura al repetir el CP. Para todos los demás, repetir el CP, y con más razón subir al CE¹ sin tener el nivel, confirmó sus dificultades; aun aquellos que lograron algunas adquisiciones, no llegaron a alcanzar un nivel satisfactorio para su curso y algunos no adquirieron casi nada. El paso al CE¹ es una mala medida: el repetir sólo el CP, sin ayuda individual, es también una mala medida.

Estos cuatro hechos han sido establecidos, son indiscutibles. Maestros, psicólogos y psiquiatras escolares los conocen por afrontarlos en su práctica cotidiana. Las normas vigentes en el curso preparatorio, que exigen que en seis meses todos los niños sepan leer y escribir, son precisamente objeto de un conflicto permanente entre padres, maestros e inspectores de la enseñanza primaria.

Aún nos quedan puntos por explicar: ¿por qué todo se define en tan temprana edad?, ¿por qué el aprendizaje del lenguaje escrito es el punto sobre el cual se efectúa una división irreversible?, ¿por qué los niños de clases populares fracasan cuando los otros aprueban? Los resultados precedentes tienen el mérito de localizar el fenómeno. Nos señalan que la división entre las dos redes empleza

desde el primer año de escolaridad; nos precisan el soporte técnico de esta división, el aprendizaje del lenguaje escrito: existen los que aprenden a leer y a escribir y los que no pueden. La continuación de la escolaridad se edifica sobre este fracaso inicial o sobre este éxito. Pero, en los extractos que hemos citado, no se nos explica ni el por qué ni el cómo del fenómeno puesto en evidencia. Localizan simplemente el lugar y el criterio técnico: el curso preparatorio, el aprendizaje del lenguaje escrito. ¿Por qué? ¿Cómo?

No existe hoy en día un análisis científico del proceso de alfabetización: los estudios existentes están hechos solamente en base a ciertos aspectos aparentes, "técnicos" (problemas del lenguaje, de la lengua, de la gramática, de la ortografía...).

Estamos en posibilidad de extraer por lo menos tres elementos que podemos demostrar que intervienen de manera decisiva en el proceso de alfabetización y en la división que efectúan:

1. Las clases sociales tienen prácticas lingüísticas diferentes y estas diferencias están ligadas a las condiciones materiales de existencia de esas clases.
2. La escuela primaria reprime todas las formas de expresión espontánea que entran en contradicción con las normas del "francés escolar".
3. La lengua francesa ("francés") se presenta en la escuela únicamente a través de discursos especiales en los cuales se realiza.

El aprendizaje de la lectura es indisociable del instrumento material sobre el cual se efectúa: los textos propuestos a los alumnos y los métodos (en el sentido amplio) puestos en marcha para llegar a él.

Sin embargo, textos y métodos tienen en la escuela primaria un rasgo común: se apoyan todos en discursos escritos o fabricados sobre el modelo de lo que se llama comúnmente la "lengua escrita", en detrimento de la expresión oral espontánea que es marcada como prohibida.

El hecho es conocido por todos: se sabe por ejemplo, que el método global, que tiene la ventaja de atraer la atención sobre el sentido del texto leído, suprime, en tanto que se requiere de un método ideovisual, la mediación de la expresión oral. Los alumnos y los sucesores de Freinet luchan explicitamente contra esta tendencia, haciendo de la expresión libre del niño el punto de partida del aprendizaje de la "lengua escrita". Todavía hoy son considerados heréticos...

Basta con abrir un manual de lectura de la escuela primaria para constatar que los textos que lo componen están escritos en una "lengua" artificial, convencional, donde el vocabulario y la sintaxis están regidos por las normas de cierta "lengua" escrita que no tiene nada que ver con las de la "lengua" realmente hablada por las clases explotadas.

Sin embargo, al escoger un cierto discurso pulido como soporte material del aprendizaje de la lectura, se está implicando necesariamente, como condición de su posibilidad, la reducción al silencio de la expresión hablada, inmediatamente identificada con el ruido y la falta. Esta elección no va sin la exclusión, y ésta es, en la escuela primaria, particularmente afirmada. Se puede decir que es en torno de esta represión que se organizan todas las prácticas pedagógicas de la escuela primaria: aquí, la disciplina y el aprendizaje forman un todo. Únicamente se puede aprender a leer y a escribir en silencio, callándose.¹⁹

"Silencio", "cállense", "los brazos cruzados o las manos sobre la cabeza", "al rincón", "afuera", "mete tu pregunta en el bolsillo y tu pañuelo encima", "prohibido hablar en la mesa", "prohibido comunicarse", "menos ruido", "¡Ah! el insolente que se atreve a contestarle a la maestra", "mal dicho", "grosero" "vulgar", "incorrecto", "no hablen", "déjenme en paz", "sssh", "silencio, ya" "cierran el hocico", etc... Estas órdenes y estas prácticas no apuntan solamente a asegurar la disciplina; reglamentan el trabajo escolar reduciendo al silencio, es decir reprimiendo, todas las formas de expresión oral que entran en contradicción con las normas del francés escrito.

Aprender a leer y a escribir implica cortar sistemáticamente la palabra a quien quiere tomarla sin conformarse con las leyes del texto escrito; los únicos autorizados para hablar son los que hablan como los libros.

No es un abuso de lenguaje cuando Oury y Vásquez describen a la escuela como el "mundo del silencio", y el aprendizaje de la escritura como una "camisa de fuerza"

La selección del "buen francés" implica y determina la prohibición de la expresión oral. Se les enseña a leer y a escribir impidiéndoles hablar. Esta selección y esta represión no son, nos imaginamos, ni arbitrarias ni inocentes. Sus consecuencias son grandes.

Una de dos: o bien el discurso escolar, el "buen francés" impuesto por la escuela primaria, se encuentra en la prolongación más o menos directa de las discusiones efectuadas o escuchadas en el medio familiar de origen, en cuyo caso la adaptación se realiza con facilidad: este es el caso de los niños de la burguesía, acostumbrados desde la primera infancia a hablar, a oír hablar y a leer el "buen francés". En la clase burguesa se "habla bien" y se sostiene con el lenguaje una relación particular: el lenguaje es el medio por excelencia de la comunicación: su maestría simbólica es alentada (cf. el gran caso hecho a las "palabras de niños"); el niño desde su nacimiento se empapa en un baño de "bello lenguaje", de manera que la adaptación a la manipulación de la lengua escolar, aun cuando difiera notablemente de la lengua hablada en la familia, es relativamente fácil: el niño no está desorientado. Aprende a leer y a escribir, si todavía no sabe.

O bien el "buen francés" impuesto por la escuela primaria entra en contradicción con los discursos producidos en la clase de origen: éste es el caso de los niños de las clases populares. Esta contradicción puede adoptar dos formas concretamente: que el niño no sepa hablar porque en su casa se habla poco o nada; o que (y es el caso más frecuente) sepa hablar, pero hable *distinto* y sobre todo, de *otras cosas*.

Colette Chiland pone en evidencia la existencia de estos dos casos en su encuesta. Hay, en efecto, niños que en su casa no oyen prácticamente hablar. La presión material de las condiciones de trabajo sobre las condiciones de existencia es tal, que resulta difícil, si no imposible, tomarse tiempo para expresar con palabras la experiencia concreta. La palabra no es, como en la clase burguesa, el medio de comunicación privilegiado y dominante. Otras formas la suplen (gestos, mimica, silencios). Pero existen también en las clases explotadas formas verbales de expresión, las que algunos lingüistas llaman desdeñosamente "palabrerías vulgares" y que la escuela llama "francés malo". Esta "palabrería" difiere radicalmente, tanto por su estructura como por sus significados, del discurso escolar.

Reprimida por las prácticas escolares, resurge en el patio y en la calle, cuando los niños están entre ellos; en clase también, cuando se les deja expresarse. Los textos de Oury y Vásquez lo testifican: basta a veces con liberar la palabra oprimida para darse cuenta de que niños que se creían mudos no lo eran; tienen mucho que decir sobre el mundo en el que viven, sobre la escuela y hasta sobre la política. También preguntas que hacer que son embarazosas... fuera de lugar.²⁰ En ese caso, la contradicción entre ese discurso y el discurso escolar es tal, que no solamente la adaptación es imposible sino que incluso está prohibida, ya que todas las formas de expresión espontánea de que puedan disponer esos niños son sistemáticamente señaladas como faltas, y reprimidas.

La contradicción real no se encuentra entonces entre la palabra y el silencio, la "lengua hablada" y la "lengua escrita", entre lo oral y lo escrito, considerados como dos niveles diferentes de lenguaje. Se sitúa, al contrario, entre el discurso sostenido por y en la clase dominante y el discurso y las prácticas lingüísticas de las clases populares. La oposición no es técnica, sino social.

Por ello, no basta con defender lo opuesto a la pedagogía tradicional, acordando la "prioridad a la comunicación" y la "prioridad a la expresión oral" para resolver inmediatamente la contradicción, como lo hace por ejemplo el informe Rouchette.

La "lengua oral", como tal, no tiene más existencia universal que la "lengua escrita" de los libros de lectura. No puede considerársele nuevamente como un discurso oral, socialmente determinado, codificado por normas de clase, más apto para expresar las diferencias y la visión del mundo de la burguesía que las de las clases explotadas. Sobre todo si se precisa, como en *El plan para la renovación del francés en la escuela primaria* (Comisión Rouchette) que "el lenguaje del maestro como modelo permanente debe permanecer como elemento fundamental para desempeñar el papel principal de paliar eventualmente los déficits heredados del medio". La "prioridad a la expresión oral" puede perfectamente conducir a hablar como un libro. Las formas de aprendizaje de la "lengua" pueden cambiar sin que el efecto sea modificado; el discurso de las clases populares está considerado todavía como una "lengua" deficitaria por corregir.

Es aquí donde se toca el límite de la explicación de Bourdieu y Passeron, quienes describen esta contradicción en términos de distancias diferenciales. No basta con decir que las "lenguas" habladas en las diferentes clases so-

ciales mantienen diferentes distancias (están más o menos alejadas) de la norma lingüística impuesta por la escuela; hay que ver, por el contrario, que existe una verdadera oposición entre el discurso hablado en la clase obrera y el francés impuesto por la escuela, que es un subproducto contribuido para las necesidades de la causa del francés efectivamente hablado por la clase burguesa: este último puede imponerse únicamente reduciendo al silencio al otro.

La lengua no es, en efecto, un simple instrumento técnico: es indisociable de los contenidos que transmite, de los que excluye y de los significados que designa. Los niños de las clases populares no se tropiezan con el discurso escolar porque éste sea solamente —en cuanto a su sintaxis y a su vocabulario— más complejo, más refinado, más rígido que el de su clase, ellos tropiezan ante ese discurso porque no les dice nada. No tiene sentido para ellos.

Colette Chiland: "El apoyo en el lenguaje es importante y la diferencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (...) contribuye a desfavorecer a los niños para quienes la lengua escrita es casi una lengua extranjera (...) Cuántos niños de seis años se encuentran entre adultos (padres o maestros) que hacen recaer sobre ellos un discurso que dejan correr sin aprehenderlo mientras que su propio discurso no interesa a los mayores..." No nos hemos preguntado suficientemente qué es lo que puede experimentar un niño que va a la escuela durante seis horas diarias, asistiendo a lecciones colectivas que le "pasan por encima de la cabeza"; lo que es extraño no es el fracaso de la repetición, sino los casos en los cuales al año siguiente el niño "se engancha" o es "enganchado"

Ese discurso no les dice nada porque no habla ni de ellos, ni de sus condiciones materiales de existencia, ni de su experiencia concreta de todos los días; su calle, su ciudad, el trabajo explotado de sus padres, el cansancio, el desempleo, las horas extras, el salario, no pueden reconocerse en esas casas rústicas o en esos jardines apacibles que forman el cuadro de los libros de lectura. La vida real de sus padres, con su cansancio y sus tensiones, sus desesperaciones y su encañizamiento, su incertidumbre y su temor al futuro, su lucha cotidiana, su incomodidad y sus locales exiguos y sobre poblados, no pueden reconocerse en esas imágenes tranquilizadoras de una familia pequeñoburguesa con dos niños, segura del porvenir y disfrutando, en el jardín, la frescura de la noche, el perfume de la rosa que renace o el placer de la pipa.

Aun cuando se les diera el código —se les da— el texto sería igualmente indecifrable: traducido al francés, un texto hebreo sigue siendo un texto hebreo y habla de los hebreos, no de los franceses.

Pero hay que notar que esta lengua extranjera que se les impone, no se les presenta como una lengua extranjera, sino como su propia lengua, el francés que deberían hablar ellos, pequeños franceses. Si no lo hablan, si lo hablan mal, si cometan faltas, es su culpa o de su familia ("¿qué les enseñan en sus casas?" pregunta el maestro.) La escuela se descarga de nuevo sobre la familia (como los sociólogos). Necesita, para que funcione, señalarla como responsable de los fracasos que produce la barrera social que levanta.

Pero examinemos más de cerca el mecanismo de la alfabetización.

Hoy en día se utilizan varios libros en el Curso Preparatorio: *Remigio y Colette*, *Juego de prendas*, *Daniel y Valeria*, *El método Boscher*, *Quiero leer*, etc... Mientras que la atención del pedagogo es atraída hacia la divergencia en las técnicas del aprendizaje de la lectura y de la escritura: método global, método "analítico" o método mixto (divergencia de detalle), el hecho principal permanece enmascarado. Ya sea que se empiece por la "frase" o por la "letra", todo descansa simultáneamente en el aprendizaje espontáneo del "buen sentido" y del "buen francés". Los desmontajes y montajes con los cuales se efectúa la alfabetización, asocian a los contenidos fonéticos, semánticos, sintácticos y expresivos una representación gloval que los manuales llaman el "mundo del niño". Esta representación ideológica donde la imagen dibujada juega un papel importante (tanto dibujo por ver como dibujo por hacer), integra las leyes del lenguaje a un modo de vida, y recíprocamente. Lo que caracteriza entonces a esta pedagogía es su contenido ideológico y no su método formal.

El discurso escolar de la alfabetización, lejos de apoyarse en las prácticas ya adquiridas de la "lengua materna", denega toda autoridad a las diversas estructuras de la "lengua hablada" (marcadas como prohibida) imponiendo la norma del "francés correcto", considerado como lengua general, y que, por su transparencia y universalidad, servirá a todos como instrumento de comunicación. Esta lengua normativa posee su gramática también normativa, históricamente construida (la letra, la sílaba, la palabra, la frase sencilla y completa, la conjugación verbal, etc...) asociada a su vocabulario, el mal depende de "temas de vida" determinados (*Remigio y Colette*, papá y mamá, la pipa, el jardín, el borrego, la fiesta, el circo, el bosque, el oficio, etc...). Este aprendizaje funciona de tal manera que necesariamente produce un doble resultado útil a la clase dominante: primero rechaza la expresión de las condiciones reales de existencia de las clases explotadas privándolas de los procedimientos de elocución y de redacción autorizados y por consiguiente, las reivindicaciones que de ellos derivan; segundo, impone positivamente, con el uso del francés correcto, la expresión de las aspiraciones conforme a las exigencias de la ideología dominante.

Aunque es cierto que en general las pedagogías utilizan modelos arcaizantes con el fin de perpetuar las tradiciones ideológicas que éstos transmiten, la pedagogía de la enseñanza primaria que nos ocupa, funciona desde finales del siglo XIX en Francia bajo la forma de un sueño familiar, rural y artesanal, que pone en evidencia los beneficios de la pequeña propiedad y del trabajo individual, esquivando la expresión de las realidades básicas de la economía capitalista moderna y de la gran industria. Aquí tenemos algunos ejemplos de la manera en la cual algunos de sus discursos son enmascarados por ciertos contenidos determinados, en los alfabetos en uso desde la gran reforma de J. Ferry.

El primer tema que usa esta pedagogía es el de la familia. La imagen dada de la familia se reduce a algunos rasgos permanentes fuertemente acusados: dos niños, un niño y una niña, niños modelos no individualizados, puros receptáculos de buenos modales, dos padres, ellos también unos personajes morales, sin calificación profesional, la madre en el hogar, el padre antaño "llegando de noche", hoy en día casi ausente, y apareciendo únicamente para arreglar el jardín, cazar, enganchar el asno a la carroza, fumar la pipa, o leer el periódico; vacaciones perpetuas en el "jardín", en la pradera, el bosque, o en casa de los

abuelos campesinos; pocos camaradas de escuela o de juego, un tío episódico; una visita a la ciudad para ir a los almacenes, al circo o al zoológico, un lujo de animales domésticos, "salvajes", e imaginarios. Tal representación, a la vez conformista, estrecha y obstinada de la familia y de los objetos de sentimiento, puede ser ajustada al periodo infantil latente. El divorcio, el luto, el sexo están eliminados en el discurso escolar. Pero la gran mayoría de la población, es decir, los adultos de las clases laboriosas, reciben a fin de cuentas, como resultado escolar total, la instrucción primaria que corresponde a su función de trabajadores manuales.

El aparato escolar hace todo lo posible porque queden, después de la escolarización, dotados y despojados de los mismos medios de expresión que los alumnos mantenidos en periodo latente; para que su discurso permanezca infantil en cuanto a la representación del sexo y de las realidades sobre las cuales se edifica la familia. Lleno de lagunas, incorrecto, grosero y timorato, "vulgar", desde el punto de vista de la ideología burguesa, el "lenguaje del pueblo" destaca sobre esos temas por la falta o el escrúpulo. El respeto que se proclama hacia la edad tierna (defensa de la infancia), sirve de pantalla a un sistema servido determinado por la dominación ejercida por la clase burguesa.

De hecho, el resultado obtenido se aleja mucho de los objetivos apuntados; para los niños de las clases populares, la escolarización se encuentra lejos de ser la única "escuela"; es más notable la vida que llevan fuera de la escuela, en la calle, en los barrios, entre ellos. Allí aprenden más que en la escuela sobre la realidad del mundo que les rodea y los "misterios de la vida". "Las niñas hablan libremente a su madre del embarazo de ésta. Una vez que los niños son lanzados a la calle a temprana edad, dejan de existir sombras alrededor de sus concepciones, una gran libertad sexual es ejercida por los adolescentes. Además, los niños no están alejados de la vida de los adultos, comparten las preocupaciones amorosas, escuchan las historias picarescas y observan los retozos. Están siempre al corriente de las relaciones entre sus padres por la propia confesión de éstos."²²

Estas prácticas extraescolares, dan irreabilidad a los contenidos ideológicos inculcados en la escuela; por ello, los niños de las clases populares crean todo un conjunto de formas, organizadas o desorganizadas, de resistencia a la inculcación ideológica burguesa. Colette Petonnet subraya en su estudio la desconfianza que sienten hacia la escuela un gran número de padres del barrio del que ella describe la vida cotidiana. "En el espíritu de las gentes del barrio, la escuela tiene como función, principalmente, enseñar al niño a leer y a escribir. Su papel educativo no es absolutamente percibido; se puede incluso decir que el derecho a ese papel le es rechazado. 'Deberían enseñar a los chicos a leer y a escribir en lugar de ocuparse de lo que no les importa.' La escuela es un bastión donde los maestros son todopoderosos y su acción obligatoria es a veces considerada como un atentado contra la libertad."²³ Dicha acción da lugar a verdaderas expediciones realizadas por los padres en contra de los directores de escuela y de los inspectores para vengar a sus hijos de los castigos que les impusieron. En cuanto a los alumnos, resisten por inercia con el escándalo espontáneo u organizado y el desinterés activo que manifiestan hacia lo que se les enseña. Así de grande es la distancia entre la ideología burguesa tal como es inculcada en

la escuela y los efectos reales que produce sobre los que se supone debe someter. "Tienen conciencia de ser malos alumnos y compensan este fracaso descubriendo juntos, en el solar, otros criterios de valor. Ponen su punto de honor en obtener un éxito en gimnasia y en medir sus fuerzas... Los niños rechazan el estudio más que las niñas, en general con más conciencia... Hay dos mundos y dos tiempos: el mundo de la escuela que provee camaradas de juego para el tiempo que se está en ella y, el mundo del barrio, donde se encuentran entre sí, donde el juego y la vida se confunden... Parece que para todos el barrio es un refugio y que las relaciones exteriores cuentan muy poco... Los juegos de la escuela, banales, reglamentados (...) son mucho menos importantes, para los niños, que los que viven en el barrio con una pasión siempre renovada... Cerca de los mayores aprenden las técnicas, el trueque de la economía y se inicián en la derrota o la victoria, el amor o el odio, en la obediencia y el mandato. Descubren la decepción, la traición, el dolor. "Duros frente a la adversidad", no se quejan, arreglan sus conflictos por si mismos. El barrio y los juegos colectivos son su verdadera escuela de hombres."²⁴

"Trabajo", "trabajador", "obrero" son palabras ausentes, muy raras o escondidas en los alfabetos actuales. Este hecho es digno de hacerse notar, sobre todo cuando las suponemos presentes en numerosas páginas consagradas a las si-labas "jo — jar — ro, etc...", o cuando encontramos numerosas menciones de "carpintero", "granjero", "pastelero", etc... El trabajo, que tiende a desaparecer del escenario de los *Métodos*, queda como noción vaga, puramente moral. El sujeto del verbo trabajar, cuando aparece, no es preciso, o bien es el "yo" de alumno, o bien es la abeja eternamente glorificada por la literatura humanista: "Todo en la naturaleza trabaja". ¿Por qué razón la "ley del trabajo", tan expresamente enseñada en los manuales de 1880, y que constituía el tema esencial de la moral y del civismo, todavía sólidamente enunciada a principios de siglo, desapareció de los libros de lectura actuales? Se necesita un estudio sobre las causas de esta variación ideológica.

Lo importante es que el trabajador real, en sus actividades concretas, agrícolas o industriales, con sus dificultades y su lenguaje, siempre estuvo privado de los ejercicios primarios de la elocución y la redacción. A pesar del lujoso vocabulario que envuelve a los "oficios", el trabajo agrícola o artesanal es presentado bajo una forma desusada o incompleta, que no cesó de languidecer como inútil pantalla.

"Cerca de la fragua, el herrero golpeará el hierro rojo sobre el yunque. ¡Ah! ¡lo encontrarás bello! ¡Quizá un día seas herrero!" "Juan es aprendiz, durante toda la semana se le oye golpeando y martillando, con gran fuerza, las vigas y viguetas, las monta sólidamente; durarán mucho tiempo, su patrón está muy contento." (*Pigeon volé*, Hachette). "Desde que aparece el sol, el trabajo empieza en la granja." "Qué bonito oficio, piensa David, me gustaría ser pastelero." "En las praderas, los trabajadores voltean la hierba cortada." (*Daniel et Valérie*, op. cit.) "En la granja, no hay a menudo libertad; el servicio es difícil. Hay que llenar los cubos en la cisterna sin perder ni un minuto, blanquear la ropa; la última labor es cerrar las cerraduras y los pestillos." (*Pigeon vol.*, op. cit.)

Las excepciones a la regla, que en las frases de los alfabetos hacen surgir la palabra trabajo, el verbo trabajar, la palabra obrero, confirman nuestro análisis: el sistema de aprendizaje de la lengua, además de que omite los antagonismos sociales, los transforma en un discurso ficticio. En efecto, una porción de un párrafo tomado en su contexto, tal como el que sigue: "Su hijo Gratien fue a buscar trabajo mientras que su hijita Georgette, etc...", no solamente deja vago y fuera de tema el problema de dar trabajo, sino que lo integra en un discurso edificante que tiene como tema la "gentiliza" y la "honradez" de los pobres, siempre "recompensados" en su miseria accidental por la generosidad de los "viajeros" y de las "bellas damas". Notemos especialmente la imaginería del trabajo pesado, tradicional en la escuela primaria: la de la mina y la de los mineros; todos estos elementos lingüísticos e iconográficos se ponen de acuerdo para formar esta concepción y para mencionar a la vez las virtudes altruistas y los progresos en la seguridad, proporcionados por la lámpara Davy, los seguros, etc... En cuanto se mencionan las condiciones de vida del proletariado, inmediatamente se reviste el problema de un disfraz moral, es decir, de preguntas y respuestas que conducen inmediatamente a la docilidad social. El alumno joven, más tarde el adulto, exalumno de la primaria, se encontraría así, si tuviera como única instrucción la de la escuela, o bien privado del recurso de imaginar y de manipular mediante el discurso sus preocupaciones más pesadas, las más peligrosas para el orden establecido, medios que está obligado a elaborar por otra parte, o bien en posesión de las palabras que permiten disfrazarlas.

Todos los elementos lingüísticos que representan el trabajo, el obrero, la paga, están, en la escuela primaria, necesariamente acompañados de significados conformistas. Entre los métodos de lectura actualmente en uso, algunos (*Rémi et Colette, Pigeon vole, Daniel et Valérie...*) no mencionan en los absolutos la realidad del trabajo.

Casi nunca se encuentra la palabra "trabajo", "trabajador", "trabajar", salvo para designar de manera vaga las actividades de la granja, las del alumno ("El ambicioso Daniel trabaja con aplicación: quiere ser aviador") o de la abeja "La abeja obrera trabaja para hacer su pastel de miel"). La palabra "obrero" aparece una sola vez en el *Pigeon vole*, bajo la forma de un "obrero carpintero que arregla el campanario de la iglesia".

Otros métodos (el método Boscher en particular, pero también los textos experimentales elaborados por los especialistas del francés fundamental)²⁵ mencionan varias veces palabras peligrosas y llegan incluso hasta a hacer leer y copiar palabras sacadas de la práctica hablada; así, en el método Boscher vemos: "del trabajo" (p. 37), "Víctor va al trabajo" (p. 39), "el granjero y el propietario", "el obrero y el patrón" (p. 46); propone frases modelo tales como "el labrador se preocupará por terminar su trabajo" (p. 37), "la ganancia del obrero es poca" (p. 47); pero estos fragmentos ambiguos están estructurados bajo la representación clásica del mundo artesanal y su moral: "Pagar al obrero con lealtad. ¿Oyen al perro ladear? Barrer y limpiar la alameda con cuidado. El alquiler está pagado" (p. 49), proporcionando una confusión aparente "la ganancia del obrero es poca, al pardillo le gusta la plantaina, canten el estribillo, amen a su prójimo", etc..., de tal manera que el aprendizaje del discurso se vuelve sin error posible en provecho de la ideología dominante.

Citemos para terminar un "texto de enseñanza redactado en francés fundamental", que no modifica en lo más mínimo el camuflaje del cual es objeto por el contexto en el cual figura.

"Escribo sobre mi pizarra, yo trabajo, yo hago mi trabajo. El maestro prepara su clase: él trabaja. Fatu barre la casa: ella trabaja. Mi madre prepara la comida: ella trabaja. El panadero trabaja en la pandería. El carnicero trabaja en la carnicería. El abarrotero trabaja en la tienda de abarrotes. El cartero trabaja en el correo. El médico (o la enfermera) trabaja en el hospital o el consultorio. El obrero trabaja en la fábrica, etc."

"El que trabaja es un trabajador. El que no trabaja es un perezoso."²⁶

Para concluir, diremos que el francés correcto impuesto en la escuela primaria no solamente no habla de ellos a los niños de las clases populares, sino que les impide hablar de ellos. Esto sucede de las tres maneras siguientes:

1. Reprime inmediatamente todo aquello que pudiera aparecer como la expresión espontánea de su mundo y de su vida; todos estos intentos son inmediatamente reprimidos y señalados como faltas: palabrería vulgar, lenguaje incorrecto y grosero, ruido...

2. Por tanto, obliga a los niños a guardar sus problemas —que no interesan a nadie—, a percibirlos y quizás a vivirlos como *dificultades familiares*, es decir, en forma de inferioridad y de culpabilidad.

3. No les proporciona ningún medio para formular, expresándolas verbalmente, esas condiciones reales; les ofrece, por el contrario, un sustituto: el discurso escolar —que no puede permitirle expresar sus condiciones reales. Únicamente las enmascara y neutraliza, es decir, impone el enmascaramiento de una ideología pequeñoburguesa. El obrero se vuelve un pobre; el burgués, un rico; el trabajo productivo, un trabajo como cualquier otro; las condiciones materiales de existencia, dificultades, etc... ("La ganancia del obrero es poca", *Méthode Boscher*).

Este es el significado y la función de esos discursos aparentemente artificiales y rígidos de los manuales: la hipercorrección que exigen funciones como un corsé, una picota, una camisa de fuerza: a través de ellos pueden ser expresados únicamente un cierto número y una cierta clase de significados; a través de ellos, otros significados son radicalmente informulables.

La función de comunicación de la lengua es aquí sacrificada en provecho de la horma: la del francés fundamental que permite leer a Maurice Genevoix, André Maurois, Georges Duhamel, pero no un boletín sindical.

4 EL OFICIO DE MAESTRO Y SUS CONTRADICCIONES

Hasta ahora hemos analizado el funcionamiento del aparato escolar y su mecanismo de división. Sin embargo, este mecanismo no funciona solo: implica la puesta en marcha de una fuerza de trabajo especializado que es la del profesorado. Profesionales de la división ideológica al servicio del aparato escolar.

No son los maestros los que hacen "caminar" al aparato escolar: éste es un aparato ideológico de Estado, su funcionamiento está regulado y controlado por el aparato de Estado mismo. Por encima de los maestros se encuentra todo el personal administrativo escolar (director, principal, subdirector, director de instituto de enseñanza media, rector), los inspectores (inspector primario, inspector de academia, inspector general), toda la administración del Ministerio de Educación Nacional, y el gobierno mismo, quien decide las grandes orientaciones de la "política" escolar, y vigila su aplicación.

Los maestros son la última pieza, el último eslabón de la cadena, y por ello tienen una posición a la vez subordinada y privilegiada: su trabajo se inscribe en límites estrechos, es controlado por los directivos que regulan el funcionamiento del aparato escolar. Si es el objeto de esta vigilancia, es porque es a su nivel que se realiza la escolarización misma: las prácticas escolares, que se administran desde lejos y desde arriba, desde el despacho del director o del ministro, "nacen" del trabajo del maestro. Es en el salón de clases donde trabaja concretamente el mecanismo de división que caracteriza a la escolarización capitalista. Los maestros trabajan en el lugar mismo en el que las prácticas escolares se vuelven eficaces.

No hablaremos de los maestros en general, no de todos los maestros, sino de los que, en el aparato escolar, ocupan el lugar decisivo, el que determina la estructura del aparato: es, en efecto, en la escuela primaria y por medio de los maestros, donde se efectúa la repartición de los alumnos entre las dos redes escolares, y se constituye la distinción entre las dos formas opuestas de inculcación de la ideología dominante. A la pregunta tradicional y mistificada: ¿por qué profesores?, enfrentamos una verdadera pregunta: ¿maestros, cómo?

La pregunta del *cómo* es aquí decisiva, ya que el trabajo del maestro se define objetivamente como una contradicción. Esta contradicción es la siguiente: el maestro trabaja *simultáneamente* en beneficio de *dos redes*. A diferencia del maestro de transición, del profesor de CET, del profesor de 6º. clásico o de facultad, él ejerce su trabajo en el interior de una red determinada regida por sus propias normas, nuestro maestro ejerce su oficio en el ámbito de la escuela primaria. Sin embargo, ya lo demostramos, es en la escuela primaria donde se constituyen las dos redes bajo la forma del avance desigual de los alumnos que se dirigen hacia la una o hacia la otra; bajo la forma de la oposición entre la primera fila y las demás, entre los buenos y los malos alumnos, los que están bien y los que están mal. Es en la escuela donde se organizan, bajo formas de realización ocultas, los flujos opuestos hacia la primaria profesional y la hacia la secundaria superior. El maestro desempeña a la vez el papel de contradictorio de *alfabetizador de masas (PP)* y de *seleccionador de "élites" (SS)*, de difusor de un *catecismo pequeño burgués* y de formador de agentes de la *ideología burguesa (SS)*.

Esta contradicción no impide a la escuela primaria funcionar y cumplir con los servicios que la burguesía espera de ella. No impide al maestro "practicar su oficio". Pero esos resultados se obtienen a cambio de la servidumbre del maestro a un cierto número de representaciones que son las variantes adaptadas de la ideología burguesa de la escuela. Las razones por las que el maestro está dis-

puesto a hacer suyas estas representaciones ideológicas se deben a su situación de clase, a su formación profesional y a las presiones directas o indirectas que se ejercen sobre su práctica profesional.

I. LA SITUACIÓN DE CLASE HECHA PARA EL MAESTRO E ILUSIONES QUE REFUERZA (ILUSIÓN DEMOCRÁTICA, ILUSIÓN LAICA)

Gracias a toda una política deliberada (recuperada y retocada mediante la inspiración de Ferry), y a través de los resultados espontáneos del funcionamiento del aparato escolar, la situación social del maestro es una típica representación de la ideología de la primaria-profesional: acceso, por el esfuerzo individual y el éxito escolar, a un desahogo honesto. Una situación de clase pequeño-burguesa. Se puede decir que se trata de una "situación rebasada": habiendo perdido mucho de su prestigio, el maestro ya no es hoy en día lo que era antes. ¿Hay que considerar que el maestro se proletariza, o que es sacado de su esfera? ¿Verdaderamente perdió su prestigio?

Estas preguntas son difíciles de contestar e incluso es difícil plantearlas en términos claros. ¿Prestigio para quién? Cuando se observa la *feminización de la profesión*, se cree tener un argumento inmediato en el sentido de una pérdida de prestigio declarando: "*Los hombres se apartan de la profesión*". Se olvida simplemente un detalle: Los hombres a los que se refieren son bachilleres; no podrían de ninguna forma representar al conjunto de los hombres. Digamos que para los hombres que pueden ascender a la burguesía, ésta no es la vía más estimada. ¿Pero en qué momento exactamente los hombres, que podían pasar el bachillerato por la vía "normal" del liceo, optaron por este oficio? No hay que fiarse demasiado de las declaraciones oficiales de la III República que afirman que este oficio tenía, a principios de siglo, tal prestigio. Los textos reunidos por Mona Ozouf en su libro nos hacen dudar. En lugar de entregarnos a especulaciones aventuradas sobre tal prestigio social, es preferible considerar más objetivamente lo que representa hoy en día para las diferentes clases sociales el acceso al *oficio de maestro*. Las cifras de Ida Berger²⁷ nos indican los siguientes orígenes sociales para una muestra de maestros parisienses.

CUADRO 38. *Origen social de los maestros*

	Hombres	Mujeres
Cuadros superiores	5.1%	10.4%
Cuadros medios	21.9%	24.9%
Comerciantes-Artesanos	17.1%	18.6%
Empleados	17.9%	14.8%
Policía y anexo subalterno	4.8%	4.5%
Agricultores	5.9%	4.4%
Obreros	21.9%	17.0%
Varios	2.8%	5.2%
Total de la muestra	1 905	4 591

Un cuadro de este estilo, no puede informarnos por sí solo acerca de lo que representa el acceso a la profesión de maestro con relación a lo que erróneamente se denomina la "promoción social" o la "movilidad social", que designa, en realidad, el paso de una clase a otra.

Sin embargo, el origen social de los maestros y maestras es diferente. Se tienen entonces que comparar por separado, para los hombres y las mujeres, los datos del cuadro precedente con los datos del INSEE.

Consideremos primero a los hombres. Se reagrupan en tres rubros, de la siguiente manera, las profesiones ejercidas por los hombres:

- los que ejercen una "profesión" que desde el punto de vista de las condiciones materiales es considerada, como *inferior* a la del maestro (agricultor, asalariados, agrícolas, obreros, empleados, pequeños comerciantes, artesanos);

- los que ejercen una "profesión" de rango igual a la de maestro (cuadros medios);

- los que ejercen una "profesión" de rango superior (cuadros superiores, profesiones liberales, industriales, grandes comerciantes).

Si se considera la profesión de los padres de familia se obtiene el siguiente cuadro:

CUADRO 39. Profesión ejercida por los hijos en función de la profesión del padre (en porcentaje)

Profesión del padre	Profesión ejercida por el hijo	Profesión inferior a la de maestro	Profesión igual a la de maestro	Profesión superior a la de maestro	Varios	Total
Profesiones liberales						
Cuadros superiores	32.3	23.4	41.3	3.0	100	
Cuadros medios	40.6	35.8	16.8	6.8	100	
Empleados						
Empleados	68.3	17.7	7.7	6.3	100	
Patrones de la industria y del comercio						
Patrones de la industria y del comercio	77.0	11.1	9.3	2.6	100	
Obreros						
Obreros	86.5	8.5	2.0	3.0	100	
Agricultores						
Agricultores	92.6	2.9	1.5	3.0	100	
Asalariados agrícolas						
Asalariados agrícolas	94.1	2.3	0.7	2.9	100	

Fuente: Cuadro construido a partir de *Etudes et Conjonctures*, op. cit., cuadro 3, p. 11.

Ateniéndose a esta comparación entre datos estrictamente objetivos, vemos que el acceso al oficio de maestro, para los hijos de la clase obrera, representa el acceso inesperado a una vida burguesa, ya que durante ese mismo período, tan sólo el 10.5% de los hijos de obreros efectuaron un recorrido igual o superior. Pero esto es cierto para aquellos que son originarios de las capas asimilables al proletariado (empleados) o de las capas inferiores de la pequeña burguesía: alcanzar un rango igual o superior al de maestro es el premio sólo de una minoría: el 25.4% para los hijos de empleados, el 20.4% para los hijos de artesanos y comerciantes. Únicamente el 5.1% de los hijos de cuadros superiores y profesionistas (cf. cuadro 38) aparecen como "sacados de su esfera", ya que el 41.3% de ellos vienen de un estadio superior. Para los hombres entonces, la condición de maestro es efectivamente una de las raras vías hacia la promoción individual de los niños de las clases populares o de la pequeña burguesía.

En cuanto a las mujeres, la promoción es menos evidente: para una gran minoría de ellas (*que aumentará sin ninguna duda*), es decir 35.3% el acceso a la profesión significa el mantenimiento o la baja del estrato socioprofesional del padre (cf. cuadro 38).

No hay que olvidar que en una sociedad fundada en la opresión de la mujer, las niñas alcanzan rara vez el nivel profesional del padre. Se tienen que comparar los datos de Ida Berger, con los datos correspondientes del INSEE reagrupados de la misma forma que para los hombres.

CUADRO 40. Profesión ejercida por la hija en función de la profesión del padre

Profesión del padre	Profesión ejercida por la hija	Profesión inferior a la de maestra	Profesión igual a la de maestra	Profesión superior a la de maestra	Varios	Total
Cuadros superiores						
Cuadros superiores	31.1%	41.2%	22.3%	5.4%	100	
Cuadros medios						
Cuadros medios	62.3%	26.2%	3.9%	7.6%	100	
Artesanos y comerciantes						
Artesanos y comerciantes	72.6%	16.2%	3.2%	8.0%	100	
Obreros calificados						
Obreros calificados	75.7%	11.6%	0.5%	12.2%	100	
Obreros especializados						
Obreros especializados	78.5%	8.2%	1.1%	12.2%	100	
Agricultores						
Agricultores	84.7%	3.9%	1.0%	10.4%	100	
Empleados						
Empleados	69.8%	19.9%	3.3%	7.0%	100	

Fuente: INSEE, *Ibid.*, p. 87.

Se puede entonces considerar que hasta para las niñas de cuadros medios, donde únicamente el 3.9% llega a sobrepasar el nivel de maestra y donde la inmensa mayoría (62.3%) no logra sobrepasarlo, el acceso al oficio de maestra representa, de hecho, una promoción individual: este efecto aumenta, ya que las maestras se casan en general con hombres que tienen un status social igual o superior.²⁹ Se

puede concluir por tanto, que para la mayoría de las maestras como para la mayoría de los maestros, el acceso a la profesión representa una promoción individual.

Se ha empleado con toda intención la terminología burguesa de la sociología (status social, prestigio, rango inferior, igual o superior), para mostrar lo que representa el oficio de maestro bajo una visión burguesa de la sociedad. Es en el marco de esta ideología donde hay que inscribir el hecho de que el oficio de maestro es un "jalón" en la "promoción social de dos generaciones". A los 19 años, como lo recuerda el cuadro 8, p. 21, del estudio citado del INSEE, el 79% de los hijos de maestros están escolarizados, cifra superior a la de los hijos de cuadros superiores (76.3%), a lá de los hijos de obreros especializados (11.8%) y calificados (17.8%).³⁰

Nuestro análisis de la situación social de los maestros quedaría incompleto si no tomase en consideración el tipo muy particular de formación profesional que éstos tienen.

Los maestros son a la vez agentes (de base) y productos de la escolarización. Son una categoría muy especial de *trabajadores*. Son integralmente reclutados y formados en el lugar mismo de trabajo: antiguos alumnos (y *generalmente buenos alumnos*), que se quedaron en la escuela y se volvieron maestros. Así, empezaron a experimentar la inculcación escolar antes de convertirse en instrumentos. La "preparación" ideológica de que el alumno es objeto coincide, para el alumno que es transformado en maestro, con el aprendizaje de su "oficio": se vuelve un especialista de la ideología. La "pedagogía" (como destreza del maestro), es la inculcación escolar repetida: es una técnica que enuncia las reglas de la inculcación y pretende transmitirlas.

El maestro es entonces, a la vez, *sujeto y objeto* de la inculcación. La conoce bajo sus dos formas: está sometido a ella, pero puede tener la ilusión de dominarla, cuando se convierta en instrumento. Puede también, en ciertas condiciones, porque no es únicamente maestro, porque sigue existiendo fuera del salón, porque puede tomar posiciones políticas, y no solamente pedagógicas, porque puede también conocer su función como instrumento, rechazarla y poner en marcha otros medios pedagógicos para suprimirla.

Este tipo de situación social y de formación profesional tiende a engendrar un conjunto de ilusiones específicas. Por lo que se concierne al aparato escolar solamente estudiaremos dos de sus formas: la ilusión democrática y la ilusión laica.

La ilusión democrática: Se trata naturalmente de la democracia burguesa. Esta ilusión consiste en la idea de que la escuela única tiene por función esencial la de dar a cada alumno el lugar que le corresponde de acuerdo con sus aptitudes en una "sociedad" concebida como un conjunto de profesiones técnicas y jerarquizadas: los buenos alumnos podrán ocupar los puestos complejos de la cúspide de la jerarquía. Los alumnos medios se volverán cuadros medios. Los alumnos débiles podrán ocupar puestos sencillos que no requieran facultades especiales, de empleados u obreros, por ejemplo.

¿Esto significa que el maestro, "promovido" según la visión burguesa de la sociedad, comparte integralmente esta ilusión? ¿Qué es totalmente inconsciente de los efectos de la sociedad capitalista sobre la escolarización? *De ningún modo.* Existen en su situación escolar pasada —y en su experiencia actual— elementos que le permiten tomar conciencia del hecho de que la "democracia escolar" es una trampa. La mayoría de los maestros,³¹ están conscientes de que las "aptitudes" no son el factor decisivo en la orientación escolar de los alumnos y de que el medio social influye mucho. Una prueba: de unas treinta estudiantes de la Escuela Normal, en el acceso a la enseñanza de los sextos de transición, unas diez escogieron como tema de memoria "Los orígenes sociales de los alumnos del 6º de transición." Todas, sin excepción, llegaron a condensar formalmente la *ideología de los dones* y realizaron una descripción sociológica, apoyándose en estadísticas, de las diferencias masivas y sutiles que oponen la escolaridad de los alumnos de origen proletario a la de los hijos de familia. Como ejemplo de esta lucidez, citemos el prefacio de una de las memorias:

¿El éxito escolar de un niño es el resultado de sus aptitudes natas o de su condición social?

Para tratar de contestar a esta pregunta, consideremos entre los niños dos casos extremos: un hijo de obrero agrícola y un hijo de médico.

Los padres del primero no poseen ninguna cultura; su instrucción es muy limitada. Su trabajo absorbente no les deja ninguna posibilidad de ocuparse de su hijo. El niño, por sí solo, debe participar desde muy temprano en los trabajos de la granja. Viendo en un pueblito aislado, debe recorrer tres kilómetros para ir a la escuela.

Sus padres rara vez le hablan, y cuando se dirigen a él, lo hacen en un francés malo o en un dialecto.

El niño nunca fue a una ciudad grande; conoce únicamente la capital del distrito donde vive porque fue durante los días de feria dos o tres veces al año.

No posee más que los libros de la escuela.

El segundo niño vive en una ciudad grande. Sus padres, muy cultos, hablan un lenguaje correcto. Su madre puede ocuparse de su trabajo escolar, la criada le evita trabajos domésticos.

El niño está frecuentemente en contacto con numerosas personas semejantes a sus padres. Va regularmente de vacaciones, en Francia o al extranjero.

Entre estos dos niños, ¿cuál es el que tiene más posibilidades de aprobar en la escuela?

Es el segundo, sin ninguna duda. El éxito del hijo del médico y el fracaso del hijo del obrero agrícola no extrañarán a nadie. Se hablará de la influencia del medio familiar y no será erróneo hacerlo.

La adquisición del lenguaje, en estos dos niños, se realiza en condiciones muy diferentes.

Para el niño del campo, que nunca viajó, muchas palabras son únicamente sonidos, no representan nada concreto en su espíritu. La ciudad, el mar, la montaña son para él estampas estereotipadas de su libro de geografía. Sucele a veces que el niño crea un falso soporte concreto para ciertas palabras; más tarde, le será difícil deshacerse de estas primeras imágenes.

Se le acusará de tener pocos medios de expresión. ¿Pero qué va a expresar? Durante todo el año observa los mismos horizontes. Está en contacto con padres que no solamente no le invitan a hablar, sino que no tienen tiempo o deseo de escucharlo a causa de su trabajo y de sus penas materiales.

Si está en contacto con niños que provienen de un medio familiar más desahogado, se limitará a escucharlos con un poco de envidia, a veces con celos. No podrá ni siquiera preguntarles, ya que quizás hablarán de cosas que ignora totalmente.

Entonces, qué hará? Se callará por miedo al ridículo, porque su familia le da vergüenza. Hablando de ella se arriesgaría a provocar las pullas de los demás.

No teniendo nada qué decir, su vocabulario será de lo más reducido y no podrá desarrollarse por falta de ideas que desarrollar. También, en los tests verbales, será clasificado como débil.

En cuanto a nuestro hijo de médico, adquirirá rápidamente soltura en el lenguaje. Sus conocimientos del mundo exterior serán concretos y no librescos.

Sin embargo, ocurre a veces que el niño de padres desahogados y cultos, vegete, mientras que el hijo de padres pobres, aprueba. Pero esto es excepcional. Entonces, se incriminará la falta de trabajo del primero y se hablará de sus aptitudes innatas del segundo.

Es cierto que la herencia y el trabajo desempeñan un papel importante en el éxito escolar de un niño. Pero la influencia familiar, a menudo determinada por la condición social de los padres, es un factor muy importante.

Sin embargo, esta lucidez se expresa en una ideología que no pone en tela de juicio a las *normas escolares*: lo que describe el maestro es el hecho de que como consecuencia de las desigualdades culturales y económicas inherentes a medios familiares distintos, no todos pueden satisfacer igualmente las *mismas normas escolares*. El problema de las *normas escolares*, su carácter de clase no es abordado de ningún modo: esto se explica por el hecho de que el maestro está muy poco preparado, dados los esfuerzos considerables que tuvo que hacer para conformarse con una crítica que pondría en tela de juicio las bases de su (relativo) éxito social. De manera que, finalmente, esta crítica no es tan desfavorable a la burguesía: prepara al maestro para aceptar su labor sin percibir los aspectos negativos... El tema de la democratización de la enseñanza se desarrolla en el seno de una ideología reformista, en la que los rasgos sobresalientes son los siguientes:

a] Los resultados escolares desiguales son considerados como injustos; las nociones de antagonismo y de explotación, en el análisis del *sistema de enseñanza*, están totalmente ausentes, aun cuando se utilicen en los discursos sindicales para prescribir la sociedad francesa en su conjunto.

b] La condición obrera se describe de una manera no dialéctica y unilateral, como un conjunto de desventajas: "vocabulario pobre", "vacaciones poco instructivas", "francés incorrecto", "alojamiento exiguo", "salario insuficiente". En ningún momento, en ese nivel de descripción, se tiene la idea de que estas condiciones desarrollan y tienden a desarrollar, en el proletariado, una *ideología específica, nueva, positiva*. Y esto, en un medio en el que las *ideas socialistas se han difundido y donde la voluntad y la práctica de la alianza con la clase obrera es por tanto recomendada por la mayoría*.

c] La *idea leninista de que la abolición del monopolio cultural* de la burguesía pasa por la transformación de esta cultura; de que la enseñanza no puede estar al servicio del pueblo salvo que se reconstruya desde su estructura más profunda por el pueblo mismo; en fin la *idea leninista de "revolución cultural"*, está totalmente ausente de la más lúcida de las reflexiones sobre el sistema escolar.

La crítica de la ideología de los dones no cuestiona, en lo esencial, la ilusión de la democracia escolar. La escuela hoy en día no es perfecta, es sectaria; la democracia escolar no se ha realizado todavía, pero el ideal permanece en el dominio de lo posible: la meta del maestro democrático es la de alcanzar con los hechos la democracia escolar, transformar a la escuela conforme a sus fines explícitos.

La ilusión laica: La situación de clase del maestro, que lleva a no discutir la cuestión de las normas escolares, le conduce también, en el plano de la reflexión sobre la enseñanza, a acreditar lo que se puede llamar "la ilusión laica". No se trata de la versión pequeñoburguesa anticlerical desde hace tiempo liquidada.³² Se trata de algo mucho más grave: la creencia de que pueda existir, hoy o mañana, una *enseñanza neutra* que se encuentre por encima de las clases. Por eso mismo, el enlace, la reflexión crítica sobre los métodos y los contenidos de la enseñanza y la reflexión política son suspendidas: la "ilusión laica" tiene por corolario la "ilusión pedagógica": la creencia de que los problemas de la enseñanza están fuera de toda cuestión política, de que son problemas de método o de los procedimientos puramente técnicos (método global o analítico, reciclaje de maestros o no, utilización o no de los medios audio-visuales, etc.). En estas condiciones, las desigualdades en los resultados escolares no pueden ser atribuidas de nuevo a la naturaleza social de los contenidos y métodos de enseñanza, sino solamente considerados como *fracasos o éxitos técnicos socialmente condicionados*.

II. LOS MARCOS DE SU PRÁCTICA PROFESIONAL

Pero es a nivel de la práctica profesional donde se encuentra la raíz de las ilusiones reformistas que impiden que la lucidez parcial de los maestros se transforme en conocimiento verdadero y revolucionario, y que los someten en masa a la función que les es asignada.

Más que cualquier otra "institución", el aparato escolar, la escuela primaria son sometidos a los mitos de la infancia. La relación maestro-alumno tiene como telón de fondo la definición burguesa de la infancia: ser no productivo, inacabado, apolítico, asexuado, irresponsable. No basta con denunciar el carácter arbitrario e irrisorio de esta definición, hay que mostrar cómo, en efecto, por el proceso de enseñanza y de ideologización que caracteriza a las sociedades capitalistas, llegamos a dar un cuerpo extremadamente concreto a esta definición mística. Ese mecanismo, del cual mostramos un aspecto de su funcionamiento en la descripción de los procedimientos de alfabetización, y que se puede entender como proceso de infantilización de los jóvenes, tiene por base objetiva la separación escolar.

La escuela, en efecto, se caracteriza por una "actividad", no productiva. Las diferentes labores a las cuales los jóvenes están sujetos, no llevan al mercado ningún bien que presente un valor de uso social. Precisemos bien: no se trata de la diferencia entre la actividad escolar manual y la actividad escolar intelectual. Cuando un escritor o un redactor de revista produce un libro o un artículo que es comprado en el mercado, "trabajo", es decir consagró un cierto tiempo a producir un bien que tiene un valor de uso social. Los niños, que invierten su actividad en hacer comparaciones, ampliaciones fotográficas, etc... no habrán llevado al mercado un producto, es decir, un objeto con valor de uso social. Pero el tiempo consagrado a la producción, es reconocido como socialmente necesario, con un valor de cambio determinado.

Vayamos más lejos aún: lo esencial, no es el hecho de que los alumnos no lleven productos útiles al mercado de trabajo (hay productos elaborados por niños y por enfermos que se venden), sino que el colegio no mantenga lazos orgánicos con la producción, que los niños no vayan a trabajar medio tiempo en la fábrica vecina o que el colegio no construya una pequeña unidad de producción.

Esta separación trae consigo toda una serie de efectos, entre los cuales hay uno que considera que todo lo que pasa en la escuela pertenece al orden de lo imaginario: "trabajo escolar", "precio", "el trabajo de tal alumno", "las vacaciones" son solamente imágenes (más exactamente, metáforas),³³ relaciones de producción concretas. Pero esas mismas relaciones están ausentes de la escuela; están simplemente "representadas" bajo diversas formas, que ni los maestros ni los adultos pueden tomar en serio. El hecho de que se evite a los jóvenes el trabajo productivo, frecuentemente considerado como una suerte extraordinaria y visto como un privilegio, es en realidad una denegación del derecho de la responsabilidad, de la seriedad que le corresponde "al niño".

Si el niño trabaja bien, es decir, si se ocupa de sus redacciones, dictados, ejercicios, etc..., entonces es un niño "serio". Pero si pone su atención en asuntos realmente serios (políticos a la vez), entonces se le llamará la atención para que se ocupe de sus cosas, o quizás causará gracia entre los adultos, que comentarán: "palabras de niños". O también, con un engaño de segundo grado, el niño es invitado, con todas las formas posibles de presión (o bien con esa regla de moral dictada a alumnos de CE¹: "yo conozco las reglas de la escuela y las respeto"), a tomar exclusivamente en serio este universo imaginario. En una so-

ciedad en la que reina la explotación del hombre por el hombre, existen buenas razones para alegrarse de que los niños sean alejados del trabajo, pero también hay que considerar que esto les priva, ipso facto, de todos los derechos conquistados por los trabajadores, del derecho de conquistar otros, y del derecho de juzgar y de expresar su juicio sobre el "universo escolar", etc. Los famosos "derechos de la infancia" tienen como contrapartida el "mantenimiento en la infancia" de los jóvenes.

En esas condiciones, lo que se llama relación pedagógica está enteramente determinada (es decir, sus márgenes de libertad son impuestas por los límites absolutamente imperativos de la separación escolar). En virtud del mito burgués de la infancia, en la escuela primaria el efecto es mayor que en el liceo o en la facultad, ya que el niño está obligado a conformarse dado su status legal de menor. El maestro, porque tiene frente a él seres "indefensos", provoca un escándalo en cuanto intentan, con rodeos, manifestarse como un "adulto" que tiene una posición política definida, problemas económicos, políticos e ideológicos: las familias (o por lo menos los maestros que salvaguardan los intereses de la familia) y los poderes públicos, se encargan de llamarlo al orden: política no; ante todo, política no! La circular Guichard, recuerda firmemente la tradición de este texto célebre de J. Ferry:

Si tiene usted duda de hasta dónde le es permitido llegar en su enseñanza moral, aquí tiene una regla práctica sobre la cual podrá sostenerse. En el momento de proponer a sus alumnos un precepto, una máxima cualquiera, pregúntese a sí mismo si sabe de un solo hombre honrado que pueda ofenderse por lo que va a decir. Pregúntese si un padre de familia y digo uno solo, presente en su salón escuchándole, podría de buena fe rechazar lo que oiría decir. Si es así, absténgase de comunicárselo al niño; si no es así, hable sin temor; porque lo que usted va a comunicar al niño no es su concepto del género humano, sino una de esas ideas de orden universal que varios siglos de civilización hicieron entrar en el patrimonio de la humanidad. Por estrecho que parezca este círculo de acción, cumple usted un deber de honor al no salirse jamás de él, al quedarse de este lado del límite en vez de exponerse a la franqueza: nunca se manejará con demasiados escrúpulos esta cosa delicada y sagrada, que es la conciencia del niño.

Hemos discutido a menudo, y acertadamente, las pretensiones de universalizar y neutralizar una enseñanza así concebida. Pero hay que subrayar que la base institucional, "esta cosa delicada y sagrada que es la conciencia del niño", es presentada como una coacción exterior a la escuela (natural) y que por tanto es, por la separación escolar, el efecto más importante y más constante. Frente a niños (irresponsables, improductivos, apolíticos), el maestro no puede ser tal como es (responsable, productivo, político) sin provocar un escándalo, no solamente ante los ojos de los demás, sino, sobre todo, ante sus propios ojos. ¿Cómo, en esas condiciones, escapar a la norma oficial? Tiene que asegurarse por menos la confianza de los seres responsables, productivos y políticos que lo aprobaron con el voto.

Se comprende, en esas condiciones, que el maestro encuentra en la "pedagogía" un medio para resolver su situación contradictoria. Las normas escolares, por su identidad, ponen al maestro en una situación permanente de fracaso:

gran mayoría no aprueba! Sin embargo, si la solución global del problema se encuentra en la transformación revolucionaria de la sociedad y en una reestructuración total del proceso de la enseñanza, el maestro deberá parar golpe tras golpe, y buscar rápidamente remedios a las "pedagogías científicas" que se inventan; buscar soluciones técnicas a una situación en la que todo le conduce a pensar en términos de *fracaso técnico*.

Sin embargo, "las pedagogías", lejos de poder resolver la contradicción, o de permitir ponerla en términos concretos, la refuerzan. Las ideologías pedagógicas pueden clasificarse en dos tipos opuestos. Éstos se fueron creando a lo largo de la revisión de las prácticas escolares capitalistas: unas que llamaremos *preparatorias* y otras que, por referencia al movimiento *progresivista* que inspiró al aparato escolar norteamericano en los años 1920, llamaremos *progresivas*.

La enseñanza preparatoria es una forma elaborada hacia el siglo XVI por los jesuitas (y retomada por la reforma napoleónica). Su destinatario natural es la clase dominante como casta; su contenido dominante, la inculcación cultural (las humanidades); su forma institucional, la enseñanza tripartita (cultural, técnica, profesional).

Se encontrarán excelentes modelos de la ideología preparatoria en la educación moral de Durkheim y en los discursos sobre educación de Alain.

Es una enseñanza que no existe por sí misma sino que tiende hacia un fin que es exterior (por esto la llamamos *preparatoria*): el ejercicio efectivo de la hegemonía por los individuos que pertenecen a la clase dominante. De allí la existencia de algunos temas privilegiados: el culto de la excelencia, de la jerarquía, de la competencia, de la creatividad, de la distinción...

La escuela preparatoria es la carrera hacia la meta.

El efecto-principal de ese tipo de enseñanza es la eliminación, la selección. Es una enseñanza en la cual se aprueba (o no), se empuja, se abandona, se persigue. Está dominada por el culto al esfuerzo y el culto al libro. Francia e Inglaterra aplicaron esta forma a sus redes SS.

En la misma época, en Alemania, la enseñanza progresiva conduce hacia una forma elaborada (tradición protestante, Comenio, la *Realschule*, la enseñanza "real"). A la ideología de la cultura se opone la de la experiencia, la de la práctica; por ejemplo: la lección de cosas (*orbis pictus* de Comenio), se presenta de repetente como una enseñanza de masas o una enseñanza popular (*Volkschule*). Su forma institucional privilegiada es la escuela única. De esta forma se desprende la tradición de la enseñanza protestante en Alemania y en los Estados Unidos (a través de John Dewey).

La formación por la experiencia (*learning by doing*) implica la igualdad de las oportunidades individuales. De ahí el acento puesto sobre la democracia formal. La enseñanza progresiva es una enseñanza abierta, generosa, no selectiva, sometida a las leyes del desarrollo armonioso de las aptitudes. Es una enseñanza en la cual se desarrolla uno, en la que se progresá y en la cual de ningún

modo se abandona. Es una enseñanza diversificada: por definición adaptada a cada necesidad, ágil (la pedagogía nueva, modo original de funcionamiento de la clase y también sistema de opciones).

Por oposición a la enseñanza preparatoria, es una enseñanza que no tiene otra meta que ella misma, que se basta a sí misma. Se trata de una educación pragmática por la vida: es el círculo de la experiencia; la escuela no es la antecámara del mundo real, sino el mundo real mismo. Esto es cierto, evidentemente, tan sólo en el nivel de sus pretensiones; en realidad, la escuela progresiva es una forma particular de la separación escolar. La realidad que se encuentra en esta escuela es una realidad escolar fabricada en todas sus piezas, donde el trabajo es un juego. No se produce más en la escuela progresiva que en la escuela preparatoria. En las dos escuelas el niño espera, pero esta espera toma diferentes formas. En un caso, se trata de una estación de clasificación de donde salen paquetes calibrados, filtrados, sellados... En la otra, la consigna es: la escuela guardería (ideología pedagógica de la libertad, no intervenir, dejar crecer libremente las aptitudes; ejemplos de prácticas escolares al aire libre, el modernismo, el tercer tiempo pedagógico).

El aparato escolar francés combinó históricamente estas dos ideologías pedagógicas, reservó la ideología preparatoria para la red SS y la progresiva para la red PP. En cuanto al maestro de la escuela primaria, es invitado a pensar simultáneamente en los dos marcos. Las pedagogías no le dan elementos para meditar sobre el fracaso pedagógico; se limitan a recordar y a justificar las exigencias contradictorias que pesan sobre la escuela primaria y que vuelven inevitable este fracaso.

Todo ello explica que intimado a ejercer un oficio "imposible", el maestro sea obligado, aun cuando no expresamente por las instituciones oficiales, a retomar por su cuenta las exigencias de la institución.

En estas condiciones, ¿hay que considerar al maestro como un "perro guardián" del orden establecido? ¿Considerarlo como "el perro guardián número 1" del aparato escolar francés? ¿Hay que considerarle como el *responsable* número 1, o como la *inocente víctima* de un "sistema"?

La primera condición, para salir de este dilema, es la de renunciar de una vez al discurso moralizador que se usa cuando se abordan estas preguntas. No se trata de disculpar a los maestros o de culparlos; se trata de conocer lo que condiciona en la sociedad capitalista francesa la manera de cumplir su función. Los elogios o las censuras son una manera de esquivar este asunto fundamental y, en definitiva, de impedir la elaboración de cualquier solución práctica.

Es evidente, en efecto, que si la burguesía se preocupó desde J. Ferry por reclutar maestros y por confiarles a todos los niños, incluyendo a los suyos, *no fue para hacerlos ejercer un sacerdocio por encima de las clases*. Pero la burguesía recluta también comisarios de policía, magistrados, oficiales, médicos, que al igual que los maestros, están objetivamente al *servicio de la burguesía*. Pero decir y repetir que el maestro es un perro guardián al servicio de la burguesía —evidencia—, evita la única labor importante que es la de saber *en qué consiste*

ten exactamente esos servicios, y en qué se distinguen de los que vuelven a la burguesía el conjunto de intelectuales en las condiciones presentes. El insulto sádico o masoquista ("los profesores son policías") equivoca su fin esencial. ¿Cuáles son los servicios precisos que los policías y los profesores brindan respectivamente a la burguesía? Reemplaza con el insulto verbal (que nos sitúa sobre el terreno de lo moral, es decir, sobre el terreno de la ideología burguesa), el análisis concreto, lo único útil para la calda efectiva de la dictadura burguesa. Subestima sobre toda la insatisfacción, e incluso, a veces, la rebelión que existe en numerosas maestros respecto a las funciones que se les hace cumplir, incluso si esta insatisfacción y esta rebelión se expresan, por ahora, en términos insuficientes e inadecuados.

No hay que olvidar, para analizar la situación del maestro, que el aparato escolar francés no debe ser considerado como un *sistema*, como una máquina bien engrasada funcionando a todo vapor, y a pesar de todo, en favor de mayor beneficio para la burguesía, sino como un *lugar de múltiples contradicciones* que son los efectos visibles de la contradicción fundamental entre la clase obrera y la burguesía. No hay que olvidar que hoy, en el aparato escolar funciona relativamente bien para la burguesía, lo cual no debe ocultarnos las resistencias que deben ser reprimidas para lograrlo. El dominio de la burguesía sobre el aparato ideológico del Estado que representa la escuela, absolutamente esencial, depende de una *relación de fuerzas políticas*, que en este caso es eminentemente *precaria*. El que la relación de fuerzas cambie, depende en parte de una *teoría justa* (es decir, de la teoría revolucionaria) acerca de las contradicciones en la escuela. Al elaborar esta teoría (que sería perfectamente absurdo concebir como la obra de teóricos de la educación aunque fuesen marxistas-leninistas), los maestros progresistas ya ofrecieron y piensan ofrecer una contribución decisiva.

Se puede tomar como un ejemplo entre otros, pero particularmente significativo, el caso de los maestros de la escuela moderna y de la represión de que son objeto.

La escuela moderna reagrupa a los maestros que siguen la pedagogía Freinet. Esta no se limita a ser una simple lista de recetas pedagógicas. Su papel esencial es el de permitir la palabra a los alumnos sobre los temas que les interesan (texto libre en vez de redacción con tema impuesto, cálculo a partir de problemas planteados por los alumnos), con un espíritu abierto a lo real (encuestas realizadas frecuentemente sobre el proceso de producción). Lejos de colocarse frente al alumno como un maestro obligado a saberlo todo y a no ignorar nada, el maestro se esfuerza por ser un consejero, un animador, o si se prefiere, un hermano mayor. Sobre todo, la pedagogía Freinet descansa en una crítica política del aparato escolar desde 1924, como escribe Georges Gaudin:³⁴

... El movimiento Freinet denunció durante 40 años la esclerosis de la escuela laica francesa, medio escolástico cerrado a la vida del mundo en evolución, las jerárquicas administrativas paralizantes, la ineficacia técnica de métodos pedagógicos que no motivan al niño en profundidad, el embrutecimiento de los aprendizajes de memoria que se apoyan más en la memoria que en la inteligencia, la negación del espíritu creador y curioso de los niños, el papel enajenante de los libros escolares que impiden cualquier trabajo de investigación personal,

los programas inadaptados a los intereses del niño, el papel traumatizante de los exámenes en el desarrollo de la personalidad, el recorte insensato en el empleo del tiempo.

El proceso realizado en esta escuela, considerada aun en aquella época por los sindicatos de profesores como la mejor escuela del mundo, testimonia un combate incesante contra una institución social que parece a Freinet y a su equipo un instrumento de adiestramiento y de conformismo forjado por la burguesía en el poder, y como un medio arbitrario de selección de falsas élites culturales.

... Esta crítica de la institución, primer acto revolucionario de un puñado de impugnadores, fue acompañada al mismo tiempo por un trabajador positivo de construcción de un nuevo tipo de escuela que se libraría al máximo de esa poderosa opresión intelectual instalada en el corazón mismo de la escuela oficial...

... Cuarenta años han pasado y la obra de Freinet resplandeció poco a poco fuera de Francia. Millares de grupos experimentan y desarrollan, en escuelas públicas francesas, la pedagogía de la escuela moderna. Instrucciones oficiales recientes recomiendan nuestras técnicas de trabajo, aunque desponjándolas de su origen histórico.

Parecería que la pedagogía Freinet ha sido promovida a una consagración casi oficial. Sin embargo nos tememos que estamos, ahora más que nunca, amenazados por falsificaciones insidiosas de parte de un régimen que encuentra más fácil "recuperar" que combatir con el rostro descubierto.

Si ciertos elementos de la pedagogía Freinet son discutibles (sobre todo la creencia en una espontaneidad total de los niños), si la noción de "escuela del proletariado" es utópica, ya que supone que lo esencial del aprendizaje ocurrirá, en el modo de producción socialista, en la escuela, si tiende a veces a favorecer una concepción del trabajo artesanal (utilización de la imprenta, cooperativa) y de lo que puede, hay que señalar también que se trata, en lo esencial, de un esfuerzo parcialmente eficaz para volver, por poco que sea, pero desde ahora, a la escuela contra sus funciones oficiales. En esas condiciones puede concebirse que tienda a ser expulsada como un cuerpo extraño de la escuela primaria actual (especialmente en las escuelas normales de maestros, no se expone en forma detallada y concreta, sino sólo como una pedagogía entre otras, de manera puramente libre). Se comprende así que sea al mismo tiempo reprimida y recuperada en beneficio de fórmulas aparentemente modernista (métodos activos, por ejemplo) pero "tradicionales" en el fondo (como el actual proyecto de reforma para la primaria).

Esto es lo que explica muy claramente G. Gaudin en su artículo de julio de 1970:

LAS RESISTENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES A LA PEDAGOGÍA FREINET.

a] Las estructuras de la escuela capitalista son la negación de la pedagogía Freinet.

La escuela del Estado es una institución no autónoma, que depende de las estructuras administrativas de régimen. Históricamente, nunca fue el centro de vanguardia del pensamiento, padeciendo a menudo retraso con respecto a la evolución de las relaciones sociales. El educador es aquí considerado como un funcionario cuyo único deber consiste en ejecutar escrupulosamente las consignas de la profesión que establece un reglamento. La libertad profesional del educador es en realidad muy relativa, ya que está limitada por los programas, los horarios, los exámenes.

Esta escuela es el reflejo fiel de una sociedad política que anuncia un cierto número de valores morales esenciales y cuya acción cotidiana es con frecuencia la negación de esos mismos valores. Transmite una cultura libresca, verbal enciclopédica, que coloca en situación de inferioridad a los niños que provienen de las clases sociales más desfavorecidas y favorece a los niños de las clases burguesas.

Tiende a formar ciudadanos disciplinados y conformistas que necesita una sociedad fundada en el principio de autoridad y la omnipotencia de las jerarquías políticas, administrativas y económicas.

Es cierto que la pedagogía Freinet, por las finalidades que persigue, surge como adversaria de esta escuela conformista. Tampoco ella es tolerada en las escuelas donde implanta una o varias clases. La hostilidad de ciertos directores, de ciertos inspectores, se manifiesta a menudo mediante preocupaciones, relaciones tendenciosas, bromas que pueden volverse verdaderas cábalas. La historia del movimiento Freinet está marcada por los procesos contra los maestros culpables de ejercer con demasiada originalidad y entusiasmo su oficio. A menudo también se ha congelado su funcionamiento rechazándoles los créditos indispensables.

Los maestros mismos, especialmente en las escuelas de ciudades importantes, consideran a menudo a nuestros camaradas como "perturbadores" que introducen en la unidad educativa de la escuela principios de trabajo y educación contrarios a los principios generalmente admitidos. La mayor parte de las veces reaccionan aislando hasta donde pueden al o a los educadores impugnadores. La influencia de estos últimos es débil, dado que los niños permanecen tan sólo un año en su clase. Se puede considerar que las clases Freinet se mantienen por el valor permanente de los maestros y a veces de los alumnos, conscientes de esta exclusión sanitaria, valor que confina, en ciertos casos, al heroísmo.

b] *La resistencia de las familias.*

Las familias también manifiestan frecuentemente reticencias hacia un sistema educativo que se opone a la imagen que tienen de la escuela; la única que conocieron, una escuela en la cual el maestro ordena y los alumnos obedecen, donde éstos tienen una lección que aprender de memoria y tareas para la casa, una escuela en la que hay alumnos buenos y malos, primeros y últimos de la clase.

Piensan en los exámenes necesarios, en los diplomas indispensables, en la obtención de una orientación y de un empleo.

Admiten con dificultad que con técnicas diferentes de trabajo puedan obtener resultados equivalentes o superiores en los exámenes. Sin embargo, se ven obligadas, cuando son sinceras, a constatar el interés particularmente vivo que los niños ponen en el trabajo escolar en esas clases. Esto es lo que permite a menudo ablandar esas resistencias familiares, cuando el educador establece relaciones con los padres, les explica los principios de su trabajo, les enseña los trabajos de sus niños, y les hace ver los progresos reales obtenidos.

Ante estas numerosas resistencias de la escuela o de las familias, la personalidad del educador se vuelve esencial para mantener la existencia de la clase Freinet.

Si contesta a la agresividad con agresividad, pocas veces ganará, y abandonará a menudo el combate al cabo de algunos años difíciles de lucha desigual.

Si permanece acogedor y receptivo, sabrá crear alrededor de su clase un cierto resplandor cultural como testimonio de la calidad de su trabajo, creará lazos permanentes con las familias, organizará exposiciones con los trabajos de los alumnos, abrirá su clase a los visitantes. En vez de replegarse al aislamiento, militará por su ideal pedagógico; siempre será el primero en servirles, pondrá su cultura pedagógica al servicio de todos los jóvenes maestros que se encuentren en dificultades por falta de información.

Claro, los riesgos de represión serán siempre posibles. Pensemos en la amenaza de detención que sufrieron la mayoría de nuestros camaradas impresores en septiembre de 1939, Freinet a la cabeza fue recluido. (Evoquemos incluso el reciente caso de Enveigt, quien, a 40 años de distancia, recuerda el asunto de Saint-Pault del cual fue víctima Freinet. Sin embargo, esos agudos conflictos son excepcionales y limitados, en la medida en que la extensión de la pedagogía Freinet es relativamente reducida y controlada por el poder.

LO QUE HEMOS ESTABLECIDO

El análisis del funcionamiento de la escuela primaria, aun a grandes rasgos, muestra que la enseñanza primaria es el lugar principal en el que se efectúa la división de las dos redes de escolarización de clase y que es ahí donde hay que insistir, sobre todo, con el análisis.

Este proceso presenta un doble aspecto, que constantemente hemos puesto en evidencia:

1. por una parte, asegura una *distribución material, una repartición de individuos* en los dos polos de la sociedad;
2. por otra parte, asegura una *función política e ideológica de inculcación de la ideología burguesa*.

Estos dos aspectos son simultáneos o, más exactamente, constituyen una sola y misma "función" del aparato escolar, asegurada por un solo y mismo mecanismo resultante de esas prácticas concretas.

La repartición de los individuos no se efectúa de manera "racional" o "armónica" (eso sólo se da en la cabeza y en los planes de los tecnócratas burgueses); la inculcación ideológica no se efectúa sin contradicciones ni luchas (sólo en los sueños de los ideólogos oficiales de la burguesía y, a veces, en sus críticas, donde no existe ni contradicción ni lucha). Esto es precisamente lo que muestra el análisis de la escuela primaria y de sus pretendidos "defectos" de funcionamiento. Esos "defectos" o "fracasos" son la realidad necesaria de su funcionamiento.

También existe la explicación de los hechos que acabamos de enumerar y, mismo tiempo que nos ofrece en cierto modo los medios, nos ofrece un esbozo del funcionamiento del aparato escolar completo.

I. EL PROCESO DE REPARTICIÓN MATERIAL DE LOS INDIVIDUOS

Con respecto a las dos redes de escolaridad que caracterizan al aparato escolar (la red secundaria-superior por una parte y la red primaria-profesional por otra), la escuela primaria desempeña un papel fundamental: es ella la que, en definitiva, decide la orientación de los individuos hacia una u otra red. Si recurrimos de nuevo a la metáfora ferroviaria, la escuela primaria tiene la función precisa de distribuir el tráfico; pero esta metáfora no exhibe de manera suficiente los hechos que analizamos (y otros parecidos que son el pan cotidiano de sus maestros y alumnos): nos hace pensar que es al término de la *escolaridad primaria* cuando los individuos son materialmente separados. Sin embargo, la separación de los individuos se efectúa en el interior mismo de la escuela primaria. Dicho de otro modo, la separación de las dos redes no es solamente resultado o el objetivo de la escuela primaria, es al mismo tiempo el medio y principio de su funcionamiento.

Observemos la importancia de estas constataciones. Hemos designado las dos redes de escolaridad que constituyen al aparato escolar como "primaria profesional" y "secundaria superior", respectivamente. A pesar de la demostración realizada en nuestra primera parte, estas designaciones podrían de nuevo inducir a un error, en la medida en que están ligadas al desmenuzamiento y a la denominación de las instituciones, de las "ramificaciones" de la escolarización oficial. Podrían dejar subsistir la idea de que la división de las redes es un asunto de *orientación escolar* y de orientación en las instituciones tal como existen en un momento dado de la historia de la escuela oficial, de tal modo, que simples *reformas institucionales* (sobre todo el alargamiento correlativo de la escolaridad obligatoria y del período de "tronco común") podrían transformarla y hacerla desaparecer.

La orientación no hace más que registrar un *hecho consumado* desde el principio. La orientación es un fenómeno superficial, la forma bajo la cual se presenta el proceso real de división es, a fin de cuentas, una fachada. La mayoría de los niños y padres de clases populares están, en diferentes grados, muy conscientes de esta situación.

Por la misma razón, la reivindicación del alargamiento de la escolaridad obligatoria, aun cuando se interese por substraer durante algún tiempo a una parte de la juventud a las formas particularmente salvajes de explotación directa, no sólo no conduciría a la abolición de las redes de escolarización opuestas, sino que las reforzaría, porque la división no tuvo lugar al final sino al principio de la escolaridad obligatoria. Las formas institucionales, constantemente retocadas, bajo las cuales se realizan las dos redes de escolarización, son entonces secundarias, y no valen sólo por la manera más o menos eficaz con que cumplen su función en cada momento. Lo fundamental es el proceso de división, el proceso mismo de repartición material de los individuos, que puede, según las condiciones, acomodarse a formas institucionales completamente "opuestas". La generalización de la escolarización, y en particular de la escolarización obligatoria "única" es, históricamente, la *generación del proceso de división* mismo. Basta con tomar en serio las contradicciones concretas de la práctica escolar, con buscar las raíces (de clase) y con sentir la necesidad, para hacer volar en pedazos las apariencias institucionales.

II. EL MECANISMO DE INCULCACIÓN DE LA IDEOLOGÍA BURGUESA

La forma bajo la cual el aparato escolar reparte a los individuos está dominada por la inculcación ideológica que realiza y por las contradicciones que conlleva tal proceso. Sobre este punto también, el análisis de la escuela primaria nos permite esbozar una explicación.

La inculcación de la ideología burguesa debe realizar simultáneamente la inculcación explícita de la ideología burguesa a todos, de tal manera que se encuentren sometidos en su seno a sus representaciones y a sus prácticas, y el rechazo de los elementos y efectos de la ideología del proletariado —en donde existen—; su sometimiento a la ideología burguesa, bajo un *enmascaramiento* pequeño burgués.

1. Inculcación explícita de la ideología burguesa

Conviene distinguir los diferentes niveles ya que los más aparentes no son necesariamente los más eficaces ni los más importantes.

La ideología es, ante todo, masiva y manifiestamente inculcada a los alumnos en forma de un cierto número de temas o de valores en los que se presenta real, sin enmascararse (para los burgueses, la ideología nunca es burguesa; es el "saber", la "verdad", la "cultura", el "gusto", etc...). Esta forma explícita de inculcación es la más visible: es la que más se discute. Llama, en efecto, a la crítica y a la desmitificación: existen numerosos textos dedicados a esta acción.

A ese nivel, el hecho principal es que la ideología burguesa no pueda ser inculcada a todos más que bajo dos formas opuestas, características de cada red de escolarización y, sin embargo, ambas integralmente formadas por la ideología burguesa. Es lo que estudiamos con algunos ejemplos mostrando cómo hay que distinguir entre la "cultura" forma ideológica propia de la red SS, y las formas propias de la red PP, que son subproductos. Pero la inculcación de tales subproductos, por el desigual peso e importancia social de las dos redes, es, claro está, el aspecto principal en torno a la cual funciona el aparato entero (y no una lamentable "degradación"). Las fórmas sublimes y matizadas inculcadas por la red SS, el culto del arte, de la ciencia pura, de la "profundidad" filosófica, de la "sutilidad" de los análisis psicológicos, de la complejidad de la destreza retórica, no tienen otra verdad ni otra razón de ser que el moralismo y el utilitarismo sin matrices de la red PP, directamente necesarias para que, a todos los niveles de la división social del trabajo, cada uno actúe según las necesidades del trabajo, del derecho y de la política burguesas.

Sin embargo, la crítica o la desmitificación, si se quedan a ese nivel, son a menudo artificiales o equívocas. Procediendo a partir de los temas ideológicos abiertamente inculcados por la burguesía, es el único modo en que esta conciencia "crítica" puede mostrar que se trata de representaciones burguesas en vez de "verdades universales" sin que aparezca necesariamente un punto de vista ideológico realmente adverso.

Pero la inculcación de la ideología burguesa no se reduce a la imposición de sus contenidos más claros; la ideología, como lo ha demostrado Luis Althusser, no existe fuera de las prácticas en las cuales se realiza. Es esta idea, difícil y justa, la que se expone en el siguiente texto:

"Hablaremos de actos insertos en prácticas. Y notaremos que esas prácticas están reglamentadas por los rituales en los que se inscriben, en el seno de la existencia material de un aparato ideológico aunque no sea más que en una pequeña parte de este aparato: una pequeña misa en una pequeña iglesia, un entierro, un pequeño encuentro en una sociedad deportiva, un día de clases en una escuela, una reunión o un mitin en un partido político, etc..."

"Diremos entonces, considerando sólo un sujeto (tal individuo), que la existencia de las ideas de su creencia es material, en tanto que sus ideas son sus ac-

tos materiales insertos en prácticas materiales, normadas por rituales materiales, definidos ellos mismos por el aparato ideológico del que provienen las ideas de ese sujeto."

Así es como en la escuela la sumisión a la ideología burguesa, es decir, la sumisión al mundo burgués tal como aparece a los burgueses, se efectúa por la sumisión en cada instante a un conjunto de prácticas que constituyen el "ritual material" de la ideología burguesa. Los ejercicios escolares se dan de manera simplemente análoga, como un trabajo, el "trabajo escolar", que es al mismo tiempo presentado (nombrado, y por eso mismo impuesto) como un deber. Ese trabajo no vale ni en sí mismo, ni para quien lo hace: lo esencial es tener buena calificación. En el ritual escolar familiar, el cuaderno de notas funciona como un equivalente (en sentido figurativo) del salario: la buena calificación, como el salario, es el "precio", la recompensa del trabajo cumplido. La práctica de los puntos buenos tiene el mismo sentido. Cuadro de honor: Legión de honor. La emulación y el culto a la competencia representan, en el interior de la escuela, la competencia que norma el mercado del trabajo. El maestro trata con individuos obligados a estar ahí, pero libres de decidir por sí mismos si quieren trabajar y tener éxito o no, de la misma manera como, según el derecho burgués, la fuerza de trabajo es libre, etc...

En forma general hemos demostrado que, desde la escuela primaria, la "lengua" escolar (el "buen francés") era el instrumento con el que se realizaba concretamente la ideología burguesa, no sólo en sus contenidos manifiestos, sino también mediante las prácticas coercitivas que imponía a los que sometía. No se podía, de acuerdo con sus rígidas normas, pensar y expresar más que contenidos integralmente conformes con la ideología burguesa. Los otros eran reducidos al silencio.

Las prácticas escolares y su ritual son entonces un aspecto esencial del proceso de inculcación ideológica; deberes, disciplina, castigos y recompensas: tras su aparente función educativa y técnica, aseguran la función esencial pero oculta de realizar en la escuela la ideología burguesa, de someter a ella a todos los individuos y, en este sentido, de representar a su manera la producción, el derecho, el Estado burgués. El hecho de que la escuela primaria deba someter a todo el mundo a las prácticas de la ideología burguesa, tanto a los niños de los explotadores como a los niños de los explotados, es decir, el hecho de que deba someter a los unos en su lugar de explotadores y a los otros en sus puestos de explotados, determina la naturaleza específica de las prácticas escolares en vigor en la primaria. La coexistencia difícil de dos redes opuestas en el seno de la misma institución, da a la ideología inculcada un aspecto de compromiso. Los valores de la burguesía siempre son presentados a través de los intermediarios: son el ahorro y el beneficio los que representan la ganancia; son la familia pequeña burguesa y su honrado desahogo los que representan a la familia burguesa; son autores populistas (Richepin, Paul Arène, Jean Icard, Theuriet, Verhacren, etc.) quienes representan a la gran literatura. El pequeño burgués es, a la vez, héroe y portavoz de la escuela primaria. Cada uno, como individuo, es invitado a mantener su rango. Bajo esta forma es como la ideología burguesa se hace pueblo, y fabrica el pueblo que necesita.

2. Rechazo, avasallamiento, disfraz de la ideología del proletariado

Sin embargo, la inculcación de la ideología burguesa no se efectúa ni mecánica ni armoniosamente por el sólo hecho de que los niños sean enviados a la escuela en forma obligatoria. Tratándose de imponer una ideología de lucha de clases, el aparato escolar es también un lugar de contradicciones.

De allí que el funcionamiento de la escuela como aparato ideológico sea imposible sin el recurso, regular u ocasional, de prácticas directamente represivas. Ya sea el recurso de la represión organizada del aparato del Estado o, sobre todo, el recurso de las prácticas escolares. Para realizar la inculcación de su ideología bajo sus diferentes formas, la clase burguesa debe *luchar contra resistencias*, contra un enemigo real, inferior desde su punto de vista. Claro está, no hay que tomarle la palabra a su proyecto, y creer con ella que la clase obrera en tanto que lleva una ideología que le es propia, es reducida espontáneamente al papel que le es asignado por el mecanismo de la ideología burguesa.

Es por eso que el proceso de *inculcación tiene como condición sine qua non el rechazo, el avasallamiento y el disfraz de la ideología proletaria*.

No es sólo porque no permite a todos los hijos de obreros adquirir la cultura burguesa en todo su esplendor por lo que la escuela primaria es una escuela de clase, sino también, y sobre todo, porque se esfuerza en prohibir a los niños de obreros adquirir, organizar y formular la ideología que el proletariado necesita. Los dos aspectos son indissociables. El éxito del rechazo y el avasallamiento condiciona el de la inculcación. Es mediante este aplastamiento que la ideología de la clase dominante puede también volverse la ideología dominante en toda la sociedad. Todos los elementos (historia, literatura, conducta...) que podrían contribuir al desarrollo de la ideología del proletariado son sistemáticamente rechazados. Cuando esos elementos reaparecen es bajo una forma disfrazada.

Es en la escuela primaria donde ese proceso, del que depende el funcionamiento del aparato escolar entero, es el más apremiante. Cuando se mencionan las relaciones de clase, es en un contexto tal que se les hace perder todo su sentido: "El melocotonero y el albaricoquero, la merienda y la cena, el carnicero y el salchichonero, el botero y el zapatero, el granjero y el propietario, el obrero y el patrón." (*Méthode Boscher, Curso preparatorio*, p. 46.) Cuando la escuela primaria valoriza el trabajo manual, es bajo una forma arcaica, artesanal y vagamente estética: la cerámica, la plastilina, la cestería, el tejido a mano. En historia, la clase obrera nunca aparece en persona: la Comuna es simplemente la división de los franceses y el incendio de las Tullerías; el Frente Popular no existe y las ventajas sociales aparecen como el resultado natural de una evolución secular que empieza en la caza del mamut, como un efecto general del alza del nivel de vida debido al progreso. La resistencia, es solamente el llamado del 18 de junio al cual respondió, en masa, todo el pueblo de Francia. No se trata ni de Petain, ni de los FTP. La acción específica, autónoma de la clase obrera es negada. En su lugar aparece un personaje mítico: el pueblo, artesano (naturalmente) silencioso de la historia de Francia, toma la palabra únicamente a través de los grandes hombres interpuestos: Vercingétorix, Clovis, Enrique IV, Luis XIV, Colbert,

Napoleón, Thiers, Gambetta, De Gaulle. Todos estos grandes hombres tienen naturalmente aspectos populares: grandes hombres tienen naturalmente aspectos populares: grandes trabajadores, con gustos sanos y simples.²

Con esos mecanismos de rechazo y de disfraz, la ideología del proletariado es avasallada: el obrero es invitado a representar su condición en las categorías de la ideología burguesa.

División material de los individuos e inculcación a todos de la ideología burguesa bajo formas opuestas a través de las prácticas escolares: tales son los dos aspectos, principales y simultáneos, del funcionamiento del aparato escolar.

Pero, se dirá, el aparato escolar transmite *también* elementos del conocimiento objetivo. Su funcionamiento no se reduce a la sola inculcación ideológica: las matemáticas, la física, la tecnología, no son ideología. Así es como la representación corriente presenta a la escuela como un lugar de *aprendizaje*, del que se afirma o sobrentiende que es el de los conocimientos teóricos o prácticos socialmente productivos, el de las *técnicas* y los *saberes* más o menos complejos, más o menos desarrollados. Sin embargo, si bien es posible comprender que las técnicas o saberes materiales pueden ser "utilizados" en el marco de las relaciones sociales de explotación, parece a primera vista imposible considerar a todo saber material, en ese sentido, como un discurso ideológico. Es por ello que al lado de críticas "izquierdistas" de la escuela, que se esfuerzan por "derrumbar" las tesis de la ideología dominante, afirmando que en la escuela no se aprende en realidad *ningún saber*, se ven también desarrollarse posiciones comprometidas, eclécticas, reformistas, que reconocen la función ideológica de clase de la escuela con la condición de hacerle un lugar *junto* a su función cultural, de saber, de aprendizaje técnico, etc... Esta investigación de la distinción (¿qué es inculcación ideológica? ¿qué es saber verdadero?) puede ir hasta el detalle de los programas, de las disciplinas, de los manuales, o, más bien, nunca va al detalle sin analizar el mecanismo en su conjunto.

Está claro que la fuente de esta situación embarazosa es una posición metafísica frente al problema: *o bien* tal contenido de la enseñanza es ideológica, *o bien* no lo es.

No pretendemos tratar aquí este problema: nos limitaremos tan sólo a señalar tres cuestiones:

1. Es evidente que el aparato escolar contribuye por su parte a la reproducción de la *calidad* de la fuerza de trabajo, aun si esta última no recibió verdadera calificación, si debe adiestrarse realmente, ya sea en las escuelas de aprendizaje de las empresas o bien en el trabajo. Esta contribución a la reproducción de la calidad de la fuerza de trabajo consiste en la transmisión de conocimientos y destreza (en particular lo fundamental, como leer, escribir, contar, y luego otras cosas para los que ingresarán en las calidades "profesionales" de trabajador o de técnico). Todos estos conocimientos y destreza cuentan con núcleos de objetividad y con un sentido productivo, aun cuando los contenidos sean incompletos y contradictorios.

Está claro también que el aparato escolar dispensa de los contenidos propiamente científicos a los alumnos de la red SS. Si fuera de otro modo, el proceso de escolarización no podría contribuir, a su manera, a la reproducción de las condiciones materiales de la producción, pues la producción social es en sí una transformación material de la naturaleza. Supone entonces el conocimiento objetivo bajo formas históricas diversas.

2. Sin embargo, esta necesidad no impide, sino al contrario, que *todas* las prácticas escolares sean prácticas de inculcación ideológica, y que sea este aspecto dominante el que lleve las riendas del funcionamiento del aparato escolar tal como los reconocemos. En efecto, toda práctica de inculcación ideológica, por simple que sea, supone una "habilidad" en las "técnicas" apropiadas y su aprendizaje. Sin embargo, lo propio de la práctica escolar es justamente *neutralizar* toda la diferencia entre los "contenidos" que tienen un valor de conocimientos o una finalidad productiva y los que tienen una función ideológica, porque todos los contenidos de escolarización son enseñados exactamente de la misma manera, como *habilidades escolares*. No hay ninguna diferencia práctica entre el aprendizaje del "frances correcto" y el de la aritmética correcta, ni entre el aprendizaje de la retórica literaria y filosófica en donde se realiza la ideología burguesa de la conciencia individual, y el aprendizaje de la lógica, implícita o explícita, de los razonamientos matemáticos. Esto tiende a que el valor de conocimiento de una habilidad no se manifieste; *no existe* realmente más que en su uso productivo, ya sea en su aplicación a la producción material, o en la búsqueda de nuevos conocimientos. Sin embargo, de manera necesaria, este uso está completamente *ausente* de la escuela y de las prácticas escolares; los conocimientos se utilizan únicamente en el marco de los problemas ficticios, fabricados en el seno de la práctica escolar y en vista de sus objetivos: calificar, clasificar y sancionar a los individuos. A este fin contribuyen de la misma manera tanto el hecho de saber escribir según los patrones de la ideología inculcada por la escuela, como saber su historia y civismo, o como saber su curso de física o matemáticas.

La causa de este estado de cosas reside, evidentemente, en la *separación escolar*, la separación institucional, material, de las prácticas escolares y de las prácticas productivas en general, separación sin la cual no habría ni prácticas escolares ni escuela, en el sentido en que la conocemos. Por eso es preciso, para verlo claramente, construir la historia de la separación escolar y analizar su papel en el conjunto de las relaciones sociales de la sociedad actual. En ese caso tendremos que tratar aquí las *consecuencias* de la separación sobre el funcionamiento de la escuela. Bajo ese punto de vista, sería igualmente ruinoso negar que la escuela debe sostener sus prácticas de inculcación ideológica sobre conocimientos y saberes en parte reales y negar que la inculcación ideológica sea dominante en todos los aspectos.

3. Esta separación material de las prácticas escolares y de las prácticas productivas en general es uno de los efectos de la división del trabajo en manual e intelectual. Esta división imprime su marca a las formas en las cuales se presenta el saber mismo en las sociedades burguesas: la división entre la teoría y la práctica. Dicho de otro modo, no basta recurrir al *hecho* de la separación escolar para deducir las formas de las prácticas escolares. Hay que ver que las

formas de esas prácticas están definidas, a través de la separación escolar, por la ideología burguesa del conocimiento, del saber y de la ciencia. Esta ideología está caracterizada por una separación entre la teoría y la práctica. Ella sumerge sus raíces en la separación del trabajo manual e intelectual. La Revolución Cultural china tiene mucho que enseñarnos sobre este asunto.

¹ Entiéndase ciclo elemental.

² *Ibíd.*, p. 230. En el año mismo en el cual Girard hizo sus cálculos, se puede evaluar en un 14.0% la porción de aquellos que, entrando al CP 5 años antes (en 1958-1959), no llegaron al CM². O sea: 156 729 alumnos sobre 1 120 555. Según *Tableaux de l'E.N.*, Ed. 1960, pp. 82-83 y 186-187.

³ *Etudes et Documents*, núm. 9, 1968, estudio realizado por la Sra. Pottier.

⁴ Publicados en *Population*; 1969, 4, pp. 685-709.

⁵ *Ibíd.*, p. 230.

⁶ Se llama cociente intelectual (C.I.) a la relación entre la edad mental y la edad real multiplicada por 100; la edad está determinada por el resultado obtenido por el individuo en un test de inteligencia. Los inventores de esta medida son Binet y Simon.

⁷ Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.

⁸ Ya que para los hijos de burgueses o pequeñosburgueses, es efectivamente frecuente y normal aprender a leer a los 6 años en 6 meses en el curso preparatorio.

⁹ "Mil veces, diez mil veces cero, igual a CERO."

¹⁰ Es una muy justa anotación de F. Oury: la escuela dice *falta* y no *error* de ortografía.
¹¹ Publicaciones de la universidad de Tours. *Bulletin régionale des enseignants et étudiants de France*.

¹² F1, F2, F3, significan número 1, fracse número 2...

¹³ Ejemplo: "Este líquido es rojo y claro", "al pardillo le gusta la plantaina". (*Método Boscher* —Curso preparatorio.)

¹⁴ Colette Chiland, *l'Enfant de six ans et son avenir*. Estudio psicopatológico, tesis para el doctorado en letras presentada a la FLSH de la Universidad de París el 10. de julio de 1970; PUF.

¹⁵ La cúspide de la curva o del histograma. Es el punto al cual corresponde el efectivo máximo.

¹⁶ "Lo esencial consiste en que el rico se enriquece mientras que el pobre se empobrece."

¹⁷ Aida Vásquez y Fernando Oury, "Posibilidades educativas de la clase cooperativa", en *Partisans*, núm. 39, pp. 55.

¹⁸ E. Malmquist, *Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school, Stockholm*, 1958.

¹⁹ "El silencio es oro", se aprende.

²⁰ "¿Oye, maestra, por qué no te pones en huelga?"

²¹ "Daniel y Valeria son felices" . . . "Papá y mamá sonríen: están felices al ver a sus hijos animosos y amables." (*Daniel et Valérie*, Nathan, p. 63.)

²² Colette Petonet, *Ces gens-là*, Maspero, p. 113. Se trata de una encuesta realizada acerca de los habitantes de un barrio de las afueras de la una gran ciudad industrial.

²³ *Op. cit.*, p. 115.

²⁴ *Op. cit.*, p. 119-120.

²⁵ La elaboración del francés fundamental, obra de lingüistas, se entiende como "un método que reposa sobre bases científicas": aislar los elementos esenciales de la lengua francesa de manera que se asegure una rápida difusión.

²⁶ Gougenheim, Rivenc, Michea, Sauvageot, *L'Elaboration du français fondamental*, Didier, Paris, 1967, p. 257.

²⁷ Ida Berger y Roger Benjamin, *L'Univers des instituteurs*, Minuit, p. 126.

²⁸ Etudes et Cojonctures, núm. 2, febrero de 1967, "Una encuesta sobre la formación y la calificación de los franceses en 1964".

²⁹ Cf. Ida Berger y Roger Benjamin, *op. cit.*, p. 129.

³⁰ Quizá se extrañarán de que no carattericemos en una terminología marxista la situación de clase del maestro. En efecto, no hay duda de que el maestro es parte de la pequeña burguesía; pero este concepto, siendo obvio, está lejos de ser en la actualidad totalmente claro. Así, no utilizamos esta caracterización por precaución. Para nosotros, el decir "el maestro es un pequeño burgués", es plantearnos una pregunta cuya solución exige trabajo teórico y encuestas empíricas: "Entonces, hoy en día ¿qué es un pequeño burgués en Francia?", y no deshacerse de un problema por una marbete, con todas las consecuencias teóricas y prácticas que esto provoca.

³¹ Cf. Ida Berger y Roger Benjamin, *op. cit.*

³² Cf. Ida Berger y Roger Benjamin, *op. cit.*, pp. 43-67.

³³ Esto es lo que la escuela logra de manera imperfecta, de lo cual hay que felicitarse.

³⁴ En el núm. de julio de 1970 de la revista del movimiento *L'Éducateur*.

2

EL APARATO ESCOLAR Y LA REPRODUCCIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES DE PRODUCCIÓN

Para describir y explicar científicamente el funcionamiento de la escuela primaria, hubo que cambiar por completo de vocabulario. Una cierta cantidad de términos se revelaron por completo inadecuados: "instrucción"; "educación"; "fracaso" —"éxito"; "niño" — "psicología del niño" — psicología; "norma" "anormal" con las variantes: dislexia, disortografía, etc.

Lo que pasa en la escuela primaria no tiene nada que ver con la psicología, el niño, la instrucción, etc. Esos términos no son —o por lo menos no solamente— *pamplinas*, sino *máscaras*. Más exactamente, esos términos sirven para ocultar a los ojos de todos lo que pasa realmente en la escuela primaria. Para darse cuenta de lo que es la escuela primaria, de lo que en ella ocurre, hubo que introducir, a nivel de descripción, nuevos términos; a saber:

"Clases sociales"; "relaciones de producción"; "explotación" —"ideología"; "inculcación"; "servidumbre"; "rechazo"; "disfraz"; "dominación ideológica".

En una palabra, el vocabulario de la teoría marxista. Insistiremos particularmente sobre un término del cual ya mostramos a cada paso su necesidad: "contradicción".

No se comprende nada de lo que sucede en la escuela primaria, no se percibe nada de lo concerniente a la escuela primaria (veremos que pasa lo mismo con respecto al aparato escolar entero) si no se piensa en términos de *contradicción*³. El vocabulario (instrucción, educación, psicología del niño, etc...) que hemos tenido que abandonar y criticar, implica la negación, la denegación del concepto *contradicción*. No por casualidad: lo que pasa en la escuela primaria tiene que ver con la lucha de clases, con la explotación de la clase obrera por los capitalistas, con la lucha entre la ideología burguesa y la ideología del proletariado. Se podría hablar, bajo un punto de vista crítico, de "débil rendimiento", de "fracaso pedagógico", de "desigualdad ante el colegio"; pero no se podría reconocer el lugar de la escuela en la lucha de clases sin admitir que lo esencial en el papel que ella tiene que desempeñar en esta lucha es la misión de *prohibir* el desarrollo de la ideología del proletariado, la lucha revolucionaria, en fin la revolución y la *dictadura del proletariado*.

La contradicción principal existe brutalmente *frente* al colegio bajo la forma de una lucha que enfrenta a la burguesía con el proletariado, se anuda en las relaciones de producción, que son relaciones de explotación. Como aparato ideológico del Estado, la escuela es un instrumento de éste en la lucha ideológica de clases, en donde dicho Estado burgués persigue objetivos *exteriores* a la escuela (es un instrumento destinado a esos fines). La lucha ideológica librada por el Estado burgués en la escuela apunta a la *ideología del proletariado* que existe fuera de la escuela en las masas obreras y sus organizaciones. La ideología del proletariado no se presenta en persona dentro de la escuela sino solamente bajo la forma de algunos de sus efectos que se presentan como *resistencias*; sin embargo, y aun a través de esas resistencias, se apunta contra ella, en

el horizonte, con las prácticas de inculcación ideológica, burguesa y pequeño-burguesa. Constatamos que lo que ocurre en la escuela primaria es absolutamente *esencial* para el aparato escolar entero. Lo que pasa en algún otro lugar del aparato escolar no puede ser correctamente descrito y explicado si los efectos de las contradicciones de clase en el seno de la escuela primaria no fueron correctamente descritos y explicados. Se notará, de paso, el silencio casi total sobre la escuela primaria de aquellos que, siendo incluso críticos y progresistas, tienen como misión el establecimiento de las relaciones entre la estructura social y el sistema escolar. Y por tanto, sin tomar en cuenta lo que pasa en la escuela primaria, sin considerar el rechazo de los hijos de obreros y el rechazo de la ideología del proletariado, no se podría comprender nada de lo que pasa en las bancas de los liceos ni en los auditorios de las facultades, de lo que pasa en la ausencia de los hijos de obreros, asunto que debe ser comprendido por referencia a dicha ausencia. Sin embargo, ya lo demostramos, es en la escuela primaria donde se produce esta ausencia.

La definición que dimos progresivamente del aparato escolar, *unidad contradictoria de dos redes de escolarización*, fue posible con la ayuda de la teoría marxista y de sus principales conceptos. Se hace necesario volver a exponer, en una forma reducida, esta análisis del aparato escolar en el marco de la teoría de la lucha de clases. Se trata, para nosotros, de situar estos primeros resultados acerca del aparato escolar en el desarrollo teórico del marxismo que los hizo posibles, señalando el camino que queda por recorrerse para producir conocimientos más completos.

Esta última parte no se presenta de ningún modo como una generalización de los resultados obtenidos y mucho menos como una formalización abstracta y general de esos mismos resultados. Se trata más bien de presentar al lector, bajo la forma de resumen, el contexto teórico en el cual se sitúa nuestro análisis del aparato escolar y de sentar las bases para una continuación de este trabajo.

Poner en marcha la teoría marxista con respecto a la escuela, supone —por lo menos— que se establezca la relación entre el análisis del aparato escolar y la estructura de *clases* de la sociedad entera. Pero, si esto es una condición necesaria, no es una condición suficiente. Lenin insistió: el concepto de clase, e incluso el concepto de lucha de clases, en tanto que no sean precisados de otro modo, son aceptables para la burguesía.

La escuela primaria, dijimos, ocupa un lugar central en el aparato escolar ya que realiza en sí misma y desde su principio las dos redes de escolaridad. La escuela primaria divide, y divide para toda la vida.

¿Se puede decir que la escuela es por ello a la vez el *instrumento* y la *causa* de la división de la sociedad en *clases*? Evidentemente no, en la medida en que las clases sociales son anteriores a la escuela: el hijo de obrero, que tiene 70 posibilidades contra 100 de salir obrero, es un hijo de obrero antes de entrar a la escuela.

De esta trivial constatación algunas han concluido que el principio de división del cual la escuela se hace el instrumento debería buscarse fuera de la escuela, más exactamente, en la familia de origen. La explicación procede así de forma regresiva; el razonamiento es el siguiente; se constata que los hijos de burgués e hijos de obrero no tienen las mismas oportunidades ante la escuela, puesto que los unos triunfan allí donde los otros fracasan. La escuela favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos, según la expresión hoy célebre de Pierre Bourdieu. Al hacer esto, la escuela no produce una diferencia específica sino que se limita a reproducir, o bien a perpetuar, desigualdades sociales que ya existían. Hay que buscar entonces, el principio de las ventajas de los unos y las desventajas de los otros en el exterior de la escuela, es decir, "al término de la regresión, en la familia de origen" (Bourdieu y Passeron) y en la educación de clase primaria.

Esta explicación no es suficiente, dado que procede de manera regresiva en la búsqueda de la causa última. En este sentido, no hay diferencia con otras explicaciones que asignan al mismo fenómeno otras causas últimas, por ejemplo, la desigualdad natural de los dones, las diferencias de C.I., la herencia cromosómica de los padres o el estilo de educación dado en la primera infancia, el nivel cultural de la familia, las condiciones materiales de existencia, el estilo de clase, incluso el conjunto de estos factores, como es el caso de la explicación proporcionada en la *Reproducción* de Bourdier y Passeron. En desacuerdo sobre la naturaleza de la causa, todos estos autores están de acuerdo al pensar que existe *una causa* que hay que poner en evidencia y que esta causa antecede, cronológicamente, a la entrada de los niños en la escuela. Regresiva, la explicación es también cronológica: los niños están en desigualdad de condiciones ante la escuela porque antes de entrar fueron sometidos a la acción de factores diferentes. El punto de vista adoptado es claro. Se trata de preguntarse, para cada individuo dado, cómo pasó su infancia preescolar y pensar en esta experiencia preescolar individual como la causa determinante —en última instancia— de su escolaridad individual ulterior. Entonces, las clases sociales son entendidas principalmente a partir de los individuos; las clases sociales se reducen a las *propiedades sociales características de cada individuo*.⁴ De ahí la importancia fundamental atribuida a la familia, célula social básica y lugar material de la primera educación.

Que se remonte al cromosoma o al biberón, el principio es el mismo: la explicación es regresiva, cronológica, individual. Los hechos desmienten la pertinencia de esta explicación, que peca principalmente de carácter no dialéctico. Porque el curso cronológico (familia — escuela primaria — liceo o no...) existe únicamente desde el punto de vista del individuo. En realidad, familia, escuela primaria, liceo, etc.

- 1] preexisten al individuo mismo;
- 2] coexisten simultáneamente;
- 3] mantienen relaciones necesarias y tales, que no se puede comprender lo que pasa en uno de los aparatos sin referirse a todos los demás.

Mostrémoslo basándonos en cuestiones ya abordadas en nuestros análisis anteriores.

Es cierto lo que pasa en la escuela primaria, especialmente la separación de los individuos en una u otra red, se produce únicamente porque las dos redes existen y porque el maestro es requerido para alimentar a la una y a la otra. Como decía un maestro en una reunión donde se discutían los resultados de Girard sobre la entrada al 6o.: "yo estoy de acuerdo con hacer hablar a todos mis alumnos (se trataba en la discusión la reducción al silencio de los alumnos de las clases populares), pero estoy obligado a preparar la entrada en 6o. dando mayor importancia a la escritura que a la expresión oral... Si hay que cambiar algo, es a todo el sistema al que hay que hacer saltar". El maestro no está al servicio de su clase sino, aunque parezca imposible, al servicio del aparato escolar entero del cual su clase constituye tan sólo un elemento.

Igualmente, en el otro sentido, si las familias están desprovistas o bien provistas, es con respecto a las exigencias del aparato escolar mismo. Lo vimos en ocasión del aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Esta interdependencia de los diversos elementos en el interior del aparato escolar, al igual que la interdependencia entre el aparato escolar y el aparato familiar ocasionan en la ideología desplazamientos perpetuos que hacen plantear el problema en términos imposibles. El maestro de primaria puede echarle la culpa a las exigencias de la secundaria; el profesor de liceo justificará la eliminación de los malos elementos por la insuficiencia de las bases adquiridas en la primaria. Al igual, la escuela primaria puede acusar a las familias y las familias pueden culpar a la escuela primaria. Las explicaciones regresivas de los sociólogos o de los psicólogos escolares son la extrapolación de esos "razonamientos" desplazados.

Lo propio de esas "explicaciones" es quedarse en el nivel de las instituciones visibles y olvidar lo que las determina en última instancia, a saber, las *relaciones sociales de producción*: porque si hay dos redes, las de las familias provistas o desprovistas con respecto a ellas, etc., es que tiene que haber obreros y capitalistas. Lo que determina la estructura del aparato escolar, del que los diferentes cursos individuales no son más que índices, es, en última instancia, la división de la sociedad en clases.

Desde ese momento, explicar el funcionamiento conjunto del aparato escolar y el lugar de la escuela primaria en el seno de este aparato, equivale a definir la función del aparato escolar en la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Convendría definir justamente esas relaciones y dar una idea clara de la manera como se reproducen.

Marx define las relaciones sociales de producción como la combinación social de las *fuerzas productivas*, en decir, la manera en que los instrumentos de trabajo, los objetos sobre los cuales se ejerce el trabajo y el trabajo productivo mismo, se reparten *socialmente* entre los diversos agentes de la producción.

Max demuestra que lo esencial en esta repartición social es la relación de propiedad. Es así como las relaciones sociales de producción capitalistas se definen por la *separación*, desde el punto de vista de la propiedad, entre el trabajo productivo y los medios de producción. El obrero no posee más que su fuerza de trabajo, mientras que los capitalistas (la clase capitalista) tienen la propiedad sobre los medios de producción.

Las relaciones sociales de producción capitalistas están marcadas entonces por la división entre dos clases antagónicas: la clase capitalista que tiene colectivamente la propiedad y el control de los medios de producción y la clase obrera en la que cada individuo está obligado, para sobrevivir, a vender como una mercancía su fuerza de trabajo, única mercancía que posee, separado como se encuentra de los medios de producción.

Las clases son antagónicas dado que el proceso de producción puede realizarse únicamente mediante la explotación de la clase obrera por la clase capitalista, que se define por la extorsión de una plusvalía.

Las relaciones sociales de producción capitalistas se definen entonces por dos rasgos: la *SEPARACIÓN* del capital y del trabajo y la *EXPLOTACIÓN* del trabajo por el capital.

Es obvio que lo importante aquí son las clases y no los individuos que las componen. Una clase social no es definida por un grupo compuesto de individuos que tienen en común un cierto número de propiedades sociales. Una clase social no es producida (y reproducida) históricamente por el "agrupamiento" de los individuos, sino por el proceso antagónico de la explotación misma, por la creación y el desarrollo, en el modo de producción capitalista, de las relaciones salariales. Las clases sociales se definen entonces por la lucha que las opone. Los individuos no son los creadores de esta situación; están sometidos a ella mientras permanezcan las mismas relaciones sociales de producción dominantes. Poniendo énfasis en las relaciones sociales de producción y en las clases que son sus efectos, Marx permite concebir dialécticamente la realidad social.

Una vez planteadas estas definiciones, es interesante comprender que el proceso de reproducción de las relaciones de producción no se limita en ningún modo a la reproducción mecánica de cada clase a partir de sí misma. Una clase social no es en nada comparable a una casta. Lo que importa, en efecto, es que la clase obrera y la clase burguesa se reproducen simultáneamente en su antagonismo, sin importar demasiado, a fin de cuentas, a partir de qué se reproducen.

Una encuesta del INSEE nos ofrece elementos muy interesantes.⁵

Establece que, entre las dos guerras, de 100 hijos de obreros, 70 se quedaron como obreros, mientras que en el mismo tiempo, cerca del 73% de los hijos de asalariados agrícolas, el 33% de los hijos de agricultores, el 40d% de los hijos de artesanos y comerciantes, el 36% de los hijos de empleados y de cuadros medios se volvieron obreros.

Es decir, en el momento en que la clase obrera se vio disminuida en 600 000 hijos de obreros, se encontró aumentada en 1 200 000 hijos provenientes de otras categorías sociales. Sus efectivos aumentaron por tanto en un total de 600 000 individuos.

Entonces si bien la clase obrera se reproduce en gran parte a partir de sí misma (el 70% de hijos de obreros permanecieron como obreros), se reproduce también, en forma importante, a partir de otros elementos. Lo esencial es, claro está, que se reproduce en tanto que clase obrera. Al final de cuentas, cualesquiera que sean los trayectos ascensionales o descensionales de tal o cual individuo, todavía existe una clase obrera.

Se comprende en estas condiciones que el problema de la reproducción de las relaciones sociales de producción debe ser planteado en su totalidad y no en forma fragmentada, como se haría al partir de cada clase (bajo el modo de la casta), o bien partiendo de cada individuo como lo haría la sociología empírica que, no pudiendo captar la realidad social, se ve obligada únicamente, a través de dichos individuos (cuestionarios, entrevistas), a sumar las respuestas para formar "la sociedad".

Clase obrera y clase burguesa solamente pueden reproducirse juntas en la reproducción de las relaciones sociales de producción misma. No se trata de procesos separados y autónomos, sino, por el contrario, de una reproducción de la separación y del conflicto.

Esta reproducción de las relaciones sociales de producción se efectúa esencialmente en la producción misma. La separación de la fuerza de trabajo de los medios de producción, separación que define al obrero, le impide radicalmente volverse un capitalista ya que el salario corresponde exactamente a la reproducción tan sólo de la fuerza de trabajo. No tiene materialmente ningún medio para poder acumular un capital. Esta separación que lo define es, a su vez, la condición de su reproducción como obrero. Al igual que la liquidación de la pequeña burguesía tradicional (artesanos, pequeños comerciantes, campesinos) y su proletarización creciente (las precedentes cifras lo indican), la clase obrera tiene su origen en la concentración creciente del capital y la extensión del capitalismo en la esfera de la circulación. También aquí, la reproducción de la clase obrera a partir de otros elementos tiene su origen en el desarrollo mismo de producción capitalista: la agricultura se industrializa y el comercio se capitaliza cada vez más: la vendedora de un gran almacén está hoy en día más cerca de un obrero que de la pequeña abarrotera de hace veinte años. Este proceso de concentración tiene su origen en la esfera de la producción: la transformación de la plusvalía en capital, condición de la reproducción ampliada del capital mismo, tiene evidentemente su fuerte en la plusvalía, es decir, en la explotación de la clase obrera.

Así el aparato escolar contribuye también, *por su parte*, a reproducir las relaciones sociales de producción en la medida en que:

1] contribuye a la formación de la fuerza de trabajo;

2] contribuye a la inculcación de la ideología burguesa.

La formación de la fuerza de trabajo se efectúa con las mismas formas de la inculcación de la ideología burguesa, por tanto, con un solo y mismo mecanismo, el mecanismo de las prácticas escolares.

¿Cómo se asegura la reproducción de las relaciones de producción, en lo que le concierne, en el aparato escolar? Mediante los efectos de su mecanismo único, que produce:

1] la repartición material de los individuos en dos masas desiguales (75% — 25%) distribuidas entre dos redes *internas de la escuela* y entre dos posiciones tendencialmente opuestas de la división de trabajo sobre las cuales estas dos redes desembocan en el *exterior de la escuela*:

2] la inculcación de la misma ideología burguesa bajo dos formas diferentes, correspondientes a las dos masas consideradas, con un destino único: el mantenimiento de las relaciones de producción existentes. Esta inculcación va a la par, como hemos visto, con el rechazo y el disfraz de la ideología del proletariado.

El aparato escolar contribuye entonces, por su parte, a la reproducción de las relaciones de producción capitalistas:

1] contribuyendo a reproducir *materialmente* la división en clases;

2] contribuyendo a mantener, es decir, a imponer, las condiciones ideológicas de las relaciones de dominación y de sumisión entre las dos clases antagónicas, relaciones conformes a la lucha de clase capitalista.

De esos efectos, hay uno principal: la inculcación ideológica. Los demás aparatos ideológicos (partidos burgueses, televisión, publicidad, ejército, iglesia...) cuya acción se ejerce, o bien simultáneamente o bien ulteriormente, pueden cumplir su función de dominación ideológica sólo sobre la base de la inculcación primaria realizada por el aparato escolar. El aparato escolar ocupa así un lugar privilegiado en la superestructura del modo de producción capitalista porque es, entre todos los aparatos ideológicos, el único que inculca la ideología dominante sobre la base de la formación de la fuerza de trabajo.

Se ve entonces el principio general de un análisis marxista del aparato escolar: se trata de estudiar el lugar que ocupa el aparato escolar en la reproducción de las relaciones sociales de producción. Este punto de vista es absolutamente esencial (no precisamente para interpretar en una jergonza marxista hechos escolares bien conocidos), sino para poner en evidencia los hechos en cuestión, para saber lo que pasa en la escuela, aunque sea a través de los índices deformados que producen los ideólogos burgueses. Esto se puede mostrar muy claramente si uno se pregunta cómo es que la escuela contribuye a la reproducción de la fuerza de trabajo.

1. El modo de producción capitalista supone la separación de la fuerza de trabajo de los medios de producción. Esto hay que comprenderlo en un doble sentido:

— el obrero no es propietario de los medios de producción. Su única propiedad es su fuerza de trabajo;

— no hay enlace orgánico entre la fuerza de trabajo y los medios de producción. Mientras la herramienta es la prolongación del brazo y el manejo de dicha herramienta exige una adaptación reciproca entre los instrumentos y la fuerza de trabajo (lo que se denomina en todos sus sentidos el *oficio*), es la fuerza de trabajo la que ha de adaptarse a las exigencias del maquinismo.

Esto explica, tanto la naturaleza de la red primaria-profesional, como el carácter de lo que es inculcado y de lo que no es enseñado en dicha red. En primer lugar, el papel esencial que desempeña la "escuela" como lugar de formación totalmente separado de la producción: inculca, bajo la forma de rudimentos, las técnicas indispensables para la adaptación al maquinismo en general en forma preparatoria. Es en la fábrica, bajo la coacción (explotación, opresión política, dominación ideológica) donde la combinación debe efectuarse normalmente. Esto no tiene nada de natural y el contra-ejemplo de la formación en la explotación agrícola familiar lo muestra claramente. Para ese modo de producción en vías de desaparición progresiva y esencialmente diferente del modo de producción capitalista, la escuela es, en primer análisis, una adherencia exterior ineficaz. En efecto, la familia, unidad de producción y de consumo, es la que asegura en lo esencial la formación de los productores y existe una razón principal para ello: la formación en la práctica productiva y la producción no pueden ir separadas. Desde el estricto punto de vista de la producción campesina, la escuela es tiempo perdido. Desde el punto de vista de la escuela, el hijo de campesino es la materia prima a partir de la cual se reclutará, o bien un sujeto de la red PP (obrero, pequeño empleado), o bien un sujeto de la red SS (el brillante politécnico salido del campo). No hay escuelas para agricultores: lo que se designa con este nombre no tiene nada que ver con la explotación agrícola familiar, sino más bien con la explotación agrícola capitalista (red primaria-profesional: CAP de horticultor; red secundaria-superior, liceos agrícolas; agricultores, agrónomos). La escolarización generalizada, como base esencial de la formación profesional del productor inmediato, tiene por condición la separación social y técnica de la fuerza de trabajo de los medios de producción. Esta separación implica, en la fábrica, su reunión forzada y contradictoria, y explica los límites de esta formación: todo lo que concierne al conocimiento del conjunto del proceso de producción es, no solamente inútil, sino perjudicial para la "buena marcha de las empresas", es decir, para la reproducción de las relaciones sociales de producción. Todo esto será estrictamente rechazado por la escuela (red primaria-profesional). Pero esta separación implica igualmente en el otro extremo, la reunión entre el *saber técnico* y el *poder de explotación* (cuadros, patrón, P-DG.). La división de la escuela, del aparato escolar en dos redes y sólo en dos redes,⁶ es entonces imperiosamente exigida por la estructura del modo de producción, por la reproducción de esta estructura.

2. La fuerza de trabajo es una mercancía e interesa directamente a la clase capitalista el procurársela al menor precio. Los gastos de educación que sirven para reproducir la fuerza de trabajo forman parte del valor de esta mercancía y así se explica la tendencia a reducir al mínimo los gastos ocasionados por la existencia de la red primaria-profesional. Todos los maestros que enseñan en

esta red encontrarán múltiples ejemplos. Únicamente citaremos un caso: la preferencia ofrecida a la formación en la clase de transición con respecto a la formación en el CET.

3. La fuerza de trabajo es una mercancía y tiene por tanto, un cierto *valor de uso* (utilidad). Este valor de uso es definido, como para cualquier mercancía, por las necesidades del comprador, en este caso la clase capitalista. Hay que tener cuidado con este aspecto tan importante. Cuando se dice: "el obrero necesita saber leer y escribir"; o cuando se dice "el salario corresponde a las necesidades históricas y sociales del obrero", la "necesidad del obrero" es entendida en un sentido muy particular exactamente en el mismo sentido que cuando se dice: "Este zapato necesita limpiarse", "un automóvil deportivo necesita una buena suspensión". Se atribuyen al zapato o al coche deportivo precisamente las necesidades del usuario. Es lo mismo que cuando se habla, sin otra precisión, de las necesidades *del obrero*. Pero, en este caso, es absolutamente necesario que el obrero considere como sus propias necesidades las que el patrón puede satisfacer al utilizar su fuerza de trabajo. Así, la clase capitalista necesita que la clase obrera se reproduzca, aunque sea fisiológicamente. Esto se traduce en: "el obrero necesita educar a su familia"; se dirá en el mismo sentido: "la taquimecanógrafo necesita saber un poco de inglés y conocer perfectamente la ortografía". Es, en este momento, que la escuela interviene con un papel verdaderamente irremplazable: enseñar a los sujetos de la red primaria-profesional cuáles son sus necesidades, someterlos a las necesidades que se tienen de ellos como si fuesen sus propias necesidades. Sin embargo, los sujetos de la red PP no son muy "motivados" y difícilmente reconocen las necesidades que se les asignan como suyas, ni las identifican como propias. Hay que enseñarles realmente todo. El aparato escolar no "crea" necesidades acabadas para la clase obrera; busca cómo someter las necesidades propias de la clase obrera a las necesidades propias del capital. Porque la clase obrera tiene realmente necesidades: en primer lugar la de reproducirse materialmente, la de subsistir y también la de poder desempeñar un papel autónomo. Sin embargo, son estas necesidades las que el aparato escolar (primaria-profesional) tiene por objeto extirpar, reemplazándolas por otras. En el otro extremo (red SS), el aparato escolar forma a los que tienen, por sus atribuciones económicas, necesidad de definir las necesidades de los demás. Se les someterá a la expresión de las necesidades, a la pedagogía de las motivaciones, del desarrollo personal, etc...

Si se conserva el hilo conductor del análisis marxista del aparato escolar, la reproducción de las relaciones sociales de producción, es posible ofrecer los elementos de una solución rigurosa a un problema que envenena a la sociología de la educación: el de las relaciones entre la familia y la escuela. Todos los especialistas en educación conciben la relación familiar-escuela como una relación directa: los resultados escolares de los niños reflejan el estado (según el humor o la disciplina practicada, psicológica, cultural, económica...) de la familia de origen. Ya hemos mostrado negativamente los sofismas de esta concepción; pero para eliminar del todo esta concepción errónea, hay que proponer los elementos de una solución positiva. Desde luego, no ofreceremos más que un esbozo que a grandes rasgos, se trata de lo siguiente: la relación familia-

escuela no es directa. Se puede comprender mejor sólo en base a los lugares que ocupan respectivamente el aparato escolar y la familia en la reproducción de las relaciones sociales de producción.

Engels⁷ demostró ampliamente que la familia, bajo las formas como se la conoce en nuestras sociedades de clases, no constitúa en ningún aspecto una realidad natural, sino más bien un producto histórico cuya existencia era retomada por el modo de producción capitalista. En todo momento, se trata sólo de la *familia burguesa*, expresión con dos sentidos:

1. Las relaciones de parentesco se organizan bajo la forma de la institución familiar únicamente en las sociedades capitalistas.
2. En esas mismas sociedades, esta forma que sólo tiene pleno sentido para la burguesía, es impuesta como norma a todas las demás clases. Por ello, aunque la familia burguesa y la familia obrera sean formalmente idénticas, es totalmente erróneo postular *a priori* que lo sean realmente.

De ahí la necesidad, para pensar rigurosamente sobre las relaciones entre el aparato escolar y la familia, de considerar el lugar ocupado por la familia en el proceso de reproducción de las relaciones sociales de producción.

Que no se olvide, para empezar, que la familia, como la escuela, son *formas impuestas a la clase obrera por la burguesía*. Aquí, tendremos que hablar de nuevo en términos de contradicción.

¹ L. Althusser, "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", en *La Pensée*, núm. 151, junio de 1970.

² Este análisis resume una memoria de psicología social realizada en la facultad de letras de Tours sobre un manual de historia de la escuela primaria de CM¹, trabajo hecho por G. Meurant y G. Gintrand.

³ Todos aquellos que se interesen en el problema "de la escuela", tendrán interés en leer y meditar los textos marxistas más acertados y fecundos a este respecto: los de Mao Tse-Tung, *De la Contradicción y A propósito de la justa solución de las contradicciones en el seno del pueblo*.

⁴ Cf. la definición de Max Weber de la clase social como probabilidad típica de acceso a algunos bienes o a algunos poderes.

⁵ Daniel Bertaux, *L'heredit sociale en France, Economie et Statistiques*, núm. 9, pp. 37-47.

⁶ Cf. supra: no hay red técnica.

⁷ F. Engels, *El origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado*.

Rodríguez Rojo, "La sociología de la educación y el rendimiento escolar". *Educativos*. No. 3 CISE, UNAM. 38-42.

La sociología de la educación y el rendimiento escolar

Una de las aportaciones más importantes de la corriente estructuralista es haber desenmascarado los mecanismos aparentemente neutrales de selección y evaluación del estudiante y su relación con las necesidades de reproducción social de un sistema capitalista.

INTRODUCCIÓN

Uno de los temas que ha preocupado a los sociólogos que estudian el fenómeno educativo ha sido el rendimiento y aprovechamiento escolar. Se han realizado numerosos estudios al respecto, por lo que podríamos decir que la Sociología de la Educación se ha desarrollado en gran medida como un intento explicar el rendimiento escolar y sus condicionantes sociales.

En este ensayo se expondrán tres de las posiciones teóricas de la sociología de la educación que hemos considerado como las más representativas respecto a la temática que aquí nos interesa. La primera parte estará dedicada a la interpretación funcionalista, la segunda al interaccionismo y la tercera al estructuralismo, ello con el fin de hacer resaltar algunos de los supuestos de los parten estas teorías, así como los aportes y limitaciones que han puesto en juego sobre el fenómeno del rendimiento escolar.

EL FUNCIONALISMO

Durante los años cincuenta y sesenta se produjeron en Inglaterra y en Estados Unidos muchos estudios sobre el rendimiento escolar de la clase trabajadora, un nivel descriptivo más que analítico.¹ De estos estudios resultó evidente que los niños de la clase trabajadora, por alguna razón, no obtenían un rendimiento escolar tan alto como los de la clase media.

Debido a que dichos estudios partían del supuesto de que todos los niños de una misma escuela tenían un acceso semejante a la escolaridad, aunado a la creencia de que la inteligencia innata había sido cuestionada por la aplicación de las pruebas que permiten determinar el coeficiente intelectual,¹ las explicaciones sobre el bajo rendimiento escolar fueron localizadas en el medio ambiente socio-cultural en que los niños se desarrollaban. El argumento fue que las condiciones del medio ambiente no proporcionaban el estímulo necesario para el crecimiento intelectual, ni las condiciones materiales convenientes para el aprendizaje. Los resultados obtenidos en estudios como los de Douglas, Jackson y Marsden; y los de Halsey, Floud y Martin² apoyaban esta idea.

Las conclusiones de estos estudios apuntaron que las condiciones culturales de la clase trabajadora privaban al niño de las ventajas que el niño de clase media obtenía, al desenvolverse en un medio económico y cultural más estimulante. De ahí que gran parte de la explicación se centrara en los diferentes patrones de socialización adquiridos en los años pre-escolares, que ponían en desventaja al niño de la clase obrera al ingresar a la escuela, así como por los estímulos para aprender que el niño de clase media obtenía una vez incorporado al sistema educativo y que no tenía el niño de clase obrera.

Se intentó explicar estas aparentes limitaciones del medio ambiente en que el niño de clase obrera se desenvuelve, caracterizadas por los sociólogos como una deficiente socialización debida a un medio social pobre, con el concepto de "déficit cultural".³ Dicha concepción se tradujo en la necesidad de proporcionar "educación compensatoria" en Inglaterra, Estados Unidos y actualmente también en México, como parte del programa de la "guerra contra la pobreza". Especialmente en Estados Unidos, el énfasis se puso en la educación pre-escolar, con el fin de enriquecer el medio ambiente empobrecido, creyéndose teóricamente que con esto los niños de clase trabajadora se igualarían con los de la clase media. Proyectos de este tipo como el de "Headstart", en Estados Unidos, y otros en Inglaterra, que enfatizaron la educación infantil estableciendo "áreas prioritarias", tuvieron sus raíces en motivos políticos. Este tipo de acciones se basó en el supuesto de que la desigualdad educativa era indeseable, por lo que todos los esfuerzos debían aplicarse al mejoramiento de la situación con herramientas sociales. Sin embargo, estos esfuerzos representan una interpretación, un tanto limitada, sobre las raíces de las diferencias del aprovechamiento escolar, ya que pasan por alto el rol de la educación para socializar y ubicar a las personas de acuerdo a la estratificación social imperante en una sociedad cuyo sistema económico se basa en la desigualdad, además de que, al plantear las soluciones en el sistema educativo, se olvida que éste no puede compensar las desigualdades sociales prevalecientes en una sociedad.

¹ La noción de que las pruebas para determinar el coeficiente intelectual representan una manera de medir la inteligencia fue desarrollada a partir de los trabajos de Binet, en Stanford, y se popularizó por Eysenck en los 60. A pesar de que hasta la fecha prevalece la incertidumbre sobre lo que exactamente este tipo de pruebas trata de medir, su aplicación a la educación amplió el criterio para el análisis sociológico del proceso de aprendizaje en el sistema educativo.

² Estos estudios mostraron, entre otros resultados, que los niños obtenían buenas calificaciones cuando sus padres se interesaban en su trabajo escolar y los estimulaban para realizarlo. (Douglas, *Ibidem*, p. 88).

³ El concepto utilizado en inglés es *cultural deprivation*, el cual establece que existen grupos sociales limitados culturalmente.

Dichas acciones no tuvieron mucho éxito.⁴ La mejoría individual generalmente tuvo muy poco o ningún efecto duradero, excepto cuando la educación compensatoria se llevó a cabo en la casa del niño y la madre participaba en la enseñanza. Asimismo, se obtuvieron efectos significativos cuando se logró intervenir y modificar en el niño el proceso de aprendizaje de su propia cultura, lo cual representó un reconocimiento parcial de la interpretación interaccionista, la cual sostiene que el niño de clase obrera es socializado con valores, costumbres y hábitos diferentes a los de la escuela, que no son reconocidos en el sistema educativo, lo que dificulta el aprovechamiento escolar de los niños pertenecientes a dicha clase.

A pesar de que las acciones emprendidas como las dos anteriores partían de una evaluación negativa de la socialización familiar de ciertos grupos, porque se basaban en el supuesto de que la socialización obtenida dentro del ámbito familiar de clase obrera no era la deseable para el aprovechamiento escolar, el énfasis en tratar de modificar la socialización familiar más que en "compensar", a través de los programas de educación compensatoria, demostró por lo menos una aceptación parcial del hecho de que la cultura de la escuela y la del niño de clase obrera eran esencialmente diferentes.

Paralelamente a estas teorías, se desarrollaron investigaciones sobre la relación entre la naturaleza del lenguaje y el origen de la clase social del individuo, destacando los estudios realizados por Basil Bernstein⁵ sobre los diferentes códigos de lenguaje y sus efectos en el desarrollo cognoscitivo, especialmente en el caso de los niños cuya cultura no les proporciona los elementos necesarios para comprender el código lingüístico en el que se les transmite el conocimiento en la escuela.

La originalidad de la obra de Bernstein reside no tanto en una descripción detallada de la relación entre clase social y patrones del habla, sino en su análisis sobre la forma como la clase social genera formas distintivas de comunicación. Para Bernstein, la posición de clase de una familia determina el código lingüístico que se aprende y utiliza. A través de estudios realizados con niños ingleses de clase obrera y clase media, dicho autor desarrolló los conceptos de código restringido y código elaborado, argumentando que los niños de clase media utilizan ambos códigos y los de clase obrera básicamente tienen acceso al código restringido.

Exponer los estudios de B. Bernstein rebasa el objetivo de este trabajo. Sin embargo, para una mejor comprensión de esta teoría definiremos la concepción inicial de los términos centrales en la obra del autor.

Código es el principio reglamentario que controla las formas lingüísticas, las cuales dependen del contexto de socialización.

El código elaborado es aquel en el que el significado se hace explícito, es universal y entendido por todos. Se caracteriza por el uso de la gramática correcta y compleja, así como por el uso frecuente de preposiciones, pronombres impersonales y adjetivos y adverbios poco comunes.

El código restringido está sujeto al contexto; el significado es implícito y particular, o sea que para entenderlo es necesario conocer el contexto en el cual se

⁴ Una revisión del éxito y fracaso de estos proyectos fue realizado por Vander Eyken, W., 1974 en *Hadstart Onwards*.

originó. Se caracteriza por el uso de formas gramaticales simples, por el uso frecuente de oraciones incompletas, de preguntas y afirmaciones cortas, así como por el uso repetitivo de conjunciones y la utilización limitada y rígida de adjetivos y verbos.⁴

Las conclusiones de los primeros trabajos de Bernstein son especialmente importantes para efectos del rendimiento escolar, ya que, según el autor, la escuela utiliza el código elaborado. De ser así, aquellos niños que solamente han sido socializados con el código restringido tendrán limitaciones importantes para el aprovechamiento escolar.

Por otro lado, Nell Keddie⁵ sugiere que las diferencias en el lenguaje de los niños de ciertos grupos "minoritarios" en Estados Unidos, debían interpretarse como distintos dialectos del inglés dominante. Este tipo de estudios etnográficos constituyeron el punto de partida de la escuela interaccionista que a continuación expondremos, particularmente en lo que se refiere a la problemática educativa.

LA ESCUELA INTERACCIONISTA

El estudio de la escuela, hasta finales de los 60, se enfocó fundamentalmente desde el punto de vista del análisis funcionalista. Sin embargo, los movimientos estudiantiles del 68, en Francia, Estados Unidos y México, entre otros, vinieron a cuestionar las bases sociales del conocimiento. La organización jerárquica de las instituciones, entre las cuales estaba la escuela, y la acumulación y posesión del conocimiento por parte del maestro, fueron algunas de las inquietudes que surgieron, provocando que se desarrollaran enfoques sociológicos basados en teorías como la Fenomenología, el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología. Es así como se desarrolla el análisis sociológico de las interacciones en grupos pequeños, utilizando el método antropológico del análisis situacional, que se basa en la observación directa y detallada de un grupo pequeño, *in situ*, y busca los rasgos generalizables a situaciones, acontecimientos y contextos diferentes. Las posibilidades de análisis que ofrece el estudio interaccionista han abierto campos muy interesantes para la investigación educativa.

La corriente interaccionista aplicada a la educación se enfocó al estudio micro-social, o sea que el objeto de estudio fue el salón de clases y la interacción que se da entre maestro y alumno, así como entre los mismos alumnos. A través de la aplicación del método de investigación antropológico por excelencia, de la observación participante, se pudo estudiar, entre otras cosas, cómo las diferencias culturales pueden influir en la percepción que el alumno tiene del conocimiento transmitido en clase y la que tiene el maestro del alumno, lo cual influye en el aprovechamiento de los niños en la escuela.⁶

Lo que los interaccionistas examinan es el proceso a través del cual las diferencias culturales operan de una manera discriminatoria dentro del sistema educativo. En la situación de interacción dentro de la escuela, la posibilidad que tiene cualquier individuo de negociar su propia realidad, dependerá de diversos aspectos que contribuirán a su éxito o fracaso dentro del sistema educativo. Al argumentar que las definiciones del conocimiento, así como las de los valores y las reglas de comportamiento, son socialmente definidas, es importante caer en la cuenta de que no toda la gente se encuentra en una misma posición de negociación, tanto en el sistema educativo como fuera de él. Los grupos sociales

de status privilegiado por la estructura política y económica en cualquier sociedad son responsables en gran medida de dictaminar las formas del conocimiento que socialmente son valoradas, así como los modos de hablar y comportarse, transmitidos a través del sistema educativo por medio de los maestros. Este comportamiento, los valores y tipos de conocimiento, son reforzados por el sistema de premios y castigos, de una manera informal, por medio de la aprobación expresada y del estímulo a cierto tipo de comportamiento, opiniones y valores y, de una manera más formal, por la acreditación, a través de certificados y diplomas que actúan como reconocimiento oficial de modos socialmente aprobados de actuar y pensar.

En estas condiciones, el maestro se convierte en el agente legitimador de la transmisión del conocimiento, de los valores culturales y de la manera de actuar aprobada por el sistema social dentro del que actúa. Ello, debido principalmente a su status adquirido como maestro, el cual, a su vez ha sido socialmente acreditado.

Así, el niño de clase media a la que el maestro pertenece o a la cual legítimamente la acepta como forma de comportamiento, encontrará poca contradicción entre su modo de comportarse y lo que socialmente es aprobado en la escuela. Este niño tendrá mayores posibilidades de negociar su realidad en la situación de interacción dentro de la escuela, ya que tanto él como el maestro se comportan implícitamente conforme a las mismas reglas sociales.

Por otro lado, el niño de clase baja está dentro de una posición más débil o cierta desventaja, ya que las reglas sociales que rigen su comportamiento pueden ser disonantes con las del maestro; y en la situación interactiva dentro de la escuela encontrará que su versión de la realidad no es acertada. Esta posición de desventaja, opuesta a la del maestro(a) (con otra serie de valores, socialización, etc.), hacen su posición negociadora un tanto débil, pues su manejo de comportarse (valores y forma de hablar), es valorada en algunos casos negativamente, ya que el maestro(a) interpreta, con base en sus propios referentes culturales, el comportamiento de aquél, y de aquí que pueda malinterpretar. El niño percibe la respuesta que manifiestan hacia él, y va formando su concepto de sí mismo de acuerdo a ella, a menos que considere su experiencia en la escuela como irrelevante o de poca importancia.

Por todo lo anterior, las diferencias culturales a menudo son malentendidas y devaluadas por los maestros, lo cual puede afectar el avance del niño en la escuela.

Si bien uno no debe asumir que los descubrimientos de las investigaciones realizadas desde la perspectiva interaccionista son generalizables para todas las causas del bajo rendimiento escolar de la clase trabajadora, proporcionado elementos a considerar que están interviniendo de mayor importancia en el aprovechamiento escolar, y hacen evidente, además, la crítica que ocupa el maestro para la promoción o estancamiento de alumnos dentro del sistema educativo. Para el caso de México, estos estudios de gran importancia por la diversidad étnica que existe en el país.

Lo mismo se podría decir del trabajo realizado por Labov,⁷ en el que se muestra que los parlantes de inglés no estandarizado no necesariamente carecen de experiencia cognoscitiva y lingüística requerida para funcionar bien en la escuela, enfatizando que lo que se considera como un pensamiento

cialmente construido y no, como se cree, un absoluto inmutable. A este respecto, la falta de comprensión, por parte del maestro, de formas distintas de hablar de un niño, provoca en repetidas ocasiones que el aprovechamiento de algunos niños se dificulte o retrase. Así, por ejemplo, a través de estudios realizados con niños negros, Labov ha podido comprobar que el uso incorrecto de las formas gramaticales en las respuestas de los niños es frecuentemente interpretado por el maestro como falta de comprensión y no meramente como una falla gramatical.

Becker⁸ sostiene que los maestros se forman un concepto del "alumno ideal", que determina una serie de expectativas sobre el comportamiento de los alumnos. De aquí que los problemas surjan cuando los niños no presentan en la realidad las cualidades contenidas en la imagen del niño ideal que el maestro se forja. Las expectativas que el maestro tiene de cierto tipo de comportamiento influyen en la forma en que el maestro organiza su trabajo así como en la respuesta del niño.

Habiendo expuesto algunos ejemplos de estudios basados en el paradigma interaccionista, cabría destacar que estos últimos nos permiten examinar los presupuestos sociales implícitos en la organización, distribución y evaluación del conocimiento, así como su repercusión en el aprovechamiento escolar de los niños de clase baja y especialmente de los hijos de obreros. Por otro lado, no se puede pasar por alto que las relaciones de poder que existen fuera de la escuela tienen una importancia vital en la organización, distribución y evaluación del conocimiento en un contexto social, ya que se trata de determinar quienes tienen la posibilidad de ser reconocidos como personas capaces de ser "educadas". Este planteamiento nos hace pensar que la noción de "igualdad" dentro del sistema educativo no es aplicable de igual manera para todos los grupos sociales, ya que estos últimos no son homogéneos.

LA ESCUELA ESTRUCTURALISTA

Los estudios históricos sobre el crecimiento de la educación indican que ésta se ha desarrollado en gran parte para servir a los intereses de un sistema capitalista. La escuela no es tan solo una de las instituciones sociales del estado moderno que contribuye a la reproducción del modo de producción capitalista, sino que en la mayoría de las sociedades actuales ha llegado a ocupar un papel primordial. Además de su función socializante, se le ha atribuido la de ser un elemento de progreso económico y de apoyo para el desarrollo de la herencia cultural, al tiempo que fomenta el mejoramiento individual.

Los trabajos inspirados en la corriente estructuralista toman como punto central de su análisis la crítica a estos supuestos derivados de la ideología liberal y de su práctica, la cual ha influido de manera importante en las políticas educativas implementadas en gran parte de Occidente.

Dichos supuestos se podrían resumir en tres: primero, que la educación genera y sustenta el cambio económico y social progresivo; segundo, que la educación es capaz de remediar las desigualdades sociales a través de la igualdad de oportunidades que brinda la oferta educativa; y tercero, que la cultura y la escuela son fuerzas políticas neutrales en el cambio social.

⁸ Como un ejemplo de estos estudios véase a Johnson, R., Bernes, B. y Shapin, S. en: *Schooling and Capitalism*, R.K.P., in assoc. with the Open University, London, 1976.

El primer supuesto de la ideología liberal que atribuye a la educación un papel importante en el crecimiento económico, implica que existe una relación estrecha entre el nivel de los expertos técnicos existentes en una sociedad y el nivel de progreso social y económico de la misma. A este respecto, Collins⁹ considera que la evidencia económica no justifica la posición que sustenta que el sistema educativo sirve directamente al sistema económico más allá de la mera alfabetización.

Bowles y Gintis¹⁰ refutan el argumento de que las necesidades tecnológicas son las que determinan las relaciones sociales del modo de producción. Para dichos autores son estas últimas las que determinan la naturaleza de la tecnología empleada. De esta manera, la escuela, dentro de un sistema capitalista, tiene como función principal la de proveer al sistema social de un cierto tipo de gente con determinada personalidad que se acomode sin problemas al modo de producción capitalista y no la de proveer expertos técnicos.

Sobre este último argumento, Morris¹¹ opina que aquellos que han sido seleccionados para un trabajo en instituciones elitistas, son los que comparten la cultura elitista, y quedan para los puestos menos privilegiados aquellos que respetan los valores elitistas. En ambos casos, según el autor, los seleccionados serían aquellos que tuvieron un buen rendimiento escolar.

El enfoque de estos estudios pone de manifiesto que existen dos tipos de currícula a través de los que el estudiante es evaluado. Uno explícito, que se traduce en las materias que se tienen que aprobar; y el otro, oculto, que consiste en modos de comportarse, formas de hablar, entrenamiento para la obediencia y respeto a la jerarquía, entre otros. De esta manera el currículum oculto forma parte de la evaluación global que se hace de un alumno, pero al no hacerse explícitos los criterios de evaluación, se facilita el control social y el privilegio a los grupos que se identifican con los valores ocultos, dejando atrás a aquellos que no lo hacen.

Respecto a la premisa de la ideología liberal sobre la función "igualitaria" de la educación, Pierre Bourdieu¹² señala que la escuela reproduce las jerarquías sociales de la estructura de clase. Para este autor, la habilidad de la escuela para incorporarse a la cultura de clase media es fundamental para el éxito o fracaso educativo. Bourdieu habla de la existencia de un "capital cultural" que consiste en tener buen gusto, poseer ciertos conocimientos y habilidades, así como en el uso de una manera determinada de lenguaje, lo cual es un don social que la escuela toma como un don natural, y que al hacerlo así denuncia que implicitamente se está favoreciendo a quienes poseen esos conocimientos y habilidades.

Bowles¹³ añade a este argumento que las relaciones sociales que se dan en la escuela son una réplica de los roles sociales del mercado de trabajo, lo que permite que los niños se vayan adaptando a la división social del trabajo. De lo anterior se deduce que el sistema educativo, que aparentemente es "igualitario" a través de los mecanismos de evaluación aparentemente objetivos, va justificando la posición diferenciada de unos en la división del trabajo como si fuera resultado de un esfuerzo y no del origen social que se tiene.

Gintis¹⁴ amplia esto al decir que los rasgos efectivos que son premiados en la escuela tienden a corresponder a las necesidades de reproducción de la estratificación social. Con esto se refiere a que los niños son premiados al exhibir características de personalidad como "buenos" trabajadores de la burocracia.

Bowles, al criticar el concepto de igualdad en la educación, comenta: el argumento de que nuestra educación igualitaria (se refiere al sistema educativo americano) compensa las desigualdades generadas por el sistema capitalista es tan evidentemente falaz que pocos persisten en mantener esta posición.¹⁵

Jancks¹⁶ propone que al ser imposible que el sistema educativo compense las desigualdades sociales generadas en un sistema capitalista, la solución podría estar en reducir las remuneraciones del éxito competitivo disminuyendo, por ejemplo, las diferencias en salarios, lo cual resulta una propuesta utópica y que implicaría un replanteamiento de los valores de premio y castigo que van implícitos en el concepto de "igualdad de oportunidades".^{**}

En síntesis, para los estructuralistas, el bajo rendimiento escolar tiene sus raíces en la estructura social y, para que el primero cambie, la segunda debe ser alterada sustancialmente. Por tanto, proponen el análisis de la educación dentro de un contexto social más amplio, ya que en la medida en que el sistema educativo sirve al sistema económico, el bajo rendimiento escolar de ciertos grupos es producto del sistema político-económico. En este contexto, el concepto de igualdad de oportunidades responde a una concepción ideológica del papel que juega el sistema educativo como generador de la igualdad social.

Una de las aportaciones más importantes de la corriente estructuralista es haber desenmascarado los mecanismos aparentemente neutrales de selección y evaluación del estudiante y su relación con las necesidades de reproducción social de un sistema capitalista.

CONCLUSIONES

Como ya se mencionó en la introducción a este trabajo, gran parte de las investigaciones realizadas por la Sociología de la Educación (en Estados Unidos, Inglaterra y Francia) han sido un intento por establecer y explicar las diferencias en aprovechamiento entre las clases sociales y los grupos étnicos.

El funcionalismo partió del supuesto de que el sistema educativo ofrecía las mismas oportunidades a todos los niños para ser educados. Sin embargo la investigación realizada sobre el aprovechamiento escolar mostró que ésta está intimamente ligada a la clase social. En Inglaterra, los datos arrojados muestran que los niños de la clase obrera tenían menos posibilidades de ascender en la escala educativa; en Estados Unidos se encontró que estaban en esta misma situación los diferentes grupos étnicos, como los puertorriqueños, los negros y los chicanos, así como los niños de la clase baja. Las causas fueron ubicadas fuera del sistema escolar, en el medio ambiente socioeconómico, y las soluciones, puestas dentro del sistema escolar a través de la "educación compensatoria". Una de las limitantes de este enfoque es el énfasis en el individuo como causa del mal aprovechamiento y el haber buscado la solución a través de la escuela misma, la cual pasa por alto la relación entre el individuo y el sistema político y económico en que está inscrito un sistema educativo.

Por otro lado, la visión funcionalista no cuestiona al sistema educativo en sí mismo, ni el "conocimiento" y los valores que se están impartiendo, sino que acepta la visión cultural de la escuela como la adecuada. Ello implica marginar o poner en desventaja a todos aquellos cuya definición de la realidad es diferente, y tiene las siguientes implicaciones metodológicas:

Al iniciarse una investigación se tiende a confirmar los valores que están implícitos en la organización, transmisión y evaluación del conocimiento del sistema educativo ya que, por ejemplo, se parte del criterio de aprovechamiento que la escuela tiene: se toma un grupo de niños que, como ya se sabe, son los que tienen mejor rendimiento escolar y otro que no lo alcanza.

Se compara al segundo grupo en términos de lo que le falta para tener lo que el primero tiene, y así se confirma el *status quo* de la transmisión del conocimiento. De esta manera el contenido educativo y lo que es considerado como conocimiento nunca es cuestionado.

Sin embargo, hay que señalar que los diferentes estudios realizados dentro del marco funcionalista han logrado importantes avances en la investigación sociológica de la educación. Uno de ellos es que prestó atención a la función selectiva de las instituciones educativas, lo cual permitió la acumulación de datos que son sumamente útiles para la investigación educativa, sea esta funcionalista o no, además de que permitió conocer una parte de las causas del rendimiento escolar. Aunado a lo anterior, el énfasis del marco funcionalista en medir quiénes y cuántos entran y salen del sistema educativo tuvo gran influencia en el desarrollo del análisis educativo sobre el contenido de la educación ya que generó nuevas preguntas sobre la problemática educativa con otros sujetos, mismos que dieron pie a los estudios inspirados en la Fenomenología, el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología.

El interaccionismo, a diferencia del funcionalismo, parte del cuestionamiento de lo que en educación se define como "conocimiento". De esta manera pone en tela de juicio la forma, organización y evaluación del conocimiento, y por de, el papel del maestro como dictaminador del "buen o mal alumno." Estos estudios rechazan el concepto de "déficit cultural" argumentando que lo que realmente existe son "diferencias culturales" que la escuela se niega a reconocer lo cual dio pie a toda una serie de reformas educativas como lo fueron currículum integrado* y el reconocimiento, en cierta medida, de la existencia otras culturas.

El corolario lógico del paradigma interaccionista podría ser que las diferencias culturales son en gran parte las responsables de generar desigualdad y que el sistema educativo realmente pretende la igualdad, debería ser más flexible en este respecto. Dicha explicación debería enmarcarse, a su vez, dentro de marco político más amplio, ya que no basta con que la escuela reconozca diversidad cultural, si fuera de ella, en el trabajo y dentro de los diferentes grupos de poder no se dan modificaciones sustantivas. Por otra parte, alterar el marco de valores de la clase media en el que se basa el sistema educativo, sería teriar la función de agente socializador que ejerce el sistema económico act

Por último, la perspectiva estructuralista presenta una explicación más completa de las diferencias en el rendimiento escolar, ya que relaciona el impacto las diferentes formas de discriminación con la distribución desigual de cursos políticos y económicos, dentro del contexto más amplio de la sociedad. La distribución desigual de recursos dentro del sistema educativo. Desde perspectiva, el bajo rendimiento escolar y el fracaso educativo de los grupos de menor status es un síntoma de las desigualdades estructurales que deben eliminadas para que estos grupos puedan competir más equitativamente una parte de los beneficios de la sociedad.

* Significa que las diferentes áreas del conocimiento son estudiadas a partir de una problemática central y no aisladas en materias.

** Vid. infra. pág. 14.

El análisis del rendimiento escolar, desde la perspectiva estructuralista, parte del principio de la competencia desigual con que inician su ascenso escolar los diferentes grupos sociales y propone soluciones más estructurales. Ello implica una explicación más profunda de las bases sociales del rendimiento escolar y, además, pone de manifiesto que las instituciones educativas cumplen en gran medida con la función política que se les asigna. Lo anterior significa que, a pesar de que existen grupos de escasos recursos que han logrado avanzar venturosamente dentro del sistema educativo, la función predominante de la educación estará en gran parte definida por la ideología del Estado.

NOTAS BIBLIOGRAFICAS

- ¹ Cfr. JACKSON, B. y Marsden, O. *Education and the Working Class*. London, Mac Gibbon & Kee, 1964.
- ² Cfr. Douglas, J.W.B. et al. *All Our Future*. London, Peter Davies, 1968.
- ³ FLOUD, J., HALSEY, A.H. & MARTIN, I.M. *Social Class and Educational Opportunity* London, Heinemann, 1956. pp. 89-145.
- ⁴ Cfr. BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control*. Vol. I, London, Routledge and Kegan, 1976. *Class, Codes and Control*, vol. II, London, R.K.P., 1973.
- ⁵ BERNSTEIN, Basil, Notas tomadas en un seminario impartido por el autor. Londres, Instituto de Educación.
- ⁶ KEDDIE, Nell. *Tinker, tailor, London, Cox and Wyman Ltd.*, 1976. (Penguin Books) (3).
- ⁷ Cfr. KARABEL, J. y HALSEY, A.H. *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, 1977. *The School and Society Course team at the Open University*. School and Society, R.K.P. in assoc. with the Open University Press, 1975 (4).
- ⁸ Cfr. LABOV, William. "The Logic of Nonstandard English", en: Tinker, Tailor de Keddie N., op. cit. (3).
- ⁹ Cfr. BECKER, Howard. "Social Class Variations in the Teacher Pupil Relationship", en: *School and Society*, preparad by the School and Society Course Team, London, Routledge and Kegan Paul in assoc. with the Open University Press, 1971.
- ¹⁰ Cfr. COLLINS, R. "Where are Educational Requirements for Employment Highest?", en: *Sociology of Education*, Vol. 47. London 1974, pp. 419-442.
- ¹¹ Cfr. BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America*. London, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1976.
- ¹² Cfr. MORRIS, N. "School and Social Control", en: *Schooling and Capitalism*. Routledge and Kegan Paul in assoc. with the Open University Press, 1976.
- ¹³ Cfr. BOURDIEU, Pierre. "Systems of Education and Systems of Thought"; en: *Knowledge and Control*. compilación de Young, M.F.D. Great Britain, the Camelot Press Ltd., 1975 (3).
- ¹⁴ Cfr. BOWLES, Samuel "Unequal Education and the Reproduction of the Social division of Labor", en: *Schooling and Capitalism*, compilación de Dale, R. et al. for the Schooling and Society Course at the Open University London, Routledge and Kegan Paul, Ltd., 1976, pp. 32-43.
- ¹⁵ Cfr. GINTIS, Herbert. "Towards a Political Economy of Education: A Radical Critique of Ivan Illich's Deschooling Society", en: *Schooling and Capitalism*. op. cit., pp. 8-21.
- ¹⁶ Cfr. BOWLES, Samuel. op. cit., p. 37.
- ¹⁷ Cfr. JENCKS, C. *Inequality*. Penguin Books, 1975.

de Alba, Ángel Díaz Barriga y Martha Viesca A.
"Evaluación: análisis de una noción"
vista Mexicana de Sociología. No. 1
de Ciencias Políticas y sociales,
NAM, 1984, p. 175-204.

Evaluación: Análisis de una noción*

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el término evaluación ha adquirido prestigio en los discursos acciones sociales, particularmente en el ámbito educativo. Se recurre a él para plantear una renovación y para señalar el inicio de la transformación de una serie de aspectos vinculados con la educación.

Frente a la crisis económica por la que atraviesa el país, una de las acciones Estado ha sido denunciar las deficiencias del sistema educativo, como si éstas desempeñaran un papel decisivo en la conformación de la propia crisis. Es necesario tener presente que estas deficiencias tienen su origen en la evolución del propio sistema y que su reconocimiento se efectúa solamente en momentos críticos. De tal suerte, encontramos cierta similitud con las palabras expresadas por el titular del Ejecutivo después de la crisis política de 1968: "por mucho tiempo nos hemos dedicado a instruir no a educar", con estos elementos planteó la reforma educativa.

En este reconocimiento de las deficiencias en el aspecto educativo, se considera que la evaluación constituye un elemento fundamental para la renovación, corrección de lo deficiente y creación de una educación diferente.

Este trabajo es un análisis de la manera poco rigurosa como se emplea la evaluación en las instituciones educativas. Esta situación se atribuye en cierta medida a las deficiencias de teorización que se dan en el campo de la evaluación, la que generalmente es considerada como un problema instrumental.

El texto que se presenta intenta desarrollar una unidad discursiva a partir del análisis problemático. Sin embargo, también refleja los puntos de vista originales de cada autor: Alicia de Alba ha desarrollado fundamentalmente el carácter axiológico de la evaluación, Ángel Díaz Barriga la génesis del concepto y Martha Viesca el problema del administrativo en la evaluación.

Estas deficiencias responden a las condiciones histórico-sociales en las que encuentra su génesis y desarrollo. Desde esta posición, buscamos diferenciarnos de aquellas que conciben a la evaluación sólo como una técnica, negando sus referentes conceptuales.

La ausencia de rigor conceptual ha caracterizado comúnmente a las diferentes propuestas de evaluación. Por ello, en este ensayo pretendemos continuar con una línea de búsqueda de problemas y propuestas de hipótesis, que tiendan hacia la conformación teórica en este ámbito disciplinar. Este trabajo, más que un discurso acabado sobre esta problemática, intenta ser un espacio de reflexión y análisis sobre el concepto de evaluación.

La evaluación estuvo relacionada inicialmente, en el ámbito educativo, con el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, actualmente la evaluación educativa se constituye a partir de múltiples objetos de estudio: aprendizaje; medios de instrucción; planes y programas, y sistemas educativos. En este trabajo abordaremos a la evaluación en este sentido amplio.

Para su desarrollo, hemos dividido este artículo en cuatro apartados: en el primero se analiza el énfasis puesto en la evaluación a partir de la coyuntura actual en el país; en el segundo, abordamos algunos problemas referidos a la polisemia y la génesis del término; en el tercero, hacemos un planteamiento con relación al carácter axiológico de la evaluación, que se contrapone a las posturas "científicistas" en lo referente a la forma de abordar este problema, y en el cuarto, analizamos la forma como se llevan a cabo las prácticas de la evaluación, las cuales se apoyan conceptualmente en enfoques administrativos.

UNA COYUNTURA QUE RECLAMA LO EVALUATIVO

El modelo desarrollista que caracteriza la política del Estado mexicano a partir de la década de los cincuenta se fue cimentando paulatinamente en actividades de planeación.¹ Las necesarias crisis de este modelo (la ruptura del desarrollo-estabilizador, con sus implicaciones sociales y económicas) originaron la búsqueda de acciones para lograr un control de tales procesos.

En este sentido, es válido afirmar que los procesos de evaluación han cobrado cada día mayor presentación en el ámbito de las distintas instituciones y sectores de nuestra sociedad. La manifestación más próxima de esta tendencia puede advertirse en el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, el cual "contiene el marco general de los objetivos nacionales, los principios políticos fundamentales del Proyecto Nacional, establece las orientaciones básicas respecto de la participación de los grupos sociales, en la ejecución y evaluación [cursivas nuestras] de las acciones contenidas en el Plan" (*Diario oficial*, 31 de mayo de 1983: primera sección, p. 4), de tal forma que en la actualidad es común pensar, hablar y llevar a cabo acciones evaluativas en todos los ámbitos y sectores de las instituciones sociales.

En el campo educativo encontramos algunas peculiaridades al plantear la evaluación; es notorio el uso y significado que se le da al término en los discursos de las últimas décadas, de tal modo que se ha relacionado prácticamente con todos los aspectos que componen el quehacer educativo. Se le relaciona con la

evaluación del rendimiento escolar, docente y plan de estudios; y es sólo en los sectores de planeación (tanto académico como administrativo, aunque especialmente en este último) y en las instancias dedicadas de manera específica a la evaluación² que se entiende el término, apuntando a problemas que abarcan algún aspecto global de la institución y sus relaciones con el conjunto de la sociedad.

En el ámbito específico de la educación superior, esta temática se ha colocado en primer plano, a partir de la exigencia del Estado hacia la Universidad para que ésta reordene su quehacer buscando una mayor articulación con las prioridades nacionales. Es aquí donde se entiende el carácter que actualmente tienen en las universidades los proyectos de evaluación, tanto el gestado en el interior de la UNAM como el sugerido en la *xxi Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES*.³

De esta manera, en este sector se expresa la necesidad de llevar a cabo acciones de reflexión y de análisis en todos sus ámbitos y niveles; lo cual se concreta en diversos programas y acciones que tienen su origen en la política nacional.

En esta situación, las exigencias conjunturales obligan a las instituciones a desarrollar acciones evaluativas que fungen como condición determinante. La precisión de tiempos para el cumplimiento de tales actividades, las reduce a una visión instrumental del quehacer evaluativo, lo cual incrementa la propia "crisis" de este campo, en el cual se cancela la reflexión conceptual de la evaluación; de hecho, tal crisis se ha conformado por las exigencias para la transformación acelerada de la concepción evaluativa que inicialmente surgió en el aprendizaje, posteriormente se desarrolló hacia los planes de estudio en la propuesta curricular y finalmente hacia las instituciones en sus relaciones con el conjunto de la sociedad.

En esta perspectiva, surge el interés por investigar sobre esta problemática, ya que esta condición determinante más que limitar un análisis profundo parece exigirlo. Esto nos coloca en el terreno de la reflexión y el análisis conceptual, de la abstracción y construcción teórica. Es pertinente reconocer que los trabajos en este ámbito se encuentran aún en los primeros niveles de elaboración.⁴ Nos encontramos en un estudio primario, en el cual pareciera que la exacerbación misma del plano de lo fenoménico⁵ de la evaluación estuviera fungiendo como un obstáculo en el terreno de la elaboración conceptual, ya que éste se nos presenta como una inmediatez subyugante que nos impide rebasar el círculo mismo de la respuesta urgente, centrada en el problema de la técnica, cercenando así la posibilidad de reflexión a nivel conceptual sobre el problema.

El quehacer de la evaluación se concibe únicamente como la aplicación mecánica de determinados pasos técnicos, la investigación en el campo se limita identificar los modelos más adecuados para realizarla. En ocasiones, tales modelos se trasladan de otros cuerpos conceptuales, por ejemplo: del análisis sistemas (Astin y Panos, 1983 y Chadwick, 1977), del modelo experimental (Weiss, 1975) o de la técnica costo-beneficio (Carr, 1982).

De esta manera, la presión hacia respuestas inmediatas, la discusión centrada en la técnica, las declaraciones oficiales e institucionales cotidianas, los marcos legislativos y normativos sobre evaluación, etcétera, pueden constituir una vía de acceso a los problemas conceptuales de este campo, como una forma de superar tales "expresiones fenoménicas". Así, pues, el problema de la evaluación en sus primeras manifestaciones se nos presenta únicamente como un acto de orden técnico y es sólo a partir del análisis sistemático de estas expresiones como se puede aspirar a la comprensión del mismo en cuanto a concebir y construir sus relaciones internas: aspectos constitutivos y esenciales, y desarrollo al interior de las prácticas sociales.

LA GÉNESIS DEL CONCEPTO EVALUACIÓN

Una observación del empleo del término evaluación nos abre una serie de problemas respecto a los significados que se esconden detrás del mismo: los signos lingüísticos a partir de los cuales se construye la palabra evaluación no generan un significado del concepto: no hay univocidad en lo que se entiende por evaluación —de hecho tenemos una palabra que genera una multitud de nociones. A esta situación la hemos denominado empleo polisémico del término. Este empleo polisémico es posible no sólo por una arbitrariedad entre fonemas y concepto, sino fundamentalmente porque existe una situación social que lo posibilita. A través del empleo del término evaluación, se busca una imagen de seriedad académica, conceptual y administrativa.

En este apartado intentamos realizar una aproximación a la génesis del concepto evaluación, a partir de identificar como problemas fundamentales de esta tarea: 1) una situación (social) que posibilita el empleo del término desde los lugares sociales que constituyen un espacio para su uso; 2) la variedad de significados con los que éste se utiliza, y 3) la génesis de la noción en la sociedad estadounidense que permite entender cómo se desarrollan los significados implícitos con los cuales el término llena el espacio social que reclama su uso.

En esta perspectiva pensamos que la palabra evaluación no tiene identidad disciplinaria,⁶ ésta se emplea en un conjunto de disciplinas para referirse a aspectos diferentes (por ejemplo: en economía, administración, psicología, educación, etcétera), a diferencia de otros conceptos de otras disciplinas (bioquímica, física nuclear, neuroanatomía) que no invaden el espacio social ni son empleados indistintamente en otros campos del saber. No negamos que esto pueda suceder con otras disciplinas, sin embargo, cuando se da esta situación, se requiere construir el significado de tal concepto, como por ejemplo la noción de "energía" en la física dinámica y en el cuerpo teórico del psicoanálisis. En el caso de la evaluación, llama la atención que el empleo del término no llame a una conceptualización ni a un rigor lógico en este campo.

El estudio de la génesis del término evaluación, constituye una aproximación hacia el momento social en el que se crea un concepto para intentar responder a una problemática específica. En este sentido, sostendemos como hipótesis central que el surgimiento del término evaluación se encuentra estrechamente vinculado al proceso de industrialización de los EU y particularmente al desarrollo de los conceptos de Taylor en 1911 relativos al "manejo científico del tra-

bajo" por lo cual, tal noción responde a las exigencias de eficiencia del capital (tiempos y movimientos frente a productividad). En una situación posterior el término se incorpora a otra serie de disciplinas o "saberes específicos" garantizando la permanencia de su significado latente (el control), en pro de asegurar la eficacia que demanda el capital.

Si presentamos una lista de discursos en los que se utiliza el término, surge de manera inmediata una sensación de confusión, de caos conceptual, que revela la variedad de significados y situaciones sociales a partir de las cuales es utilizado. Así, por ejemplo, si recurrimos a la Ley Federal de Educación encontramos que en ella se expresa: "la evaluación educativa determinará si los planes y programas responden a la evolución histórica-social del país" (Medellín y Muñoz, 1973: 34-35); el Plan Nacional de Educación Superior establece: "la evaluación de la calidad de los diferentes componentes que intervienen en los procesos de docencia, investigación y difusión de la cultura en las instituciones de educación superior, es uno de los fines primordiales de la educación",⁷ en el Plan Nacional de Desarrollo también encontramos el empleo del término en diversos sentidos: con relación "a la planeación democrática, establece los criterios para la formulación, instrumentación, control y evaluación del plan y los programas de desarrollo" y sobre el financiamiento de la educación "es indispensable establecer sistemas que evalúen la correspondencia entre la asignación de recursos y los resultados obtenidos"⁸ en los manuales relativos a la administración científica del trabajo se expresa que "La evaluación de tareas puede definirse sencillamente como el procedimiento que trata de precisar y de comparar lo que el desempeño, en condiciones normales, exige de los trabajadores" (Vergara, 1971: 107), "Las legislaciones de los EU han influido en el uso de test para evaluación de los que solicitan trabajo, o de los empleados que están siendo promovidos" (Chruden y Sherman, 1965: 160).

La enunciación de expresiones como las anteriores podría ser interminable: evaluación es un "acontecimiento" que se encuentra presente en múltiples disciplinas: la valoración que realiza el médico sobre el paciente, la apreciación que hace un psicólogo sobre las habilidades y aptitudes de un sujeto a partir los test; los mecanismos de regulación y control en la cibernetica; el feed-back (la retroalimentación) en la ingeniería de sistemas; el control de conductas pedagógica estadounidense y el rendimiento⁹ en el manejo científico del trab

De hecho, frente a un conjunto de polisemias en las que puede ser utilizado el término "evaluación" va diluyendo su significado. Esto nos conduce hacia problemas: a) en el empleo del término, existe una implicación "ideológica" cuando no existe claridad conceptual de lo que significa y b) existe una situación social que permite la "manga ancha" en el manejo de esta palab

En realidad, estos problemas entrañan una mayor preocupación relativa al momento histórico en el que el término evaluación se incorpora a lo educativo, incorporación de esta palabra (como "suceso que marca un acontecimiento") una significación importante por cuanto puede constituir en sí misma una solución de otros problemas del sector educativo.

Históricamente el examen aparece en la escuela, con la finalidad de determinar el rendimiento de los estudiantes y seleccionarlos "para alguna cosa, ya sea educación superior o para representar un papel en la sociedad",¹⁰ si bien en estos aspectos (rendimiento/selección) se encuentra muy vinculado el problema de la competencia, es necesario tener presente que la competencia que se establece en la Universidad medieval y la que promueve la sociedad industrial son teleológicamente diferentes, ya que en la primera se busca el dominio de un saber mientras que en la segunda se procura definir el lugar para un individuo en la producción.

Judges ubica en la Universidad medieval las primeras experiencias educativas en las que se efectuó el examen para "realizar cierto proceso de investigación sobre la idoneidad de los candidatos, así como una prueba directa de sus realizaciones escolásticas (Lawerys, 1971: 39). El objetivo de esta prueba "era certificar o acreditar a personal entrado en la profesión de la enseñanza". (Lawerys, 1971: 41.) También el autor explica la forma como fue utilizada la técnica de los exámenes por los jesuitas y cómo posteriormente aparecen en las universidades de Oxford y Cambridge hacia el siglo XVIII.

Con estos datos queremos afirmar que en la tradición pedagógica no existe un planteo relativo a la evaluación; el trabajo de selección y determinación de capacidades se efectúa a partir del examen; más aún, podríamos afirmar que el sentido del examen en las primeras propuestas didácticas es sobre todo promover el aprendizaje del alumno y no está ligado a su acreditación escolar.¹¹

Hacia finales del siglo XIX y principios del XX se inicia, en los albores de la llamada psicología científica, el desarrollo de los *test* de inteligencia; desde la psicología, la teoría de los *test* invade poco a poco el espacio de las organizaciones sociales. Así, en la Primera Guerra Mundial comienzan a emplearse estos instrumentos (Arias, 1975)¹² en la elección de los componentes de las fuerzas armadas de los EU. Para Bowles y Gintis (1981: 256), este suceso tuvo como consecuencia que "estudio tras estudio se mostrara la 'escasa inteligencia' de los guardianes del estado y de los descarriados sociales, en Nueva York se informó que el 85 por ciento de las prostitutas eran débiles mentales, el 69 por ciento de los reos blancos en prisión de Kansas y el 90 por ciento de los negros fueron clasificados como cretinos; un estudio reveló que el 98 por ciento de las madres solteras fueran declaradas débiles mentales".¹³

De esta manera, la teoría de los *test* se fue legitimando en la nueva "ciencia psicológica" y su empleo se fue diversificando. Aparece en la industria, el gabinete clínico del psicólogo, la escuela, el ámbito penal, etcétera.

Thordinke (1973: capítulo 1) describe minuciosamente el proceso de la incorporación de la teoría de los *test* en las escuelas estadounidenses, critica la prueba (examen) de fines del siglo pasado por considerarla casera, incómoda, ineficaz y altamente subjetiva, y afirma que la teoría de los *test* —constituida a partir de los elementos aportados por la fisiología experimental (y la psicología que de ella se derivó); los desarrollos de Darwin con relación al origen de las especies (y particularmente la tesis de la supervivencia del más apto), y los estudios de Binet sobre deficientes mentales (de donde surgen los primeros trabajos

sobre coeficiente intelectual)— posibilita el conocimiento científico (y objetivo) de las características de un individuo. Para este autor, en los EU hubo cuatro fases en el desarrollo de los *test*; 1900-1915 como etapa precursora; 1915-1930 como etapa de auge en la que se emplea el *Army Alpha* en la selección de fuerzas armadas; 1930-1945 como un período de reconsideración y revisión de sus logros, y después de 1945 como el desarrollo pleno de baterías y programas de aplicación.

La "creencia" en los *test*, tal como lo postula Thordinke,¹⁴ permite expresar que, a partir de ellos, se puede ubicar al individuo en el lugar que le corresponde; esta concepción está íntimamente articulada con el problema del control.

Nuestra hipótesis apunta hacia dos problemas fundamentales: a) La incorporación de la teoría de los *test*, para la "medición" de las conductas aprendidas por un sujeto en el sistema educativo, tiene como objeto directo desplazar la práctica del examen por prácticas de corte más "científico" que se llamarán evaluación; b) La teoría de los *test* constituye una respuesta a una necesidad social en la que de manera explícita se presenta bajo la idea de "progreso científico y social" e implicitamente concreta una serie de mecanismos de control.

Por el conjunto de datos que en este momento poseemos, es posible sostener que el concepto evaluación surge a partir de determinantes específicas del desarrollo del capitalismo en los EU entre la segunda mitad del siglo pasado y los primeros años del siglo XX. De esta manera, el concepto responde más a la resolución de una necesidad social que es el "control del hombre", sin embargo aparece inicialmente sólo como el "control en la producción". Más adelante se encuentra el discurso psicológico, como el control de la conducta del individuo, y en sus planos novelísticos¹⁵ como el control social.

Los estudios sobre la transformación de la sociedad estadounidense —de sociedad agraria a sociedad industrial— con la concentración monopólica del capital —esto es, de su transición del siglo XIX al XX— han mostrado¹⁶ que la conformación del aparato productivo incipiente demanda nuevas estructuras escolares y una adecuación de las prácticas educativas que en ellas se realizan.

"La expansión de la producción capitalista, particularmente el sistema fabril, así como la constante concentración del capital comercial socavaron el papel que desempeñaba la familia como unidad central tanto para la crianza de los hijos como para la producción",¹⁷ de esta manera:

la mayor expansión del capital exigió que el sistema de capacitación de los trabajadores permitiera que sus costos de capacitación fueran costeados [sic] por el público. En las filas de inmigrantes irlandeses (en los EU) la instrucción escolar desempeñó un papel cada vez mayor en la estrategia social global de los dueños de las fábricas que decían que los trabajadores con educación serían mejores trabajadores. Al estallar la guerra civil los lineamienos de un sistema moderno de educación primaria ya habían adquirido forma y se contrataron inspectores para hacer cumplir las leyes instrucción escolar.¹⁸

El informe del secretario de la Junta Estatal de Educación de 1842 expresa: "la educación es el padre más prolífico de riquezas materiales y no sólo es el medio más honrado y honorable, sino también el más seguro para amasar propiedades" (Bowles y Gintis, 1981: 208), con esto, la era de la competencia, con relación al capital, entraba en la escuela.

En esta perspectiva, la elaboración de la propuesta de la administración científica del trabajo plantea problemas que posteriormente serán retomados por la escuela; en particular nos interesa señalar el rendimiento y la selección. El primer planteamiento se centra en buscar la sustitución de movimientos innecesarios, lentos e inefficientes (Taylor, 1982: 285) por movimientos rápidos para aumentar la producción de la empresa; este principio del rendimiento hace una crítica al bajo rendimiento (o haraganeo) por parte del trabajador. El segundo establecer la necesidad de realizar una "selección científica del trabajador, para encontrar al que es apropiado para cada puesto" (Taylor, 1982: 46).¹⁹

En el caso de la selección de personal, los planteamientos actuales referentes a la Administración (de personal, recursos humanos, etcétera) plantean con toda claridad la finalidad de dicha selección y la manera como la teoría de los *test* posibilita la realización de dicha actividad. De hecho, los *test* son concebidos como formas específicas para "evaluar a los candidatos a un puesto"; de esta manera se afirma que: "las organizaciones que usan adecuadamente los *test* reportan reducción de costos de entrenamiento, menos accidentes y menor rotación. Mejor ajuste del trabajador, mejor satisfacción y moral del grupo, y eliminación de quienes no cubren los requisitos". (Chrudey y Sherman, 1979: 162.)

Fayol (1982: 185) establece en su trabajo *Administración general e industrial* cinco elementos para su realización: previsión, organización, dirección, coordinación y control. En particular, nos interesa trabajar sobre la noción de control que aparece en este texto ya que a partir de ella se deriva el sentido implícito del concepto evaluación; en este sentido Fayol (1982: 267) expresa: el "control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas y a los principios admitidos [el control] tiene por objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición".²⁰ Establece que el control de que se debe realizar desde el punto de vista administrativo, comercial, técnico, financiero, seguridad y contabilidad y, en virtud de que tales operaciones son numerosas, se tiene que recurrir a agentes especiales —verificadores e inspectores.

No podemos dejar de mencionar la gran similitud que existe entre esta conceptualización y algunas definiciones actuales con relación a la evaluación. De esta manera, la congruencia entre resultados y objetivos se identifica como una tendencia actual de la evaluación,²¹ a partir de la cual se señala aquello que fue alcanzado y lo que no ha sido logrado. En el caso del primer informe de gobierno (Madrid, 1983a: 16) al referirse a evaluación directamente se expresa:

esta tarea continua tiene dos resultados complementarios: conocer lo que se ha ido obteniendo y los elementos que han hecho posible el éxito y lo que no se alcanzó y las razones de ello. Lo normal es cumplir metas, lo anormal es no alcanzarlas. Pero este último resultado se deriva a menudo de una serie de acciones, circunstancias o de omisiones que deben corregirse: Ahí radica la importancia de evaluar.

En síntesis, hemos trabajado una articulación entre espacio social, desarrollo del capitalismo, transformación de la escuela y surgimiento del concepto de evaluación. Esta aproximación, más que resolver una serie de aspectos, abre líneas de trabajo que demandan una mayor profundización.

El carácter axiológico de la evaluación. Elementos para su análisis

En el discurso científico dominante²² es común realizar la oposición entre conocimiento "científico" y humanístico (política, valores, ideología, etcétera). En esta perspectiva, se atribuye a la ciencia la verdad, mientras que a lo "humanístico" los fines de las acciones, los valores, los ideales; en síntesis, lo "no científico". Nosotros pensamos que esta oposición es un "sofisma"²³ por cuanto niega la necesidad y posibilidad de construcción teórica (o científica) en relación con la política, los valores, la ideología, etcétera; construcción que tiende a enriquecer la comprensión de estas dimensiones de la realidad y su interrelación con las demás de la formación social a la cual pertenecen.

La elección de los problemas de investigación no sólo depende, como lo expresan un conjunto de autores, directamente de la evolución "natural" de la ciencia, sino que también existen vinculaciones (las más de las veces inconscientes por parte de los científicos) con los problemas sociales.²⁴ La asunción de una teoría constituye la aceptación de un conjunto de normas y valores sociales. Así, lo político y lo axiológico forman parte de los problemas de la evolución de la ciencia y esto se refleja en el conjunto de presupuestos teóricos asumidos por determinado autor y en aquellos que deja de lado.

En este apartado se analiza una posición tecnologicista respecto a la evaluación, la cual pretende argumentar y justificar su validez científica e irrefutable con procedimientos de orden técnico. Su pretendido carácter científico se coloca como centro del discurso, como posibilidad de legitimación de las decisiones y diversas acciones que se derivan de los procesos de evaluación realizados bajo su perspectiva.

Este intento de superación de una posición tecnologicista se dirige principalmente hacia el análisis del discurso de la evaluación en el interior de la tecnología educativa, que se ha desarrollado en las últimas décadas acorde con los fundamentos básicos neopositivistas.

En este pensamiento tecnocrático, se reconoce la necesidad de abordar el problema del juicio de valor y contenido axiológico de la evaluación, como un aspecto central en la polémica que se desarrolla desde el neopositivismo sobre el carácter científico de la evaluación en particular y de la educación en general. Desde esta visión, se debate lo axiológico tanto en posturas que lo identifican como un aspecto del conocimiento no científico, precientífico o filosófico (entendido éste como especulación), como desde posiciones donde se reconoce la presencia de lo axiológico en la evaluación.

En esta última posición, al tomar lo valorativo como una situación de hecho, se inicia la observación y la búsqueda de la "regularidad", idea que implica la

asunción de la estructura social como algo "dado", "natural" y que soslaya el papel del hombre en la construcción de esta realidad humano-social. En esta concepción, el problema de la técnica ocupa un lugar privilegiado que tiende a relegar los aspectos académicos, políticos e ideológicos, subordinándolos a una racionalidad técnica de orden científico que toma como punto de partida el estado de cosas existente.²⁵

Este análisis no pretende centrarse en las opciones técnicas²⁶ sino ir más allá, exactamente antes de llegar a éstas, o sea, al fundamento conceptual de las mismas. El propósito de este análisis es contribuir a la clarificación de las relaciones básicas del fenómeno de la evaluación, sus características esenciales²⁷ y su lógica interna para que, de acuerdo con una mejor comprensión, se tienda a profundizar en los análisis de las diversas dimensiones del fenómeno, como pueden ser:

La ideología, entendiendo a la ideología como "a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales". (Sánchez, 1976: 292-295.)

La política, tanto en el sentido de la importancia del análisis de los sistemas políticos vigentes y su relación con los procesos de evaluación, como en el sentido del problema de la participación en los procesos de evaluación, etcétera.

La social, en donde nos encontramos en una sociedad compleja y contradictoria, la cual se desarrolla tanto en relación con un proyecto social amplio, como en el sentido de la presencia y actuación de los diversos grupos y sectores que la componen, expresándose en ellas diversas posiciones y concepciones que se desarrollan en el marco de presiones internas y externas, de acuerdo con las múltiples condiciones sociales, y que se traducen en cambios en el interior de los diversos sectores y grupos de la sociedad global.

Como una primera aproximación a los problemas referentes al carácter axiológico de la evaluación²⁸ se señalan dos aspectos que se consideran básicos, éstos se encuentran interrelacionados en el plano de lo conceptual y en el de las prácticas sociales: sustento teórico de lo evaluado y elaborado del juicio evaluatorio.

Sustento teórico de lo evaluado

Una forma del discurso dominante de la evaluación se centra en el problema de buscar información útil para la toma de decisiones;²⁹ así, se postula como la tarea básica de la evaluación este suministro de información. Díaz Barriga (1982)³⁰ ha señalado que la ausencia de una dimensión teórica del discurso de la evaluación se debe a que esta actividad restringe su ámbito de acción a generar instrumentos que posibiliten solamente información; propone que la construcción de una teoría de la evaluación identifique como problema básico la comprensión y explicación del fenómeno educativo, esto es, que no se limite únicamente a proveer de información útil. La comprensión del fenómeno educativo pone en juego

un conjunto de teorías que lo explican (desde la sociología de la educación, la psicología de la personalidad y del aprendizaje y las diversas tendencias pedagógicas), de ahí que la actividad evaluativa —parafraseando a Bourdieu— sea una acción teórica.

El intento de superar esta ausencia teórica en el campo de la evaluación se enfrenta a la dificultad de realizar esfuerzos en los que no siempre se logra un trabajo ordenado y coherente desde un punto de vista conceptual.

La ausencia de este rigor teórico en el ámbito de lo evaluativo (cuya garantía de científicidad en ocasiones sólo está fundamentada en la técnica) lleva a que estos trabajos no alcancen a explicar en sus aspectos básicos la problemática educativa y tan sólo se queden en una representación de la misma.

Es importante marcar que existe una diferencia fundamental entre representación y concepto de las cosas. Consideramos que la comprensión de un problema requiere de la explicación teórica de éste (o las explicaciones teóricas), pero señalamos que frente a los trabajos de evaluación que buscan su comprensión —en un esfuerzo por construir la explicación de lo evaluado— se identifican otros que privilegian la justificación de una decisión realizada sólo desde un lugar de poder y que por tanto cancelan la posibilidad de comprensión.

A manera de síntesis tentativa e inicial, se puede afirmar que un primer factor esencial en los procesos de evaluación es la comprensión que se tenga de lo evaluado; comprensión que sólo es factible en tanto se tenga claridad del soporte teórico (teorías sociales, psicológicas, educativas, etcétera) con el que se realiza la evaluación.

Formulación del juicio evaluativo

La evaluación tiene un carácter axiológico, dado que le es intrínseco connotar valorativamente (dar valor a, o negárselo) al objeto evaluado; de esta manera se llega a la elaboración de juicios de valor acerca de lo evaluado desde la comprensión o desde el lugar de poder.

El carácter axiológico de la evaluación la convierte en una actividad humana con el máximo nivel de complejidad y responsabilidad ante el ejercicio consciente del razonamiento pero precisamente al evadir en el análisis de la evaluación misma su carácter axiológico la convierte en un arma irracional de la racionalidad técnica.

Con la expresión "irrationalidad de la racionalidad técnica" queremos señalar que la lógica inherente al discurso tecnocrático, más allá de su "eficacia comprobada" en el tratamiento de problemas, desconoce los problemas fundamentales por los que atraviesa actualmente el hombre, tales como: crisis económica, carrera armamentista, problemas ecológicos, angustia, soledad, etcétera.

Para intentar aclarar este asunto, es conveniente destacar la diferencia marcadísima por Kosik entre realidad natural y realidad humano-social. El hombre puede conocer la primera, cambiarla y transformarla de acuerdo con el conocimiento

y manejo de sus leyes naturales, pero en cuanto a la realidad humano-social, en tanto el hombre la ha producido (la ha "creado"), tiene la capacidad de cambiarla completamente, radicalmente. (Kosik, 1976: 35.) En este terreno de la construcción humano-social es donde la formación de juicios de valor se presenta como un problema de asunción de responsabilidad humana y de compromiso social.

Parecería entonces que un asunto medular sería enfrentar esta responsabilidad en la formulación del juicio, más que encubrirla con un planteamiento científico. La asunción de responsabilidad y el compromiso implican la formulación del juicio de valor; de tal forma que cuando se afirma que la evaluación tiene un carácter axiológico no se está hablando de la subordinación de la evaluación a las "normas y valores sociales", sino del componente axiológico del juicio, el que puede estar en concordancia o en franca oposición con las normas y valores reconocidos y establecidos por una determinada sociedad, grupo o sector.

Lo que aquí se afirma, con carácter de primeras conclusiones en nuestra aproximación a este problema, es que la evaluación en su estructura misma, en su configuración esencial, tiene un carácter axiológico. Este carácter axiológico se manifiesta en la realidad histórico-social de los procesos de evaluación y de ninguna manera se presenta como una componente metahistórica o como una componente idealista metafísica, que sirva de base para una "idealización y mistificación" de la evaluación.

Por el contrario, si se busca desarticular en lo posible su núcleo a través del análisis material de la realidad, con el fin de llegar a niveles de abstracción más claros en este análisis, el carácter axiológico de la evaluación se manifiesta de manera oscura y encubierta. Cuando lo destacamos y ponemos como un elemento básico, hacemos una construcción que apunta hacia la comprensión de la estructura real del fenómeno, de tal forma que la comprensión de la evaluación se profundizará en la medida en que esta noción de carácter axiológico nos permita ir estableciendo conceptualmente nuevos niveles y dimensiones de los procesos de evaluación en su movimiento y manifestación para llegar a comprenderlos en sus múltiples determinaciones y relaciones.

De acuerdo con lo anterior, el problema de la formulación del juicio de acuerdo con su carácter axiológico se considera como un punto central. En este caso, debemos insistir en que no se trata de insinuar la adopción de una posición moralista ni de una idealista, sino de irrumpir en el análisis de las condiciones sociales que entran en juego en la formulación del juicio evaluatorio.

Si tomamos en cuenta las condiciones sociales en las que se desarrollan los procesos de evaluación como aquellas a partir de las cuales se formulan los juicios evaluatorios, estamos obligados a considerar el espacio formulador, esto es, las condiciones determinantes y las determinadas en su relación dialéctica. Quienes tienen en sus manos la responsabilidad de formular un juicio evaluatorio se encuentran en un espacio formulador³¹ donde existe cierto margen de autonomía en relación con las condiciones determinantes; de esta manera, al clarificar y explicitar los límites de autonomía y las condiciones determinantes, se precisan los aspectos básicos para establecer las condiciones determinadas a partir de las cuales se elabora un juicio evaluatorio consistente.

En este proceso de clarificación y explicitación (del espacio formulador y sus límites de autonomía, de las condiciones determinantes y las determinadas) el lugar conceptual que permite su comprensión desempeña un papel fundamental y además es el punto de partida para el señalamiento de ciertas dimensiones del proceso evaluatorio no consideradas inicialmente, como pueden ser la ideología o la política.

En este sentido es pertinente afirmar que en este marco de interjuego de distintas valoraciones es donde se formula el juicio de valor.

Si se consideran las condiciones determinantes y determinadas para la formulación del juicio evaluatorio, se requiere necesariamente tomar en cuenta los múltiples espacios de autonomía relativa que se dan en las relaciones significativas entre diversos sectores de la sociedad y sus instituciones, así como entre las diversas sociedades.

En este sentido se considera que en lugar de transferir a una técnica el poder de racionalización y valorización, se requiere enfrentar el conflicto central en torno de la evaluación a través de la asunción consciente y responsable del juicio del valor, el cual se formula en condiciones sociales que tienen un carácter determinante y determinado; en donde, para llevar a formular los elementos de juicio desde un espacio de autonomía relativa, es básico tener una comprensión teórica profunda de lo conceptual tanto del determinante como del espacio formulador.

En el ámbito de las prácticas de evaluación educativa, la comprensión de este proceso, como se ha intentado explicar, implica romper con el procedimiento técnico como punto de sostén en las discusiones sobre evaluación y trabajar sobre los aspectos señalados: condiciones determinantes y determinadas.

Lo administrativo. Un elemento definitorio en el discurso actual de la evaluación

A partir del discurso administrativo, el significado y el empleo del término evaluación en este campo reclama un tratamiento específico tanto por la relevancia que se le ha dado al proceso administrativo en la época actual, como por la connotación que tiene la evaluación como control en esa búsqueda de eficiencia y eficacia en nuestra sociedad.

En la evolución de las diferentes propuestas del proceso administrativo se considera a la planeación o previsión como la primera etapa del mismo y al control como su elemento final. Estos dos factores han estado presentes en las distintas clasificaciones que se han hecho del proceso administrativo, desde Fayol hasta nuestros días, en tanto que en la definición de los factores intermedios del mismo se han dado diversas propuestas. Sin embargo es común caracterizar los elementos básicos de la administración en: planeación, implementación y control.³²

Actualmente, existe la tendencia a poner énfasis en la planeación, lo que explica por qué ha surgido una multiplicidad de modelos que persiguen el funcionamiento

miento "perfecto" de las instituciones. Sin embargo, algunos autores han advertido el problema que implica la excesiva confianza que se deposita en la planeación como quehacer técnico, la que se proyecta a partir de datos estadísticos que no toman suficientemente en cuenta las condiciones históricas.

Paralelamente, en diversos sectores de nuestra realidad, esta confianza en lo administrativo se expresa a través de un discurso que considera a éste como un factor de resolución de la crisis socioeconómica. Así, el Plan Nacional de Desarrollo hace las siguientes afirmaciones:

"ante la situación por la que atraviesa el país, la planeación del desarrollo se convierte en factor necesario para enfrentar con éxito la adversidad. La planeación no garantiza el éxito, pero proporciona mayor certidumbre y fortalece los instrumentos para enfrentar y conducir el cambio [...] El logro de los propósitos del Plan requerirá disciplina administrativa y financiera, y modificar los hábitos de la administración pública para adecuarse a los requisitos de una eficaz planeación".³³

Estas expresiones de confianza en el plan para resolver la crisis están en contradicción con otras del mismo documento: "En el pasado reciente, la planeación cobró particular importancia. Así, en el periodo 1976-1982 se dieron los primeros pasos para conformar un Sistema Nacional de Planeación, se formularon diversos planes sectoriales y estatales y se elaboró el Plan Global de Desarrollo 1980-1982,"³⁴ ya que desde la misma planeación (hecha en 1976 por e propio Estado) no se pudieron determinar los niveles de deterioro de la economía nacional ni se pudo explicar la tendencia considerada en la planeación mantener un desarrollo sostenido a través del crecimiento del producto interno bruto, frente a una realidad en la que éste se desplomaba a niveles catastróficos.

Esta situación se explica a través del análisis de la crisis estructural del capitalismo,³⁵ en donde llama la atención como la planeación a través del empleo de la estadística (por ejemplo técnicas de correlación) llega a ocultar la magnitud de tales problemas. Consideramos que en la planeación se enfrentan el pensamiento tecnocrático y el pensamiento histórico, privando un enfoque técnico-administrativo que privilegia la cuantificación del objeto de estudio sobre un enfoque histórico social que se interesa en los aspectos cualitativos que caracterizan al objeto, así como en el contexto en el cual se inscribe, buscando la explicación de la realidad en su complejidad.

De esta manera, a partir del pensamiento tecnocrático se considera que toda crisis se puede resolver con la administración, en la cual la evaluación con la noción de control y de auditoría administrativa se convierte en garante de su logro eficaz.

De ahí que las prácticas administrativas estén predominando en los diferentes ámbitos de nuestra sociedad, invadiendo el desempeño correspondiente otras disciplinas. De esta manera, los administradores atienden la gestión de las instituciones³⁶ realizando acciones que tienden a obtener ciertos resultados de la manera más eficaz y económica posible, sin buscar una explicación

más completa de todo ello que vaya más allá de la eficiencia de las acciones y que posibilite un análisis crítico de la situación.

El enfoque administrativo cada vez adquiere mayor relevancia como quien asegura la eficiencia de diversos sectores, tales como el educativo, industrial, de salud, de otras secretarías de Estado, etcétera.

Dado que lo educativo constituye nuestro campo de estudio, queremos iniciar un análisis sobre la incidencia del enfoque administrativo en el sector educativo, particularmente en el ámbito de la evaluación; ya que sostendemos que entre los criterios administrativos y los académicos se dan contradicciones estructurales, las cuales privan en esta práctica evaluativa, impidiendo el estudio de lo educativo en su especificidad y complejidad. Sostenemos como supuesto central de esta afirmación que los fines de lo administrativo y de lo académico no son convergentes en tanto funcionan con "lógicas internas"; estructuradas desde distinto lugar: la eficiencia por un lado y los procesos cualitativos por otro. Por tanto, la contradicción estructural es objetiva y no se puede resolver desde una voluntad subjetivada.

En esta perspectiva, nos interesa puntualizar los aspectos más relevantes del significado de la evaluación en la administración, así como algunas características del enfoque administrativo que permitan caracterizarlo para poder detectar su influencia en el ámbito educativo.

El objeto de estudio de la administración es el fenómeno de la organización y las normas técnicas para la conducción eficiente de las organizaciones. La mayoría de los autores omite el interés de explicar el comportamiento de las mismas, de tal manera que el concepto y el sentido de la administración se reducen a lo instrumental.³⁷ La administración se define como "ciencia social que persigue la satisfacción de objetivos institucionales por medio de un mecanismo de operación y a través del proceso administrativo. (Fernández, 1982: 119).

Es importante considerar que entre las diversas aportaciones al campo de la administración, la de Max Weber posibilita el estudio de la problemática administrativa en el sector público, así como el de la burocracia estatal, a partir de sus categorías analíticas (Barenstein, 1982) (conceptos de poder, dominación, disciplina, asociación, organización, etcétera) las cuales requieren ser estudiadas en toda su complejidad para tener una perspectiva conceptual del enfoque administrativo.³⁸

Nos interesa precisar el factor "control" que integra el proceso administrativo. Si bien el término evaluación no aparece en los cuadros sintéticos. (Cfr. Fernández, 1982: 150), elaborados por especialistas de la administración, que resumen las propuestas desde Fayol hasta nuestros días, nos parece significativo señalar sobre este proceso el empleo que actualmente se hace del término evaluación como sinónimo de control.

Hemos expresado que con el trabajo de Fayol se empieza a manejar el concepto de control como un elemento que permite revisar si los resultados obtenidos corresponden a lo establecido.³⁹ El control se define como la "apreciación del resultado de acción". (Fernández, 1982: 141.)

Actualmente, en el sector de la administración pública se ha comenzado a trabajar el procedimiento de "control de gestión", concebido como un sistema de ayuda para las decisiones organizado para asegurar la conducción de la gestión, promoviendo la eficacia, productividad y rentabilidad en la empresa. (Abtey, 1980.)

Si bien las nociones de evaluación y control se manejan confusamente en este campo, parece que en el control se incluye a la evaluación; lo cual obedece a una interpretación particular que limita la dimensión de la evaluación.

La noción de auditoría administrativa —término utilizado en ocasiones por la administración de empresas para abordar el proceso de la evaluación administrativa— nos permite puntualizar el significado de la evaluación en este enfoque: "[...] es la revisión objetiva, metódica y completa, de la satisfacción de los objetivos institucionales, con base en los niveles jerárquicos de la empresa, en cuanto a su estructura, y a la participación individual de los integrantes de la institución". (Fernández, 1982: 14.)

En este discurso nos interesa aplicar técnicamente el proceso administrativo para comparar los resultados con lo planeado y proceder a efectuar cambios en la planeación o correcciones inmediatadas en la implementación. En esta perspectiva técnica, se entiende la noción de control como una herramienta que asegura la realización del proceso, su eficacia y eficiencia.

La incorporación de estos planteamientos al ámbito de la administración de la educación no se efectúa únicamente por la necesidad de "posibilitar" el funcionamiento de la institución educativa ("regular la acción de la asociación"), sino que responde a una concepción directamente empresarial de lo educativo (la escuela es una empresa que debe resultar eficiente en la administración de sus recursos, resultados que se miden a través de la tasa de ganancia).⁴⁰

En este sentido no es casual que en los textos de auditoría se muestre el caso de una "empresa de tipo educativo", puesto que las escuelas se piensan como empresas productoras de servicios y por tanto, se pretende evaluarlas determinando arbitrariamente una serie de indicadores, sin mencionar los criterios de selección ni los elementos que para ellos conforman cada indicador y asignando puntuaciones en función de una escala determinada (Fernández, 1982: 19):

	Puntuación	
	Máximo	Mínimo
Función académica	1 000	750
Estructura formal	800	600
Crecimiento	500	375
Programa de desarrollo	800	600
Análisis de los alumnos egresados	1 300	975
Políticas financieras	800	600
Eficiencia en la operación	700	525
Análisis del consejo de directores	800	600
Evaluación administrativa	1 200	900
Efectividad en la enseñanza	2 100	1 575

En este planteamiento efectivamente se logra establecer un valor numérico⁴¹ en relación con determinadas acciones, sin embargo, de este dato cuantitativo no se puede inferir gran cosa sobre los problemas de orden académico de una institución.

Así lo reconoce Carr,⁴² al plantear —en el empleo de la técnica costo-beneficio para la evaluación educativa— la dificultad para delimitar el beneficio, y cómo ante la imposibilidad de definir desde un punto de vista técnico los indicadores, se tiene que recurrir a la opinión de "expertos", como una forma de lograr un consenso institucional. A partir de este momento se observan algunas fracturas del propio discurso, al reconocer que las "unidades de beneficio" son medidas determinadas de manera arbitraria y que los resultados obtenidos a través de esta técnica constituyen un factor útil para la toma de decisiones de manera relativa, ya que pueden utilizarse o recurrir a otras fuentes de información.

En estos puntos de fractura se advierte con claridad el carácter axiológico de la evaluación que hemos analizado anteriormente y se pone en entredicho la supuesta objetividad y científicidad de la información que se obtiene a través de tal técnica.

El problema básico que deseamos plantear es que frente a la necesidad de evaluar a las instituciones educativas,⁴³ se recurre al empleo de enfoques administrativos, en tanto se considera que "garantizan" la obtención de resultados cuantificables de un orden claro.

Este orden se presenta como la posibilidad de llegar a resultados (cantidades) irrefutables, lo cual desde nuestro punto de vista refleja algunos problemas:

a) Las técnicas provenientes de enfoques técnico-administrativos solamente captan el fenómeno educativo a través de los aspectos más formales; tal es el caso de la definición de indicadores como: eficiencia terminal de una institución, grado académico de sus docentes, relación número de maestros con número de alumnos; relación presupuesto de la institución con número de alumnos, etcétera.

Estos indicadores y otros⁴⁴ se definen de una manera arbitraria; resulta preocupaante, que solamente se puedan expresar los aspectos formales del objeto de estudio: "lo educativo"; por ello, no alcanzan a explicar y comprender la realidad educativa, elemento que requeriría de un tipo de abordaje metodológico diferente. Por último, si bien el trabajo técnico de precisión de indicadores se autopostula como una manera específica de efectuar un pasaje de "calidad a cantidad",⁴⁵ en la realidad se realiza únicamente un pasaje de lo formal-aparente a lo cuantitativo. En el fondo nos encontramos aquí frente a una expresión de la ideología tecnocrática.

b) Por otra parte, cuestionamos los análisis técnicos que se efectúan de los resultados obtenidos. Tanto porque éstos provienen de indicadores definidos arbitrariamente, como porque consideran a los datos cuantitativos como hechos relevantes en sí mismos, que reemplazan la construcción de una explicación de la realidad educativa observada.

Este tipo de análisis tiende a generalizarse práctica una concepción instrumentalista de la evaluación, en la que la parte definitoria de tal proceso es la detección y aglutinamiento de datos, los cuales se "interpretan" sin explicitar ningún referente conceptual, por lo cual se efectúa una negación de la dimensión teórica de la educación (y de la evaluación específicamente) y se realiza una "valoración" cuyos referentes conceptuales contradictorios permanecen en el plano del implícito, por tanto se convierten en interpretaciones "caprichosas" "arbitrarias" de los sucesos educativos.

Por ejemplo, si observamos datos estadísticos que reporta la SEP, podemos afirmar que en los últimos años el nivel de eficiencia terminal de las escuelas primarias en el país es del 50 por ciento, en el caso de la universidad este índice es del orden del 50 por ciento, en el caso de la universidad este índice es del orden del 30 por ciento (en todo el país). (Madrid, 1983b: 245.) De estos datos, que tendencialmente se han observado en los últimos diez años, en 1982 se afirmó:

"Como lo prometimos hemos proporcionado educación primaria a todos los niños mexicanos y secundaria al 90 por ciento de los egresados de primaria. Se ha disminuido significativamente el índice de analfabetismo [...] hemos cuadruplicado la matrícula de educación terminal, duplicado la de educación superior." (López Portillo, 1982.)

Mientras que en 1983 se expresó: "estamos a tiempo para evitar que la crisis del sistema educativo se imponga a la sociedad y la exponga a peligrosos riesgos. Si permitimos que continúe y se agrave esta situación estaremos dilapidando nuestro futuro". (Madrid, 1983.)

Lo que en el fondo podemos plantear es que subyace una contradicción estructural entre la realización de actividades administrativas para realizar la evaluación y la "posibilidad" (de orden conceptual) de derivar de estos datos planteamientos que directamente aporten elementos hacia la comprensión de la realidad educativa.

De esta manera, no podemos considerar como evaluaciones académicas aquellas acciones que sólo aporten elementos cuantitativos sobre lo formal-aparente de la realidad educativa y que no construyan teóricamente su objeto de análisis. Sostenemos que una evaluación que permita llegar a una comprensión más completa de lo educativo exige partir de un trabajo teórico inicial que posibilite la interpretación de los datos desde los presupuestos explícitos.

De hecho, la mayor deficiencia que apreciamos en el discurso y en las acciones actuales de evaluación de lo educativo es la omisión de una dimensión propiamente teórica o conceptual, esto es, que la interpretación del dato y, y por tanto, la búsqueda del sentido de lo educativo, adquieran valor a partir de los conceptos teóricos desde los cuales se construye su significado.

Consideraciones finales

En este trabajo, hemos esbozado un conjunto de problemas que apuntan a conformar un sentido diferente tanto del concepto evaluación como de las prácti-

cas evaluativas. Las líneas que finalizan el trabajo no cierran la problemática; a lo largo de éste hemos planteado puntos de conflicto e hipótesis iniciales en busca de una explicación diferente, dada la necesidad de trabajar con mayor rigor conceptual la problemática evaluativa, tradicionalmente considerada como un problema de orden técnico.

Por tanto este trabajo es un punto de partida en la reflexión conceptual del ámbito de la evaluación.

Tres elementos pueden ser considerados como relevantes en el planteamiento que hemos efectuado:

1) Frente a la concepción de que la evaluación es una "técnica" queremos determinar el grado de aprovechamiento escolar de los estudiantes, postulamos que la evaluación constituye un ámbito de conocimiento que estudia diversos aspectos de los sistemas educativos (programas, maestros, materiales, instituciones, etcétera).

Las acciones evaluativas, lejos de reducirse a un conjunto de técnicas, son puntos de concreción de concepciones teóricas, tanto sobre la evaluación en particular como de la educación en general. Esta situación reclama la necesidad de la conformación de un ordenamiento conceptual que de manera rigurosa dé cuenta de este campo de estudio.

2) Hemos desarrollado las bases para realizar un estudio sobre la manera como se ha conformado el concepto evaluación, de suerte que exista una mayor comprensión entre las nociones explícitas que acompañan su constitución (medición, test, objetividad, neutralidad valorativa, científicidad) y el conjunto de superpuestos implícitos (control personal y social, carácter axiológico, legitimación) que determinan el término desde este lugar oculto.

3) Por último, frente a la evaluación como un hacer "técnico" postulamos la evaluación como un hacer social, donde este último se diluye ante una racionalidad burocrático-administrativa; situación que explica el predominio de los enfoques administrativos y la excesiva confianza que se tiene en ellos cuando se realizan evaluaciones.

Bibliografía

- Abtey, B.: (1980), *Controle de gestion. Evaluation-Contraintes-Décisions.*, París, Centre de Librairie et d'Éditions Techniques CLET.
- Alba, A. de: (1981), *Apuntes para la configuración de ejes teórico-metodológicos en el área de evaluación académica en educación superior*, México, ENEP-Zaragoza, UNAM.
- Alba, A. de; A. Díaz Barriga, y M. Viesca Arrache: (1983), "La evaluación académica en la UNAM. Análisis de los conceptos y perspectivas que tienen los responsables de realizarla en los diversos sectores de la UNAM", proyecto de investigación *Programa de Investigación Educativa*, Coordinación de Humanidades, UNAM.
- Arlas, G.: (1975), *Administración de recursos humanos*, México, Edit. Trillas.
- Astin A. y R. Panos: (1983), *Evaluación de programas educativos*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- Bachelard, G.: (1978). *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI.
- Barenstein, J.: (1982). *El análisis de la burocracia estatal desde la perspectiva Weberiana. Los administradores en el sector público mexicano*, ensayos CIDE, México, CIDE, "Administración Pública".
- Barrón, C. et. al.: (1982). *Memorias. Encuentro sobre diseño curricular*, México, ENEP-Aragón, UNAM.
- Bernal Sahagún, V.: (1982). *Las empresas transnacionales en México y América Latina*, México, UNAM.
- Bourdieu, P. et. al.: (1980). *El oficio de sociólogo*, 5a. ed., México, Siglo XXI.
- Bowles, S. y H. Gintis: (1981). *La instrucción escolar en la América Capitalista*, México, Siglo XXI.
- Carnoy, M.: (1978). *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI.
- Carr, C. et. al.: (1982). "Cost-benefit analysis in educational evaluation", en *Studies in education evaluation*, vol. 8. Gran Bretaña.
- Chadwick, C.: (1977). *Tecnología educacional para el docente*, Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Chruden H. y S. Sherman: (1979). *Administración de personal*, México, CECSEA.
- Comenio, J.: (1982). *Didáctica magna*, México, Porrúa.
- Díaz Barriga, A.: (1982). "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia", en *Perfiles Educativos*, núm. 15, CISE-UNAM.
- Fernández Arena, J.A.: (1982). *La auditoría administrativa*, México Diana.
- Fayol, H.: (1982). *Administración general e industrial*, México, Herrero.
- Kosik, K.: (1976). *Dialéctica de lo concreto*, México, Grijalbo.
- Lawyers, et. al.: (1971). *Examen de los exámenes*, Buenos Aires, Estrada.
- López Portillo, José: (1982). *Sexto informe de gobierno*, México.
- Madrid, Miguel de la: (1983a). *Primer informe de gobierno, Anexo. Sector política económica*, México.
- Madrid, Miguel de la: (1983b). *Primer informe de gobierno, Anexo Sector educativo*, México.
- Madrid, Miguel de la: (1984), "Discurso en la inauguración de la XXI reunión ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES", en *Revista de la educación superior pública*, año 1, vol. 13, núm. 19, ANUIES, enero-marzo.
- Medellín, R. y C. Muñoz: (1973). *La ley federal de educación. Texto y comentario*, México, Centro de Estudios Educativos.
- Mendoza, J.: (1981). "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias 1965-1980", en *Perfiles Educativos*, núm. 12, CISE-UNAM.
- Menahem, G.: (1977). *La ciencia y la institución militar*, Barcelona, Icaria.
- Pallán, C.: (1981). *Política, administración pública y administración de la educación*, Querétaro, UAO.
- Parisi, A.: (1977). *Raíces clásicas de la filosofía contemporánea*, México, ANUIES.
- Rivero Serrano, O.: (1983a), "Discurso en la reunión del Colegio de Directores", en *Gaceta UNAM*, sexta época, vol. I, núm. 50, 21 de agosto.
- Rivero Serrano, O.: (1983b), "Evaluación y marco de referencia para los cambios académicos administrativos", en *Gaceta UNAM*, sexta época, vol. I, número especial, diciembre.
- Sánchez Vázquez, A.: (1976). "La ideología de la 'neutralidad ideológica' en ciencias sociales", en *La filosofía y las ciencias sociales*, México, Grijalbo.
- Shaff, A.: (1974). *Historia y verdad*, México, Grijalbo.
- Simon Herbert, A. et. al.: (1970). *Panorama contemporáneos de la teoría económica, III Asignación de recursos*, Madrid, Alianza Editorial.
- Skinner, B. F.: (1973). *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Fontanella.
- Taylor, F.: (1982). *Principios de la administración científica*, México, Herrero.
- Thorndike R. y E. Hagen: (1973). *Test y técnicas de medición en psicología y educación*, México, Trillas.

- Tort, M.: (1977). *El coeficiente intelectual*, Madrid, Siglo XXI.
- Vainstein, G.: (1980). *Análisis del discurso de la tecnología educativa*, Tesis doctoral, París.
- Varsavsky, O.: (1972). *Ciencia, política y cientificismo*, Buenos Aires, Periferia.
- Vergara, J.: (1971). *La organización científica del trabajo ¿Ciencia o ideología?*, Barcelona, Fontanella.
- Villaseñor, G.: (1983). "¿Empresas o universidades?", en *Proceso*, núm. 359, México.
- Weber, M.: (1974). *Economía y sociedad*, tomos 1 y 2, México, FCE.
- Weiss, C.: (1975). *Investigación evaluativa*, México, Trillas.

¹ En esta década aparecen los primeros trabajos de planeación referidos a la educación superior, *Cfr. J. Mendoza* (1981: 10).

² La evaluación académica constituye una práctica que se realiza desde lugares específicos en las instituciones educativas. En el caso de la UNAM existe la tendencia a que estos lugares se presenten en una estructura divorciada: a) Por un lado los organismos de planeación y administración universitaria como responsables de la asignación presupuestaria (asignación de plazas académicas, banco de horas, etcétera) de la distribución (y evaluación de uso) de espacios (factores de rendimiento del mobiliario, etcétera); b) Por otro lado, existen organismos de planeación académica (Consejos Técnicos, Unidades de Apoyo Académico) responsables de un trabajo de mayor corte académico, en ellos se analiza la formación docente, la estructuración de planes de programas de estudio, etcétera. (*Alba, et. al.*, 1983).

³ Véase O. Rivero Serrano (1983 a y b) y Madrid (1984).

⁴ Sea que se conciba el proceso de abstracción como un ir del pensamiento concreto (primeras representaciones) al pensamiento abstracto (campo de la elaboración teórica) como lo entiende Bachelard, o sea que pensemos en ir de lo abstracto a lo concreto de acuerdo con la concepción de Kosik (1976: 49): "El progreso de los abstracto a lo concreto como método materialista del conocimiento de la realidad es la dialéctica de la totalidad concreta, en la que se reproduce idealmente la realidad en todos sus planos y dimensiones". *Cfr. G. Bachelard* (1978).

⁵ Utilizamos el concepto fenoménico de Kosik para marcar el debate que el autor hace entre seudoconcreción y totalidad concreta, mientras la explicación de un objeto de conocimiento se guía por las reglas de lo aparente (fenoménico) no se logra "el conocimiento de lo real" (Kosik, 1975: 25-77).

⁶ En este trabajo sostendremos que el saber respecto a la evaluación implica un conjunto de opciones teóricas y construcciones conceptuales con un objeto de estudio propio. Por lo cual lo pensamos como un ámbito disciplinario y no sólo como un espacio de acciones que lo circunscriben a una visión instrumental, la que actualmente domina en el campo.

⁷ "Lineamientos generales para el periodo 1981-1991", en *Plan Nacional de Educación Superior, en Educación Superior*, núm. 39, ANUIES, México, 1981, p. 168.

⁸ *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*, México, SPP, 1983, pp. 22 y 235 respectivamente.

⁹ Puede ser significativa la manera como el concepto rendimiento se emplea en la escuela (rendimiento de maestros y alumnos), la fábrica y el entrenamiento físico (militar o deportivo).

¹⁰ Laweyers, et. al. (1975: 5) y esto se puede estudiar desde la universidad medieval y escuelas jesuitas hasta nuestros días.

¹¹ "Así con el examen de unos pocos estará seguro de todos [...] después de examinada la labor de dos o tres parejas muy poco o nada quedará de error". (Comenio, 1982: 100-101.)

¹² De hecho este autor menciona específicamente que el impacto de los test se efectúa muy rápidamente en México y que en la escuela normal superior se empezaron a emplear desde 1924.

¹³ Esta situación también se encuentra en los estudios que Michel Tort (1977) reporta sobre la relación entre coeficiente intelectual y ocupación profesional, donde el autor denuncia la relación social que se esconde al pretender "demostrar" que el coeficiente de obreros y campesinos es menor que el de otros profesionales —médicos, abogados, etcétera. De ahí que los califique como instrumentos al servicio de la burguesía.

¹⁴ "El rápido desarrollo de los test fue estimulado por entusiastas a quienes se puede calificar como conversos que habían recibido la revelación' [...] por su fe exagerada en la medición objetiva no formularon críticas. quienes así procedieron cometieron muchos pecados en nombre de la medición." (Thordinke, 1973: 14) (cursivas nuestras). Llama la atención la concepción religiosa con la cual se incorpora la ciencia: en ella se cree.

¹⁵ Hay muchas formas de controlar la conducta, la religión lo hacia por medio del pecado. Freud piensa que se debe a la represión, nosotros tenemos medios más eficaces para lograrlo: una lobotomía puede controlar una conducta agresiva, determinado tipo de drogas una conducta sexual desviada, con ello lograremos una sociedad feliz. (Skinner, 1973).

¹⁶ Entre otros estudios quizá valga notar los de G. Vainstein (1980); Bowles y Gintis (1981); M. Carney (1978).

¹⁷ En la colonia la trasmisión de los conocimientos necesarios para la producción a sus hijos, conforme éstos iban creciendo, resultaba tarea fácil, las habilidades requeridas eran prácticamente las mismas y la transición al mundo del trabajo no exigía que el niño se adaptara a toda una serie nueva de relaciones sociales (Bowles y Gintis, 1981: 207).

¹⁸ "El plan de estudios y la estructura del aula prácticamente no podrán reconocerse como algo derivado de las escuelas para escribir rurales y caóticas". (Bowles y Gintis, 1981: 208-234.)

¹⁹ En este caso particular no es nuestra intención analizar la manera como Taylor utiliza la noción de "ciencia". Sin embargo, llama la atención cómo Taylor expresa que existe una tendencia natural del trabajador hacia el haraganero y la forma como posteriormente la psicología conductual dará una solución a este aspecto a través del concepto sobre reforzamiento de una conducta.

²⁰ En este caso conviene hacer notar la similitud que guarda con los planteamientos con relación al papel del inspector escolar.

En la actualidad, estos conceptos son retomados a través de los fundamentos para disponer de un examen departamental que directamente se pueden sintetizar en lo siguiente: controlar a los maestros para que enseñen el contenido que deben enseñar.

²¹ En caso de la educación se pueden mencionar a autores como Taylor, Mager, etcétera.

²² Cuando se habla de "discurso científico dominante" se hace referencia al que se produce bajo los lineamientos generales del neopositivismo.

Hoy se usan los términos "filosofía analítica", "neopositivismo" o "empirismo lógico" como sinónimos, designado en un solo intento, un enorme movimiento intelectual con variadísimos aspectos y que ha cultivado diversos campos del saber: la lógica, la lingüística y la filosofía.

Pensamos que al conjunto de esta vasta corriente intelectual se le debe llamar neopositivismo (como muchos autores lo hacen) porque es el nombre más abarcante y el que le da unidad filosófica (Parisi, 1977: 49.)

²³ Se está empleando el término sofisma en el sentido de razonamiento con el cual se quiere entender lo que es falso.

²⁴ Varsavsky (1972) expresa que un problema científico no puede ser discutido desde la perspectiva de verdad-error, sino desde un análisis sobre su pertinencia social; establece que los problemas del campo en América Latina pueden ser resueltos a partir del conocimientos científico existente y que la no resolución de éstos refleja un problema de orden diferente.

Menahem (1977) estudia la manera como los científicos en los E.U. se articulan a los proyectos de guerra y llega a establecer la manera como toman conciencia de la relación existente entre su trabajo y la tecnología de la destrucción, incluso llegan a la justificación de que a partir de su trabajo "pueden morir menos personas".

²⁵ En cuanto a la reflexión sobre este problema de la racionalidad técnica en la educación, recientemente se han producido algunos aportes entre los que se encuentran: Alfredo Furlan y Patricia Aristi, "Razón técnica y currículum"; Carlos Ángel Hoyos, "Los currícula y racionalidad ante qué?"; Roberto Follari, "El currículum como práctica social", en Concepción Barrón, Ángel Díaz Barriga et. al., *Encuentro sobre diseño curricular (memorias)*, México, ENEP-Aragón, 1982.

²⁶ Para los fines de este trabajo, se considera que las opciones técnicas merecen una discusión y un análisis profundo, pero se señala su carácter de subordinación a los aspectos teóricos que las fundamentan.

²⁷ Los términos "fenómeno" y "características esenciales" se están empleando como ya se señaló, de acuerdo con Kosik (1976: 26) "[...] la existencia real y las formas fenoménicas de la realidad —que se producen inmediatamente en la mente de quienes despliegan una praxis histórica determinada, como conjunto de representaciones o categorías del pensamiento ordinario (que sólo por un hábito bárbaro se consideran conceptos)— son distintas y con frecuencia absolutamente contradictorias respecto de la ley del fenómeno, de la estructura de la cosa, o del núcleo interno esencial y su concepto correspondiente".

²⁸ Una aproximación a este problema se ha efectuado en un trabajo anterior (Alba, 1981).

²⁹ Esto se encuentra en la corriente estadounidense de la evaluación educativa en autores como Chadwick y Stufflebeam.

³⁰ "No hay operación por más elemental y en apariencia, automática que sea de tratamiento de la información que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto" (Bourdieu et. al., 1980: 6).

³¹ Por espacio formulador entendemos el espacio institucional-social encargado de realizar la evaluación; el cual es influido y determinado por las condiciones sociales, pero a su vez la posibilidad de influir y determinar. Esta posibilidad se clarifica al tener en cuenta sus márgenes de autonomía.

³² Véase cuadro de clasificación en: J. A. Fernández Arena (1982: 150).

³³ Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, México, SPP, 1983, p. 10.

³⁴ Plan Nacional de Desarrollo... cit., p. 20.

³⁵ En 1976 el fin de los problemas del llamado mundo "libre" era y sigue siendo imprevisible y sus manifestaciones eran evidentes y variadas: retrajimiento de las inversiones, inflación sin precedentes en términos reales, enormes déficit en las balanzas de pagos de los países del "Tercer Mundo" —y hasta de algunos "desarrollados"—, deterioro de los ingresos reales de los trabajadores, desempleo en ascenso, quiebras masivas de pequeñas y medianas empresas, control creciente de los organismos financieros internacionales —quienes impiden las reglas del juego aun a los países industrializados—, endeudamiento incontrolable de la mayoría de las naciones bajo el capitalismo del subdesarrollado, polarizadas además entre petroleras y no petroleras, etcétera. En una palabra: la crisis no sólo continuaba, sino cada vez era más aguda y carcomía las entrañas mismas del sistema. (Bernal Sahagún, 1982: 7.)

³⁶ "En el Estado moderno, el verdadero dominio, que no consiste ni en los discursos parlamentarios ni en las proclamas de monarcas, sino en el manejo diario de la administración, se encuentra necesariamente en manos de la burocracia, tanto militar como civil [...] el desarrollo del funcionamiento moderno se sitúa ahora en un cuerpo de trabajadores intelectuales altamente calificados y capacitados profesionalmente por medio de un prolongado entrenamiento especializado" (Weber, 1974: t. 2, p. 1060-1068).

³⁷ C. Pallán (1981: 113 y 114) señala esta omisión y afirma que B. Kliksberg presenta un concepto más adecuado incluyendo "elaboraciones científicas dirigidas a explicar el comportamiento de las organizaciones".

³⁸ Incluimos algunas citas de Weber como ejemplo de estas concepciones: "Por orden administrativo debe entenderse el que regula la acción de la asociación", "El tipo de administración legal y racional es susceptible de aplicación universal y es lo importante en la vida cotidiana. Pues para la vida cotidiana dominación es primariamente administración". "El tipo más puro burocrático". (Weber 1974: t. 1, p. 41 y 175.)

³⁹ Cfr. nota 20 del presente trabajo.

⁴⁰ La técnica costo-beneficio es un ejemplo de cómo se pretende determinar la tasa de ganancia de la acción de educativa. Se dice que los estudios que puedan ayudar a quienes tienen el poder para decidir cómo y dónde aumentar los gastos en educación se centran en los costos y beneficios de la misma que adquieren la forma de aumento de los ingresos "[...] los intentos de incluir el capital humano, como factor de producción, en el análisis cuantitativo de las fuentes del crecimiento económico difícilmente puede considerarse como un análisis de costos y beneficios, a pesar de su interés actual." (Simon et. al., 1970: 290.)

⁴¹ "La empresa capitalista moderna descansa internamente ante todo en el cálculo. Necesita para su existencia una justicia y una administración cuyo funcionamiento pueda calcularse razonadamente, por lo menos en principio, por normas fijas generales con tanta exactitud como puede calcularse el rendimiento probable de una máquina." (Weber 1974: t. 2, p. 1061-1062).

¹⁴ "El rápido desarrollo de los test fue estimulado por entusiastas a quienes se puede calificar como conversos que habían recibido *la revelación* [...] por su fe exagerada en la medición objetiva no formularon críticas, quienes así procedieron cometieron muchos pecados en nombre de la medición." (Thordinke, 1973: 14) (cursivas nuestras). Llama la atención la concepción religiosa con la cual se incorpora la ciencia: en ella se cree.

¹⁵ Hay muchas formas de controlar la conducta, la religión lo hacia por medio del pecado, Freud piensa que se debe a la represión, nosotros tenemos medios más eficaces para lograrlo: una lobotomía puede controlar una conducta agresiva, determinado tipo de drogas una conducta sexual desviada, con ello lograremos una sociedad feliz. (Skinner, 1973).

¹⁶ Entre otros estudios quizá valga notar los de G. Vainstein (1980); Bowles y Gintis (1981); M. Carney (1978).

¹⁷ En la colonia la transmisión de los conocimientos necesarios para la producción a sus hijos, conforme éstos iban creciendo, resultaba tarea fácil, las habilidades requeridas eran prácticamente las mismas y la transición al mundo del trabajo no exigía que el niño se adaptara a toda una serie nueva de relaciones sociales (Bowles y Gintis, 1981: 207).

¹⁸ "El plan de estudios y la estructura del aula prácticamente no podrán reconocerse como algo derivado de las escuelas para escribir rurales y caóticas". (Bowles y Gintis, 1981: 208-234.)

¹⁹ En este caso particular no es nuestra intención analizar la manera como Taylor utiliza la noción de "ciencia". Sin embargo, llama la atención cómo Taylor expresa que existe una tendencia natural del trabajador hacia el haraganeo y la forma como posteriormente la psicología conductual dará una solución a este aspecto a través del concepto sobre reforzamiento de una conducta.

²⁰ En este caso conviene hacer notar la similitud que guarda con los planteamientos con relación al papel del inspector escolar.

En la actualidad, estos conceptos son retomados a través de los fundamentos para disponer de un examen departamental que directamente se pueden sintetizar en lo siguiente: controlar a los maestros para que enseñen el contenido que deben enseñar.

²¹ En caso de la educación se pueden mencionar a autores como Taylor, Mager, etcétera.

²² Cuando se habla de "discurso científico dominante" se hace referencia al que se produce bajo los lineamientos generales del neopositivismo.

Hoy se usan los términos "filosofía analítica", "neopositivismo" o "empirismo lógico" como sinónimos, designado en un solo intento, un enorme movimiento intelectual con variadísimos aspectos y que ha cultivado diversos campos del saber: la lógica, la lingüística y la filosofía.

Pensamos que al conjunto de esta vasta corriente intelectual se le debe llamar *neopositivismo* (como muchos autores lo hacen) porque es el nombre más abarcante y el que le da unidad filosófica (Parisi, 1977: 49.)

²³ Se está empleando el término sofisma en el sentido de razonamiento con el cual se quiere entender lo que es falso.

²⁴ Varsavsky (1972) expresa que un problema científico no puede ser discutido desde la perspectiva de verdad-errore, sino desde un análisis sobre su pertinencia social; establece que los problemas del campo en América Latina pueden ser resueltos a partir del conocimiento científico existente y que la no resolución de éstos refleja un problema de orden diferente.

Menahem (1977) estudia la manera como los científicos en los E.U. se articulan a los proyectos de guerra y llega a establecer la manera como toman conciencia de la relación existente entre su trabajo y la tecnología de la destrucción, incluso llegan a la justificación de que a partir de su trabajo "pueden morir menos personas".

²⁵ En cuanto a la reflexión sobre este problema de la racionalidad técnica en la educación, recientemente se han producido algunos aportes entre los que se encuentran: Alfredo Furlan y Patricia Aristi, "Razón técnica y currículum"; Carlos Ángel Hoyos, "Los currícula ¿racionalidad ante qué?"; Roberto Follari, "El currículum como práctica social", en Concepción Barrón, Ángel Díaz Barriga et al., *Encuentro sobre diseño curricular (memorias)*, México, ENEP-Aragón, 1982.

²⁶ Para los fines de este trabajo, se considera que las opciones técnicas merecen una discusión un análisis profundo, pero se señala su carácter de subordinación a los aspectos teóricos que las fundamentan.

²⁷ Los términos "fenómeno" y "características esenciales" se están empleando como ya se señaló, de acuerdo con Kosik (1976: 26) "[...] la existencia real y las formas fenoménicas de la realidad —que se producen inmediatamente en la mente de quienes despliegan una praxis histórica determinada, como conjunto de representaciones o categorías del pensamiento ordinario (que sólo por un hábito bárbaro se consideran conceptos)— son distintas y con frecuencia absolutamente contradictorias respecto de la ley del fenómeno, de la estructura de la cosa, o del núcleo interno esencial y su concepto correspondiente".

²⁸ Una aproximación a este problema se ha efectuado en un trabajo anterior (Alba, 1981). Esto se encuentra en la corriente estadounidense de la evaluación educativa en autores como Chadwick y Stufflebeam.

³⁰ "No hay operación por más elemental y en apariencia, automática que sea de tratamiento de la información que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto" (Bourdieu et al., 1980: 6).

³¹ Por espacio formulador entendemos el espacio institucional-social encargado de realizar la evaluación; el cual es influido y determinado por las condiciones sociales, pero a su vez la posibilidad de influir y determinar. Esta posibilidad se clarifica al tener en cuenta sus márgenes de autonomía.

³² Véase cuadro de clasificación en: J. A. Fernández Arena (1982: 150).

³³ Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988, México, SPP, 1983, p. 10.

³⁴ Plan Nacional de Desarrollo... cit., p. 20.

³⁵ En 1976 el fin de los problemas del llamado mundo "libre" era y sigue siendo imprevisible y sus manifestaciones eran evidentes y variadas: retramiento de las inversiones, inflación sin precedentes, crecimiento insignificante e incluso estancamiento o disminución de los productos nacionales en términos reales, enormes déficit en las balanzas de pagos de los países del "Tercer Mundo" —y hasta de algunos "desarrollados"—, deterioro de los ingresos reales de los trabajadores, desempleo en ascenso, quiebras masivas de pequeñas y medianas empresas, control creciente de los organismos financieros internacionales —quienes impiden las reglas del juego aun a los países industrializados—, endeudamiento incontrolable de la mayoría de las naciones bajo el capitalismo del subdesarrollado, polarizadas además entre petroleras y no petroleras, etcétera. En una palabra: la crisis no sólo continuaba, sino cada vez era más aguda y carcomía las entrañas mismas del sistema. (Bernal Sahagún, 1982: 7.)

³⁶ "En el Estado moderno, el verdadero dominio, que no consiste ni en los discursos parlamentarios ni en las proclamas de monarcas, sino en el manejo diario de la administración, se encuentra necesariamente en manos de la burocracia, tanto militar como civil [...] el desarrollo del funcionamiento moderno se sitúa ahora en un cuerpo de trabajadores intelectuales altamente calificados y capacitados profesionalmente por medio de un prolongado entrenamiento especializado" (Weber, 1974: t. 2, p. 1060-1068).

³⁷ C. Pallán (1981: 113 y 114) señala esta omisión y afirma que B. Kliksberg presenta un concepto más adecuado incluyendo "elaboraciones científicas dirigidas a explicar el comportamiento de las organizaciones".

³⁸ Incluimos algunas citas de Weber como ejemplo de estas concepciones: "Por orden administrativo debe entenderse el que regula la acción de la asociación", "El tipo de administración legal y racional es susceptible de aplicación universal y es lo importante en la vida cotidiana. Pues para la vida cotidiana dominación es primariamente administración". "El tipo más puro burocrático". (Weber 1974: t. 1, p. 41 y 175.)

³⁹ Cfr. nota 20 del presente trabajo.

⁴⁰ La técnica costo-beneficio es un ejemplo de cómo se pretende determinar la tasa de ganancia de la acción de educativa. Se dice que los estudios que puedan ayudar a quienes tienen el poder para decidir cómo y dónde aumentar los gastos en educación se centran en los costos y beneficios de la misma que adquieren la forma de aumento de los ingresos "[...] los intentos de incluir el capital humano, como factor de producción, en el análisis cuantitativo de las fuentes del crecimiento económico difícilmente puede considerarse como un análisis de costos y beneficios, a pesar de su interés actual." (Simon et al., 1970: 290.)

⁴¹ "La empresa capitalista moderna descansa internamente ante todo en el cálculo. Necesita para su existencia una justicia y una administración cuyo funcionamiento pueda calcularse racionalmente, por lo menos en principio, por normas fijas generales con tanta exactitud como puede calcularse el rendimiento probable de una máquina." (Weber 1974: t. 2, p. 1061-1062).

⁴² "Hay mayor dificultad para definir los beneficios que los costos [...] los aspectos para definir los problemas que permitieran identificar los beneficios fueron discutidos en las facultades escogidas, con el staff de decanos y con los administradores escolares [...] Estos criterios representan el consenso institucional, adecuado a las actividades que se desarrollan en la facultad e indican los beneficios importantes en la opinión de cada facultad [...] La alternativa adoptaría consistió en hacer comparaciones entre medidas arbitrarias, denominadas "unidades de beneficio" [...] pero muchas decisiones en educación no sólo se basan en comparaciones racionales de estas unidades de beneficio [...] En varias ocasiones es conveniente tener múltiples aproximaciones evaluativas, sin embargo, la técnica costo-beneficio aporta elementos de comparación que pueden probar su utilidad y su capacidad de contribución a la toma de decisiones" (Carr et. al., 1982: 77, 78, 80 y 84).

⁴³ "La evaluación de la calidad de los diferentes componentes que intervienen en los procesos de docencia, investigación y difusión, es uno de los fines primordiales de la planeación. En este sentido, los trabajos de prospectiva no sólo van mucho más allá de los problemas puramente cuantitativos, sino que deberían identificarse aquellos aspectos directamente relacionados con la calidad de la educación: Los problemas de calidad de la educación, serán: a) El mejoramiento de la planta docente; b) mejoramiento de servicios de apoyo; c) de contenidos, métodos y técnicas de enseñanza e investigación; d) de las instalaciones y e) mejoramiento del alumno que ingresa" "Lineamientos generales para el periodo 1981—1991", en *Plan Nacional de Educación Superior*, en *Educación Superior*, núm. 39, México, 1981, p. 168.

⁴⁴ "En relación a la asignación del presupuesto a las universidades para 1984, el subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica declaró que habrá no sólo el criterio en cuanto al número de estudiantes, sino también el de la calidad de la enseñanza con base en lo que las universidades estén produciendo para el bien del Estado y del país, sin embargo tal como lo establece el análisis este elemento que aparece incuestionable no aclara intereses diversos que no son reconocibles. ¿Cuáles son las necesidades nacionales?, ¿Hacia dónde orientar el aparato productivo?, etcétera, son preguntas que se contestan diferente de acuerdo al lugar que se ocupa en la sociedad" (Villaseñor, 1983).

⁴⁵ "[...] la auditoría administrativa que trabaja con gran parte de elementos cualitativos y pretende dar una evaluación cuantitativa [...] se busca dar una serie de opiniones y se integran en una calificación final de tipo numérico y no hay que olvidar que el establecimiento de escalas numéricas es la única manera de dar una carácter unificado y universal a cualquier tipo de evaluaciones" (Fernández, 1982: 17)

UNIDAD II

LOS ENFOQUES DE EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE

Presentación

La presente unidad, está constituida por tres temas. En el primero se analiza su concepción de evaluación a la luz de los elementos teóricos estudiados en la primera unidad. En el segundo tema, el asunto es abordar los enfoques de evaluación como modelo ideal y juicio de experto, los cuales plantean al maestro como el único experto para evaluar a sus alumnos y emitir sus juicios con respecto al ideal de hombres que pretende formar; ambos enfoques se revisan a partir de un texto que los señala con el título de enfoque de evaluación idealista. En el tercer tema se revisan los enfoques de evaluación por normas, criterios y ampliada, por lo que se le presenta un grupo de cinco textos que caracterizan a estos enfoques. Dichos textos le aportarán visiones teóricas con respecto a los sujetos y elementos que intervienen en la evaluación educativa.

Guadalajara, Jal., enero de 1987
Profr. Víctor Manuel Rosario Muñoz
Unidad 141 Guadalajara
Universidad Pedagógica Nacional

Enfoque de Evaluación idealista*

En el enfoque de evaluación idealista se agrupan las prácticas que consideran al maestro como el sujeto activo en el proceso de la evaluación en donde es el único que "sabe" y que está capacitado para evaluar a sus alumnos, basando sus juicios en un ideal de hombre, establecido por la sociedad a la cual pertenece.

Este enfoque implica que la evaluación es emitir juicios de valor, lo que la convierte en una acción, la mayoría de las veces, subjetiva.

Cuando el maestro pertenece a una clase social diferente a la del alumno, el modelo ideal de hombre responderá a sujetos de su misma condición, por lo que dicho ideal "no es la mejor base para evaluar a todos los alumnos, dado a que entre otras cosas no pertenecen a la misma clase social. Por otra parte el ideal puede resultar difícil de establecer y cada maestro puede tener sus propias normas ideales"¹; lo que hace del modelo ideal un modelo ambiguo.

La base de comparación para evaluar con este enfoque está en comparar qué tanto se acerca el alumno al modelo ideal que el profesor tiene del estudiante aplicado, científico, deportista o artista, no se requiere saber de evaluación, si no tener conocimientos del objeto a evaluar y experiencia.

La comparación con un ideal significa que el progreso de la persona, componente, programa..., se confronta con el ideal dado.

* Cabe señalar que existen diferentes términos (modelo ideal, juicio experto), para denominar el enfoque que aquí se plantea como evaluación idealista.

En este sentido el profesor se convierte en un experto lo que implica el deber el derecho profesional de emitir juicios de valor sobre sus alumnos. Este derecho es ejercido por los que "saben sobre los que no saben": profesores sobre alumnos; supervisores sobre profesores; opresores sobre oprimidos como decía Paulo Freire ya que este derecho implica una verticalidad lo que elimina el proceso dialógico.

El juicio que se emite mediante este modo de evaluar es inapelable, en ningún momento los criterios de evaluación se hacen explícitos, por lo que el profesor emite sus juicios con base en lo que recuerda del alumno, de sus actuaciones en el salón de clase, de las actividades que realiza en la escuela..., lamentablemente, el profesor no lleva un sistema formal de registro para recopilar la información, no se apoya en procedimientos y técnicas que le brinden información objetiva, por lo que los juicios de valor del profesor, están supeditados a variables circunstanciales, que muchas veces determinan su actitud en el momento de la evaluación.

En la evaluación de conocimientos de acuerdo con el enfoque idealista el maestro que ha observado al estudiante a lo largo del curso, ~~de sus tareas y convivencias con él~~, se forma una idea de los conocimientos que considera aprendió y, en el momento que le solicitan su evaluación, compara la idea que tiene del alumno con la cantidad y calidad de conocimientos que el cree debe saber y, de acuerdo a lo cercano o lejano que esté el educando del ideal del profesor, se tomará la decisión y se evaluará.

Clifton Chadwic² expresa que este enfoque se "adulta a menudo porque es fácil de hacer". La evaluación no puede llamarse científica porque no se sabe con claridad cuál es la tarea del experto —en este caso el maestro— en qué basa sus juicios, qué criterios, qué variables "mide"...

La virtud que tiene este enfoque de evaluación es que toma en cuenta el contacto y la relación personal que hay entre el alumno y su maestro: las pláticas formales e informales, las explicaciones personales, la revisión de trabajos y tareas, las observaciones que en general realiza con sus alumnos. Sin embargo, en el momento de evaluar se pierde la riqueza de todo este tipo de informaciones limitándose el profesor a confrontarlo con el modelo ideal.

¹ CHADWIC, Clifton. Evaluación Educativa en: Evaluación Educativa. Cuaderno No. 1 del Programa de Especialización de la UPN.

² CHADWIC, Clifton, Op. cit.

Félix Amado de León Reyes

"Evaluación con referencia a normas y con referencia a criterio. Boletín Bibliográfico de sistemas de Educación Abierta. No. 14 año III, SEP. 1983. p. 44-47.

Evaluación con Referencia a Norma (ERN) y Evaluación con Referencia a Criterio (ERC)

La polémica en torno a estos tipos de evaluación se viene desarrollando desde hace varios años. Es difícil encontrar un especialista en evaluación que no aborde la discusión. Probablemente se deba al hecho de que está muy asociada a las concepciones de educación permanente y educación tradicional.

Para algunos, éstos son únicamente formulaciones sobre diferentes sistemas para asignar calificaciones (4) y para otros, son un reflejo de la concepción educativa que adopte el evaluador. (1; 11) La Evaluación con Referencia a Norma (ERN), implica un concepto de educación que enmarca la selección de los mejores individuos de un grupo determinado como función principal, mientras que la Evaluación con Referencia a Criterio (ERC), Lleva implícita el desarrollo de todos los individuos, dándoles todas las oportunidades posibles.

La discusión se ha centrado a nivel de evaluación del aprendizaje pero se puede extender a todos los niveles de la evaluación: programas, instituciones, sistemas, etcétera.

Los supuestos básicos de Evaluación con Referencia a Norma (ERN) se pueden resumir en los siguientes puntos:

- a) Debe existir una situación igual para todos los estudiantes a fin de determinar en forma precisa el grado de aprovechamiento.
- b) Existen diferencias individuales entre los estudiantes respecto a una destreza o habilidad que se pondrá de manifiesto al momento de la evaluación.

- c) La evaluación permitirá seleccionar a aquéllos que posean mayores destrezas o habilidades.

Este tipo de evaluación conduce a responder preguntas como las siguientes:

- ¿Este estudiante o programa es mejor que aquel otro?
- ¿Cuál de éstos rindió mejor en una determinada prueba?
- ¿Cuál de estos programas es el más eficaz en función de costos?

El supuesto principal de la Evaluación con Referencia a Criterio (ERC) se puede sintetizar de la siguiente forma: los estudiantes pueden necesitar tipos y calidades de instrucción muy diferentes para alcanzar una destreza o dominio. Es decir el mismo contenido y los mismos objetivos de instrucción pueden ser aprendidos por distintos estudiantes como resultado de diferentes tipos de instrucción.

En este caso, las preguntas son del orden:

- ¿Qué han aprendido los estudiantes durante un año escolar determinado?
- ¿Cuáles son los más necesitados de ayuda especial en un curso?
- ¿Cuáles son los mejores para ingresar a un nivel diferente?
- ¿Se lograron los criterios pre establecidos?
- ¿Qué resultados se están logrando en función de los objetivos señalados?

ORÍGENES

El origen de la Evaluación con Referencia a Criterio (ERC), según Bloom, se remonta a la Segunda Guerra Mundial, cuando los militares recurrieron a los psicólogos en busca de ayuda para el adiestramiento de personal. Se conocía claramente cual era la habilidad deseada y cómo debía ser utilizada, y además se esperaba que la destreza fuera permanente. Por consiguiente, cuando el ejército quiso adiestrar soldados para montar y desmontar fusiles M-1, los psicólogos comenzaron por especificar los objetivos del adiestramiento mediante una técnica que se denominó "análisis de tareas".

En 1963, con la obra de Carroll y con el apoyo de las ideas de Bruner (1966), Glaser (1968), Goddard y Anderson (1959), Morrison (1926), Skinner (1954) y Suppes (1966), la Evaluación con Referencia a Criterio (ERC) da el impulso definitivo.

Carroll (1971) plantea grandes ideas muy originales y acordes con los principios de la educación permanente y la educación individualizada, que es necesario exponer aquí a fin de comprender mejor los orígenes de esta modalidad evaluativa. Señalaba que si los estudiantes son distribuidos normalmente en relación con la aptitud para una asignatura y a todos se les proporciona exactamente la misma instrucción y tiempo disponible para el aprendizaje, el resultado será una distribución normal sobre una medición apropiada de los rendimientos.

Inversamente, si los estudiantes están distribuidos normalmente en relación con la aptitud, pero el tipo y la calidad de la instrucción y la cantidad de tiempo disponible para el aprendizaje se adaptan a las características y necesidades de cada estudiante, se puede esperar que la mayoría de los estudiantes lleguen a dominar la asignatura.¹

La idea básica es que las diferencias individuales en la aptitud indican el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y no el nivel de aprendizaje de que son capaces. O sea, todos los estudiantes pueden aprender las tareas escolares que se esperan de ellos, si se les da suficiente tiempo. Si las ideas de Carroll se verifican, sus argumentos echan por tierra muchos prejuicios que predominan en la mente de algunos educadores sobre el aprendizaje de algunas asignaturas. Por ejemplo, que la matemática es propia de inteligencias superiores o personas superdotadas, que el don artístico o científico "se trae", etcétera.

El origen de la Evaluación con Referencia a Norma (ERN), se remonta a Galton en Inglaterra, reconocedor de las diferencias individuales e iniciador de los métodos estadísticos aplicados a la educación. Detrás de esta concepción está la campana de Gauss, que "concibe una distribución normal de muchas cualidades humanas, tal como se distribuyen en grupos numerosos tomados al azar" y más aún "una concepción darwiniana sobre la supervivencia de los más aptos".⁴

El uso indiscriminado de la curva normal como base para la evaluación del aprendizaje ha sido ampliamente criticado por los partidarios de una forma más racional de evaluación. Bloom señala que "hemos utilizado tanto la curva normal en la calificación de los estudiantes, que hemos llegado a creer en ella" y señala que "en realidad, hasta podemos insistir en que nuestros esfuerzos educacionales no han tenido éxito en la medida en que la distribución de los rendimientos se aproxime a la distribución normal".¹

La evaluación con base en una curva es una mala aplicación de los supuestos estadísticos y una inadecuada e injusta manera de calificar. Las propiedades matemáticas de la curva se verifican mejor en grandes poblaciones, por lo que su aplicación a una población inferior a cincuenta, cantidad que generalmente integra el número de estudiantes en un grupo, es un error de principio.

Se debe evaluar para estimular y verificar el logro del aprendizaje, nunca para encasillar en compartimientos estancos a los estudiantes.

NILO, Sergio U. "Tamas de evaluación", en: *Evaluación Educativa*. Cuaderno de lectura no. 1 del Programa de Especialización de la Universidad Pedagógica Nacional, México, s/f. p. 33-40.

Temas de evaluación.

2. LA EVALUACIÓN CONSIDERADA COMO MEDICIÓN

Los desarrollos logrados por la teoría psicométrica durante las primeras décadas de este siglo y, paralelamente, el descubrimiento que las calificaciones escolares no eran confiables y carecían a menudo de objetividad, le dieron fuerza al movimiento de medición educacional.

Los instrumentos desarrollados por los expertos en medición proveyeron las bases conceptuales para la evaluación. Esta sería, indudablemente, otra cosa si no existieran los instrumentos de medición educacional y psicológica.

Pero tal vez el aporte más importante consista en que los instrumentos de medición proporcionan puntajes y otros índices susceptibles de ser manipulados matemática y estadísticamente, lo que hace posible manejar masas de datos y permite comparar resultados y establecer normas.

Con este enfoque instrumentalista la evaluación se convirtió en la técnica de elaboración de instrumentos y de interpretación de sus resultados. Evaluar llega a ser sinónimo de construir instrumentos de evaluación. El evaluador se limita así a evaluar aquellos variables que puede medir. Las variables para los que no posee instrumentos de medición son caracterizadas como "intangibles", siendo fácil afirmar en último término, que no poseen importancia. (*Phi Delta Kappa*, 1971, 11).

De este modo, los límites que se le imponen a la evaluación por falta de desarrollo instrumental, llegan a ser considerados límites naturales o reales.

Esta tendencia de atribuir las virtudes de lo "natural" a los resultados de una medición es particularmente seria. El instrumento de medición educacional aparecerá como una herramienta y, en su calidad tal estaría libre de juicios valor y sería cultural y sociológicamente antiséptico. Ante él reaccionamos como frente a un termómetro, cuestionamos el precio o su apariencia, pero cuestionamos sus resultados. El termómetro nos dirá cuál es la temperatura ricos y pobres, negros y blancos. Sin embargo, las pruebas, los tests, los instrumentos de "medición" educacional no pueden decir lo mismo: parece haber medidas distintas para pobres y para ricos para negros y para blancos.

Aparentemente los textos de evaluación fallan al mencionar estas debilidades. Una cosa similar acontece con las recomendaciones estadísticas en relación la construcción y análisis de instrumentos de evaluación.

Husek (1969, 6-10) al respecto menciona: "hemos llegado a ser muy sofisticados en la discusión de la validez y la confiabilidad, pero los cambios en la forma de juzgar un test no han sido igualados por los procedimientos sugeridos para desarrollarlos. A la mayoría de los estudiantes se les dice que construyan test como si existiera un único propósito para el test, un propósito que puede ser definido adecuadamente como el de proveer la máxima discriminación entre los puntajes de los alumnos. Esto es, instruir a nuestros alumnos para que construyan tests que pasen varianzas máximas y les damos fórmulas para análisis de ítem que producen tests homogéneos en contenido y en niveles dificultad".

Es decir, todavía se trata de obtener resultados "normales" resultados que ajusten a la curva normal que vendría a ser una expresión "natural" de un rendimiento educacional.

Sin embargo, desde diversos puntos de vista se llama la atención a propósitos de esta dependencia de la curva normal. Benjamín Bloom (1971, 49), por ejemplo, sostiene que la "curva normal de calificaciones ha sido usada desde hace tanto tiempo que los educadores han llegado a creer en ella. Las mediciones rendimientos son diseñadas para que sean capaces de detectar las diferencias más triviales entre los alumnos y de este modo quedar en condiciones de asignar las calificaciones en forma "normal". Esperamos que más o menos el 10% reciba "A" y estamos bastante preparados para aplazar una proporción similar de estudiantes... Lo más alarmante es que convencemos a los alumnos que trabajo que puede hacer, será fatalmente "C" o "D"... Finalmente, enseñamos como si solamente una minoría entre nuestros alumnos fuera capaz de aprender

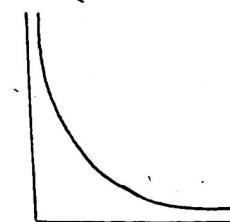
La curva normal no es sagrada. Describe el producto de un proceso fortuito, educación, en cambio, es una actividad intencionada en la que perseguimos que los estudiantes aprendan lo que enseñamos, en consecuencia la curva representativa del rendimiento debería ser muy diferente de la curva normal es que nuestra enseñanza ha sido efectiva. "En efecto, podremos decir que nuestros esfuerzos educativos no han sido exitosos en la medida en que el rendimiento de los alumnos se distribuya normalmente."

Finaliza Bloom indicando que no está en disputa la existencia de diferencias individuales, "lo que es disputable es que estas variaciones deban tener un reloj en el aprendizaje estudiantil y deban reflejarse en nuestros estándares de

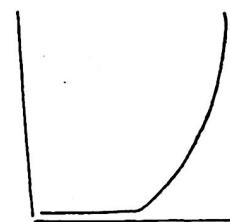
aprendizaje y criterios de rendimiento. El hecho que las diferencias individuales jueguen ese rol y se vean reflejadas en los estándares y los criterios se debe a nuestras prácticas actuales más que a las necesidades del caso".

Elaborando sobre estas mismas ideas, De Landsheere (1972, 181-182) sostiene que la dificultad "media" está determinada por la media aritmética de las aptitudes del grupo considerado y no por una media de la dificultad *objetiva* de las nociones a enseñar y que se tiende a considerar esta repartición de las aptitudes como un pronóstico de los resultados escolares. Menciona sin embargo una excepción frecuente entre los educadores y los usuarios de la educación: la enseñanza de las primeras letras.

Los resultados esperados de la enseñanza de la lecto-escritura los describe De Landsheere en las siguientes gráficas:

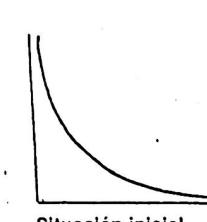


Situación Inicial lecto escritura 1er. año.

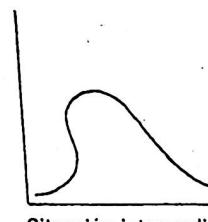


Situación final lecto escritura 1er. año.

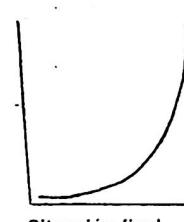
Demuestra asimismo que la curva normal aparece sólo en término de una descripción esquemática de la evaluación del aprendizaje de la lecto escritura.



Situación inicial.



Situación intermedia.



Situación final

Afirmó que en el caso de la lectura no se concibe que los padres o los docentes acepten una evaluación diferente. Sin embargo, a partir de este nivel de escolaridad pareciera que la exigencia no fuera la misma. (Landsheere, 1872, 182).

Hay una abundancia de testimonios actuales que revelan los esfuerzos para desprenderte de la tiranía de la curva, que es otra manera de decir liberarse de prácticas de medición viciadas.

Pero, es necesario profundizar un poco más para descubrir el origen de estas prácticas tan extendidas.

Fácilmente es posible advertir la correspondencia entre la curva normal y ciertas concepciones "darwinistas" de la sociedad. Si como modelo de convivencia social se acepta la libre competencia y su implicación de la supervivencia de los más aptos, se podría también aceptar que la curva normal reflejaría una distribución "natural" de la población.

El riesgo mayor es la connotación de "natural" que adquieren las distribuciones normales de los agrupamientos humanos. De esta primera aceptación es fácil pasar, a condición de que no reflexionemos mucho sobre ello, a la afirmación que la existencia de clases en la sociedad es "natural" y, en consecuencia, inevitable o, lo que es mucho peor, justo, bueno y necesario. De allí es posible también concluir que aquellos que están en la parte baja de la curva normal, es decir, los que ocupan los estratos bajos de la sociedad, se encuentran allí por sus propios méritos o deméritos relativos y que bastarían ciertos esfuerzos de su parte para mejorar su situación. Su ubicación no se debe a una resultante de los esfuerzos de otros, es solamente natural: se es más o menos apto en la lucha por la vida del mismo modo que las especies sobreviven en función de su aptitud para adaptarse al medio, según lo demostró Darwin. La efervescencia creada por sus descubrimientos llevó a trasladarlos a todo orden de cosas, a "descubrir" el orden "natural" de los elementos, a forjar utopías políticas en función de estas ideas, a aceptar criterios de superioridad o inferioridad de razas. Galton, el gran impulsador de estos enfoques, pariente cercano de Darwin-primo, poseía un ideario político que los educadores deberíamos conocer mejor, pues nos hemos quedado con sus aportes instrumentales sin considerar que sus motivaciones obedecían a trasfondos ideológicos bien definidos.

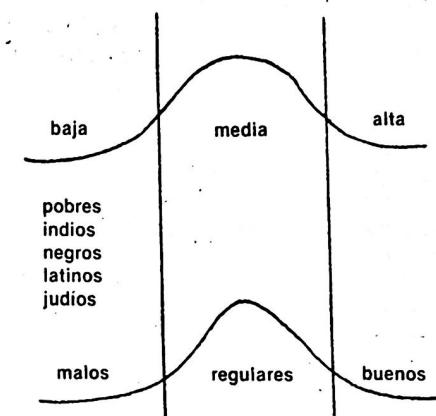
Galton y luego Pearson, trataron esencialmente de justificar sobre una base científica la posición moral de las clases superiores que empezaba a verse cuestionada por la agitación igualitaria, probando que eran genéticamente superiores a las clases bajas. (Bernal, 1967, 208).

Este "orden natural" llevado al aula produce ciertas consideraciones increíblemente mantenidas por los docentes: hay alumnos buenos, regulares malos. Los malos alumnos lo son justamente por su propia culpa: no estudian, no se esfuerzan, no trabajan, posiblemente no tienen "aptitudes" o les falta interés o simplemente no les gusta estudiar o no aprecian lo que la educación significa. Si hicieran un esfuerzo no hay duda que mejorarian su ubicación relativa. Pero ésta es "natural", es "justa".

No es una extraordinaria coincidencia, no es una maravillosa y tranquilizadora comprobación el hecho que los malos alumnos provengan de los estratos bajos de la sociedad, participando así de sus "vicios" de clase, no se esfuerzan, no trabajan, no tienen ambición, no quieren progresar.

O, no es también cierto que esos malos alumnos provienen de esos grupos retrasados: indigenas, tropicales, negros, latinoamericanos, etc..

Pero esta situación es sólo natural.



Sociedad Distribución "Natural"

Alumnos Distribución "Natural"

En consecuencia es también sólo "natural" que consideremos buen instrumento de evaluación a aquél que produzca el resultado "natural" esperado. Pero este resultado es aceptable sólo si los supuestos básicos —esa naturalidad— son aceptados. Difícilmente es posible imaginar que los educadores los hayan aceptado conscientemente. Han sido víctimas de una estafa histórica que tranquiliza sus conciencias y ayuda a perpetuar desigualdades e injusticias que hacen de la escuela actual un blanco de justificadas críticas.

Finalmente, por lo menos en la experiencia latinoamericana, la evaluación centrada en los instrumentos de medición, ha provocado particularmente al nivel de aula, enormes frustraciones: el tiempo demandado por la elaboración y el análisis de pruebas y la infraestructura administrativa de las escuelas, aun han imposibilitado al docente común en la producción de sus propios instrumentos. Un efecto lateral de esta situación ha sido la consideración casi esotérica en que se tiene a los evaluadores, agravando de este modo las desviaciones mencionadas en los párrafos anteriores.

3. LA EVALUACIÓN COMO COMPROBACIÓN DE LA CONGRUENCIA ENTRE RESULTADOS Y OBJETIVOS

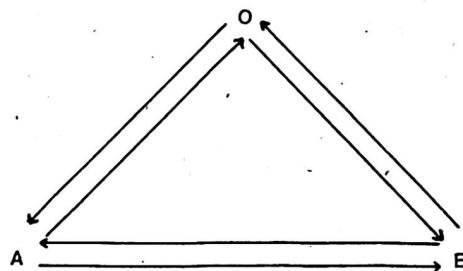
Tal vez sea esta la concepción evaluativa más en boga. Se debe al educador norteamericano Ralph Tyler, quien comenzó a desarrollar sus conceptos al estudiar en la década del 30 las relaciones entre la educación media y la universitaria, aunque fueron presentados en publicaciones bastante posteriores: "el proceso de evaluación es esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educacionales son realmente conseguidos por el programa de currículum e instrucción. Sin embargo, ya que los objetivos educacionales son esencialmente cambios en seres humanos, es decir, los objetivos apuntan a la producción de ciertos cambios deseables en los esquemas conductuales del estudiante, entonces la evaluación es el proceso para determinar el grado en que se están verificando estos cambios en la conducta". (Tyler, 1950, 69).

Edward Furst, un discípulo de Tyler define la evaluación como... "una de las cuatro tareas básicas en el desarrollo de un currículum o un plan de instrucción". Las cuatro tareas son:

1. Determinar los objetivos que el curso o programa debe intentar lograr.
2. Seleccionar experiencias de aprendizaje que ayudarán al logro de esos objetivos.
3. Organizar esas experiencias de aprendizaje de modo que provean continuidad y secuencia para el estudiante y para ayudarlo a integrar lo que de otro modo pudiera aparecer como una experiencia aislada.
4. Determinar la medida en que los objetivos han sido alcanzados. (Phi Delta Kappa, 1971, 12). La primera ventaja que se desprende de esta conceptualización es la incorporación de la evaluación al proceso institucional no como un agregado, sino como proceso consustanciado al de enseñanza-aprendizaje.

Además amplía los enfoques tradicionales al involucrar en el proceso evolutivo no sólo a los estudiantes sino también al currículum y a procedimientos educativos.

Como es posible observar en el esquema que se presenta a continuación, también introduce amplias posibilidades de feedback (término que aún no se había acuñado en esa época).



En el esquema es posible observar que la evaluación se ejecuta sobre las actividades para determinar el logro de los objetivos. Estos a su vez pueden incidir en una formulación de objetivos, así como los resultados de una evaluación, etc.

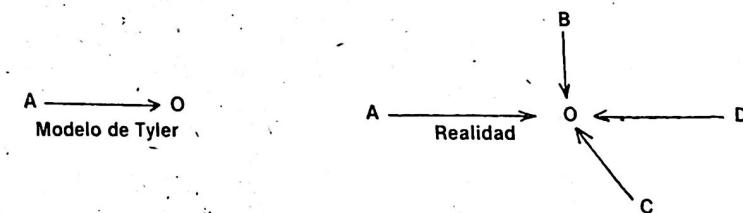
Sin embargo, los efectos prácticos de esta notable concepción de la evaluación no han guardado relación con las expectativas creadas por su formulación teórica. Ocurrió que la función esencial del evaluador vino a ser la determinación de objetivos de conducta. Tyler enfatizó elocuentemente la necesidad de hacer pasar los objetivos a través de "filtros" de filosofía y psicología, pero queda por ver cuál filosofía y cuál psicología.

Luego, la necesidad de expresar los objetivos en términos de conductas observables de los estudiantes contiene, por una parte, elementos de compromiso filosófico que todos los educadores no tienen por qué compartir y, por otra una tendencia al absurdo en el planeamiento de actividades generales de un establecimiento escolar, como intentar expresar en términos de rendimiento escolar el efecto de la contratación de un nuevo empleado administrativo, por ejemplo (Guba, 1969).

Pero, sin duda la mayor desventaja derivada de esta concepción del fenómeno evaluativo reside en que el énfasis en la conducta del alumno como criterio único, lleva a la evaluación a convertirse en una técnica terminal, postfacto (o post mortem, como dicen los satíricos).

Así, a pesar que la definición apunta tan claramente a los procesos, la puesta en práctica de esa definición se limita a una comprobación de productos.

Existe aún un punto de las formulaciones de Tyler que no ha sido aún convenientemente discutido y que parece ser el origen del actual estancamiento del desarrollo de su teoría. Ciertamente que la congruencia entre producto educacional y objetivos tiene la fuerza de lo lógico, sin embargo, es también un hecho que a este producto concurren no sólo los elementos didácticos sino —y según el Informe Coleman (1966, 325) serían los de mayor peso— las complejas interacciones sociales y culturales intra y extra aula. El modelo de Tyler sería lineal y la realidad multilinear.



Es obvio que sería absurdo concluir que la escuela es inútil o la planificación escolar innecesaria o la determinación de objetivos un acto de soberbia presunción. Sería más cuerdo pensar que el contexto didáctico de todas formas es el responsable más directo del logro de ciertos objetivos. Y si bien se pudiera llegar a demostrar por medio de análisis de regresión múltiple que el objetivo se logró fundamentalmente por el efecto de variables diferentes a las del contexto didáctico puro, aún se podría argumentar que ese objetivo existe porque lo establecieron los responsables del contexto didáctico.

Pero la situación de enseñanza-aprendizaje logra en alguna medida no sólo los objetivos que se propone, sino como es natural a toda situación de interacción humana, tiene otros logros que no siempre corresponden a una intención consciente o expresa. Muchas veces estos logros resultan significativos en el plano personal y en consecuencia deberían ser evaluados, es decir, apreciados en términos del proceso que los produjo, con el doble efecto de juzgar más adecuadamente ese proceso y de reforzar la experiencia satisfactoria.

Los obvios problemas que se derivan de la ubicación de la evaluación como una actividad final, han llevado a adoptar las profundas concepciones de Scriven (1967) a la evaluación de aula distinguiendo dos tipos de evaluación: evaluación formativa y evaluación sumativa.

Por evaluación sumativa se entiende aquélla que es practicada al final de un curso, un período o un proyecto educacional.

Por evaluación formativa se entiende, en contraste, la provisión de feedback correcciones en cada etapa del proceso educacional. (Bloom, 1969, 47-48).

En la situación de aula, el propósito primario de la evaluación sumativa es calificar a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento en relación con las metas del cursò. Las evaluaciones sumativas son en un sentido muy realista "finales". Los exámenes sumativos cubren una cantidad relativamente grande de material de instrucción, ocurren espaciadamente.

La evaluación formativa busca básicamente identificar debilidades de aprendizaje antes de la completación de la instrucción durante un segmento de curso que bien puede ser una unidad, un capítulo o una lección. El propósito es lograr un dominio del aprendizaje proporcionando informaciones que puedan dirigir la situación de enseñanza-aprendizaje subsiguiente, sea ésta una continuación una corrección diferenciada. De este modo, la evaluación formativa constituye real y efectivamente una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Airasian, 1971, 78-79).

Para llevar a cabo una evaluación formativa adecuada, los evaluadores deben ser profundos conocedores de las prácticas reales del aula, ya que si los procedimientos de evaluación formativa han de proveer información relevante y específica, deben ser derivados de las actividades de instrucción que preceden a la evaluación.

Asimismo, la evaluación formativa debe cuidar cubrir aquellos objetivos que en una unidad, capítulo o lección, constituyen un prerequisito para el dominio de otros objetivos en la unidad, capítulo o lección.

Si la evaluación formativa intenta identificar debilidades en el aprendizaje antes de calificar a los estudiantes, entonces será necesario recolectar evidencia acerca de la capacidad demostrada por el alumno en el dominio de cada objetivo prerequisito.

La evaluación formativa es parte del proceso de instrucción, por lo tanto no debe llevar calificaciones, ya que los alumnos no deben ser penalizados por los errores que pudieran cometer.

Las calificaciones bajas reiteradas pronto convencen a los alumnos que son ellos los que fallan y, si además se promedian, los alumnos pueden llegar a un punto en que de nada les valdrán sus esfuerzos.

Es una evaluación sumativa, si dos alumnos responden correctamente a un mismo número de ítems, recibirán usualmente el mismo puntaje. Importa poco que unos de ellos sólo haya respondido ítems que requerían un simple recuerdo y el otro ítems de naturaleza más compleja.

En cambio, en la evaluación formativa es fundamental identificar el "pattern" de respuesta a fin de facilitar la identificación de aquellos objetivos débiles y posibilitar la aplicación de programas de corrección inmediata.

Pero estas aplicaciones tan significativas de los conceptos de evaluación formulativa y sumativa que tan adecuadamente responden a las deficiencias de los enfoque tyleriano, no fueron la intención original del ya mencionado Scriven. Este pretendió hacer aportes significativos a los problemas planteados por la evaluación de currícula.

El énfasis tyleriano en las conductas observables de los estudiantes, agregado a la idea de evaluación como actividad final, provocó en los evaluadores de currículum la convicción que evaluar las metas de la instrucción era lo debido frente a los esfuerzos para evaluar los medios para lograr estas metas. Esta actitud impidió trabajos para establecer metas intermedias que de algún modo estuvieron subordinadas jerárquicamente. Esta ausencia de metas u objetivos intermedios complica enormemente la evaluación de proyectos curriculares por los lapsos en que los estudiantes no pueden ser adecuadamente evaluados (en términos tylerianos), en que supuestamente se mueven hacia el logro de los objetivos.

Gene Glass (s/fecha, 9) sostiene al respecto que "hay poderosas razones para no depender exclusivamente en mediciones de la conducta del alumno en relación con objetivos expresados en términos de conducta, cuando se trata de evaluar currícula. Deben hacerse observaciones y juicios sobre los materiales curriculares, los docentes, los planes organizacionales, etc. En muchos casos, estas fuentes de evidencia deben tener precedencia sobre las conductas de los estudiantes".

En cambio, el enfoque de evaluación formativa y sumativa es más abarcador y no depende exclusivamente en las conductas de los estudiantes cuando de evaluación curricular se trata.

Las técnicas derivadas de la evaluación formativa permiten establecer sólidos controles a medida que la experiencia curricular prograse.

La evaluación sumativa permite las comparaciones con otras experiencias curriculares competitivas. Scriven sostiene que un juicio "sumativo" es el resultado de la agregación de metas ponderadas. El programa que reciba el mayor puntaje total será presumiblemente, el preferido.

Es relativamente simple construir escalas que combinen metas ponderadas si pensamos la experiencia acumulada en el campo de las decisiones donde es común encontrar cuadros decisionales que guardan una estrecha relación con las ideas patrocinadas por Scriven.

Bertha Heredia A.
 "La evaluación ampliada" *Revista de la
 Educación Superior No. 2, Vol. IX, Abril-
 Junio, México, 1980, p. 115-125.*

La Evaluación Ampliada

Bertha Heredia Ancona*

"El propósito de la evaluación no
 es probar sino mejorar"**

William Gephant

INTRODUCCIÓN

Los responsables de los nuevos planes de estudio de diversas instituciones educativas del país solicitan que éstos sean objeto de una evaluación científica que les proporcione información en qué fundar sus decisiones y les oriente en sus acciones futuras. Las informaciones que piden cubren un área más vasta que la que habitualmente se ha considerado: aspectos sociológicos, económicos, políticos, fisiológicos, etc.

Esto supone un nuevo estilo de evaluación que se aparta de la concepción positiva de la ciencia, para basarse en la comprensión de los fenómenos contemplados a partir de la realidad social integral.

En consecuencia, la evaluación de dichos planes requiere la colaboración de profesores, autoridades, estudiantes y especialistas de distintas disciplinas.

Este nuevo enfoque, denominado "Evaluación Ampliada" por J. Cardinet, (1975); "Evaluación Holista", por Wulf (1975)¹, es ante todo de carácter práctico, pues tiene como meta procurar información útil y significativa a las diversas personas responsables del sistema escolar, evitando simplificar la complejidad de las variables que intervienen en una situación dada.

Una de las características de este nuevo enfoque es su flexibilidad y apertura, en oposición a la evaluación tal y como la concibe la práctica educativa actual, que busca medir los conocimientos y las aptitudes de las personas en sus aspectos más particulares, a partir de criterios preestablecidos.

* Coordinadora de la División del Sistema de Universidad Abierta. F.M.V.Z., UNAN.

** "The purpose of evaluation is not to prove, but to improve".

La evaluación ampliada considera que ya que los aspectos que deben tomarse en cuenta en cualquier innovación pedagógica son de distinta naturaleza, necesita recurrir a la metodología de varias ciencias para obtener información que permita tomar mejores decisiones. Los resultados estadísticos, datos de tipo económico, puntos de vista jurídicos, documentos históricos, son algunos de los elementos que pueden considerarse en la evaluación ampliada.

Si se admite la multidimensionalidad de los efectos de la enseñanza, no congruente aceptar que son exclusivamente los objetivos establecidos los que habrán de señalarnos qué se va a enseñar y cómo habrá de examinarse, ni que los alumnos siguen siendo el único elemento del sistema escolar que se tome cuenta.

Los resultados de las pruebas de aprovechamiento no se descartan, pero consideran, como uno más de los elementos que es preciso esforzarse por comprender y explicar dentro de una situación global.

Cronbach² fue uno de los primeros en criticar la evaluación pedagógica basada exclusivamente en la "medida de aprovechamiento", y en demandar una ampliación de sus funciones.

Es necesario, señala Cronbach, conocer con anticipación la ejecución de los alumnos en cada una de las dimensiones sicológicas y pedagógicas implicadas en lo que se va a enseñar, examinar la capacidad de generalización de los conocimientos una vez adquiridos, interesarse por los cambios de actitud que resulten de lo que se enseña, e incluso, procurar controlar los aspectos no explícitos del currículum, para asegurarse que lo que se aprende no actúa en detrimento de otros conocimientos y aptitudes.

Modelo Conductista vs. Modelo Holista

La evaluación que se desprende del primer modelo que denominaremos "calificativa" basada en la medida de aprovechamiento, y que es la que se practica habitualmente, se preocupa principalmente por los resultados (se sobreentiende que éstos deben ser mensurables). Otras de sus características son:

- La causalidad es una relación que puede ser observada "desde afuera".
- Los objetivos son "la columna verbal", en esta evaluación, y su función principal es determinar el grado en que los estudiantes los han dominado.
- Todo aparece fijado y definido de antemano.
- En aras de una evaluación objetiva se despoja a la realidad de toda ambigüedad.

La relación que suscitan los cursos programados que siguen este modelo teórico, "descomponer cada problema en tantos elementos simples como sea posible" (técnica lineal), es reveladora. A pesar de que existe suficiente evidencia empírica sobre sus efectos positivos en el aprendizaje del alumno, ellos los aprecian muy poco y casi no los emplean, probablemente porque las respu-

tas a lo que se pregunta en este tipo de textos aparecen como fijadas de una vez por todas; incontrovertibles; lo que tiene un efecto negativo sobre la motivación del que estudia.

La educación y la sociedad moderna se han vuelto tan complejas que la evaluación que sigue este modelo aparece como insuficiente e inadecuada puesto que no permite estudiar el fenómeno en toda su amplitud. Una breve revisión histórica, nos muestra que ya en 1920, investigadores del campo de la biología principalmente, señalaban que "*el todo tiene algo que no se encuentra en el conjunto de sus partes*", con lo que rescataban la afirmación aristotélica de que "el todo es algo más que la suma de sus partes". Por 1930, L. Von Bertalanffy, R.A. Fisher y otros biólogos señalaron que "*la ciencia de las partes habrá de ser completada por la ciencia de las totalidades*".³

El modelo conceptual holista, en contraste con el enfoque positivista, analítico, unidireccionalmente casual, del modelo conductista, parece que pueden dar mejor información de la compleja realidad humana, puesto que ésta constituye en verdad un problema de "sistemas", o sea problemas de interrelaciones entre gran número de variables.

La evaluación ampliada, acorde con esta perspectiva, toma en cuenta a las partes, pero no en forma aislada, sino a partir de la situación global, vista en toda su complejidad.

En la evaluación ampliada, la causalidad es más comprensiva, busca las relaciones entre la totalidad de los elementos que intervienen en una situación. Es decir, *no le interesa exclusivamente un resultado, sino la situación íntegra y particular de que se trate*.

Se interesa en los procesos, más que en los productos; en las experiencias que han llevado a determinados resultados más que en estos mismos, de manera que los estudios comparativos entre diferentes experiencias pedagógicas hacen hincapié en las variables que conforman las experiencias y no tan sólo en los productos que reditúan.

La clase de evaluación holística, que hace énfasis en los procesos, sólo es posible desde una perspectiva que contempla los problemas desde su particular expresión y tiene en cuenta la totalidad de las variables que intervienen. Es decir por una parte, cada situación se toma como lo que es, como una situación irrepetible, única por poseer características propias que la singularizan. Y por otra parte se considera a la mayoría de las variables que, en el transcurso de un proceso, contribuyen a que se obtenga determinado producto.

Este enfoque se manifiesta en los trabajos realizados por distinguidos investigadores de la sociología, quienes, partiendo de concepciones muy diferentes, han llegado a la misma conclusión: "la manera en que se aprende es más importante que lo que se aprende". El modo de adquirir conocimientos condiciona los métodos de aprendizaje posteriores.

Dentro de esta línea, para determinar por ejemplo, la bondad de un método de enseñanza, se requiere conocer en detalle los procesos de pensamiento que provoca en el alumno.

Un método es valioso si contribuye a desarrollar en el estudiante actividades heurísticas (de búsqueda y de investigación).

Los valores "implícitos" de un método de enseñanza o de cualquier otra innovación educativa, también son motivo de la evaluación ampliada.

- En el caso de los textos programados que veíamos antes, parte de la evaluación consistiría en preguntarse e investigar si los procesos mentales que se efectúan durante el estudio de dichos cursos pueden contribuir a la formación hábitos de pasividad, carencia de crítica, relacionados con una condición democrática de la sociedad.

Estos aspectos cualitativos pueden significar mucho más para aceptar o rechazar una innovación educativa que el que ésta pueda tener muy buenos resultados en cuanto a cierto aprendizaje alcanzado.

Sin embargo, en la realidad social integral, en que tienen lugar las innovaciones pedagógicas, las situaciones no son ni controlables ni repetibles, como supone este enfoque, puesto que en cada situación concurren diferentes clases de variables (incluso en distintas proporciones) alterándose, por lo tanto, las relaciones que se dan entre ellas.

Por eso es que la evaluación ampliada se aparta de la concepción de "clases situaciones equivalentes", ya que cada caso se considera único.

Sin embargo, supone que en la medida en que se puede explicar como es que ha llegado a una situación, es posible efectuar algunas generalizaciones futuras; es decir, en la medida en que concurren determinadas variables que supongan las mismas relaciones que en la situación conocida, se puede prever cuál será el resultado.

Criterios de Validez en la Evaluación Ampliada

Los criterios de validez, tal y como los concibe Wulf (1975), son los siguientes:

a) *Transparencia*: Se refiere a la posibilidad que deben tener todos los participantes de reproducir el proceso de evaluación sobre la base de una explicitación de las funciones, de las intenciones, de los papeles y de los métodos de evaluación.⁴

Ejemplo: Supongamos que se trata de evaluar la calidad de una clase. En esta tarea participan uno o varios "jueces", con base en criterios explícitos, establecidos conjuntamente. Independientemente a esta tarea, se efectúa una filmación de la clase, para ser proyectada posteriormente a los mismos o diferentes personas, con el propósito de que realicen una nueva evaluación a partir de los mismos criterios.

Los resultados de ambas evaluaciones se comparan y se procede a determinar el coeficiente de correlación de la validez de transparencia.

b) *Coherencia*: Se refiere al acuerdo entre los procedimientos utilizados y las intenciones anunciadas (validez construida).

c) *Aceptabilidad*: Es el reconocimiento, el "acuerdo" de los participantes acerca del carácter indiscutible de los resultados presentados (validez por consenso).

d) *Pertinencia*: Es la importancia de los resultados de la evaluación para la toma de decisión prevista (validez de contenido).

Es conveniente señalar que la evaluación ampliada no es propiamente un nuevo método, sino un conjunto de estrategias que se caracterizan por una ampliación del esquema experimental original.

Las Técnicas y los Instrumentos de la Evaluación

Nos complace constatar que la evaluación en pedagogía sigue un camino análogo al de otras ciencias: abordar en toda su complejidad, las variables que intervienen en una situación dada.

Quisiéramos señalar desde luego que este nuevo enfoque presenta numerosos problemas y aspectos aún no desarrollados, si bien esto puede significar una gran ventaja, en la medida en que dé lugar a un orden diferente de conocimiento, más rico que el del positivismo, que es a la vez tan riguroso y poco realista dada la complejidad de los sistemas que nos ocupan.

Sin embargo, considero lo que se ha acentuado hasta aquí no tiene sentido si no contamos con las técnicas apropiadas y los instrumentos que nos permitan estudiar las numerosas variables que se pretenden considerar.

Con el propósito de hacer evidente la amplitud de los recursos existentes para el evaluador, vamos a señalar algunos de los instrumentos y de las técnicas disponibles. Aunque no hay duda que prácticamente todas las ciencias que se ocupan del hombre de alguna manera, pueden aportar una contribución importante para la evaluación de experiencias en pedagogía.

Cómo Operacionalizar la Evaluación Ampliada

La concepción de la evaluación ampliada no puede identificarse con una metodología rigurosa que pueda aplicarse en todos los casos y situaciones. Por el contrario, debe ser contemplada como una estrategia general que se caracteriza por "la ampliación del esquema experimental original", como una nueva manera de abordar el problema de la evaluación en general.

Etapas de la Evaluación Ampliada

— La definición del problema

Presentamos una lista de preguntas que pueden servir de guía para una exploración más sistemática acerca del problema que se va a investigar.

LA EVALUACIÓN AMPLIADA
CUADRO RESUMEN

BASE TEÓRICA	INSTRUMENTOS	SUJETOS DE ESTUDIO
Sociología	Cuestionario para la evaluación de la actividad docente. Cédulas de observación. Pruebas de aprovechamiento. Escala de actividades.	Alumnos Maestros Materiales
Sociología	Sociogramas Entrevistas Paneles	Alumnos Padres de familia Maestros Autoridades
Antropología	Estudios de Campo Análisis de contenido de: periódicos, revistas, noticieros, etc.	Unidades sociales y culturales (familia, escuela, instituciones, partidos, etc.)
Economía	Informes acerca de oferta y demanda de trabajo.	Sociedad Instituciones Empresas
Historia	Observación de los acontecimientos. Análisis de documentos.	Hechos históricos

1. ¿Cuál es el problema principal que hace necesario un estudio evaluativo?
2. ¿Cuáles son los problemas secundarios que apoyan la posición de que es necesario un estudio evaluativo?
3. ¿Qué decisiones se espera que deberán tomarse?
4. ¿Qué clase de informaciones serían útiles para fundamentar las decisiones?
5. ¿Cuáles son las personas, instituciones, público en general, interesado en la evaluación?
6. ¿Qué tipo de motivaciones tienen los que solicitan la evaluación?

7. ¿Participan en las discusiones, influyen en las decisiones?

8. ¿Qué clase de informaciones solicitan?

9. ¿A qué fuentes de información tiene acceso el evaluador?

10. ¿Qué difusión podrá dar a los informes que prepare?

— La observación de la situación

La evaluación ampliada significa una interacción social directa y participante.

El papel del evaluador consiste en ejercitarse la capacidad de razonamiento y análisis crítico de todos los que participen en la experiencia. Para ello debe entrar en relación con los hechos, observándolos directamente. Debe familiarizarse con la realidad cotidiana de la escuela o centro donde va a desempeñar sus funciones, visitando las distintas secciones, departamentos, facultades, etc., implicados en el caso, observando lo que pasa, escuchando a maestros y alumnos, procurando, en fin, comprender lo que ocurre "desde adentro".

En esta primera etapa procurará recoger una vasta gama de informaciones sobre el comportamiento de los profesores y de los alumnos, estableciendo contactos múltiples en todos los medios involucrados. Observará si el comportamiento de los profesores es coherente con los propósitos enunciados en el nuevo plan de estudios o en relación a la innovación educativa de que se trate; si se han tomado las medidas administrativas necesarias, los costos del material, etc.

Con la información reunida procurará desprender algunas hipótesis sobre la base de las semejanzas y diferencias observadas y las regularidades encontradas.

— La recolección de datos

Mediante el empleo de encuestas, entrevistas, cuestionarios, cédulas de observación, escalas de actividades, estudio de documentos, en fin, de todos aquellos instrumentos que puedan ser útiles, pero encuadrados en esta nueva metodología y marco teórico, se procederá a confirmar o disconfirmar las hipótesis planteadas, procurando evitar dar un tratamiento privilegiado a algún instrumento en particular.

La presentación de los resultados.⁵

El Marco de Referencia

Es importante presentar, al inicio del informe, los objetivos que se persiguen con la investigación, de manera que el lector pueda confrontar el desarrollo del trabajo con los objetivos propuestos.

La selección de los objetivos debe justificarse señalando los criterios que la fundamentan.

*manu ampliada
Tiene todos un proceso,*

Enseguida conviene explicar el problema que se intenta evaluar, describir el contexto en que se sitúa el problema, y las causas por las que se decidió abordar precisamente un aspecto y no otros.

Conviene situar la investigación en el marco de una teoría, o bien en relación a un campo determinado del conocimiento. Una investigación no puede ser un ejercicio de estilo. Debe contribuir modesta pero significativamente en la solución de un problema teórico o de un problema práctico de utilidad general.

Es prudente limitar las ambiciones: investigaciones sencillas y limitadas reditúan resultados útiles y susceptibles de ser mejor explotados que proyectos complicados que tienen el riesgo de caer en la confusión.

- Es preciso que se tomen en cuenta las distintas investigaciones efectuadas en relación al problema que se estudia.

El Planteamiento de la Investigación

- El plan experimental, los métodos de análisis y las técnicas utilizadas deben ser apropiados a los objetivos.
- La "muestra" de la población debe ser tan representativa como sea posible.
- Los instrumentos empleados deben ser válidos, precisos, confiables podrán hacer notar las diferencias individuales, si las hubiera. Los datos que resulten de su empleo deben ser reproducibles (valididad de transparencia), aunque se señale que dependen en parte de los aspectos particulares de la situación en la que se obtuvieron.
- Los términos técnicos empleados deben definirse.
- La descripción de la investigación debe ser precisa y completa: esto no significa que deban relatarse detalles insignificantes sino que deben mencionarse todos los hechos y las circunstancias que pudieron haber influido en los resultados.
- Debe explicarse la técnica de muestreo empleada.
- Las variables dependientes e independientes deben precisarse.
- Los instrumentos empleados deberán anexarse al informe.

Las Conclusiones

La interpretación y las conclusiones deben ser prudentes y limitadas a la población que se trató. Enseguida se pasará a examinar en qué medida se pueden extender esas conclusiones a otros grupos o situaciones.

No se debe machacar sobre los límites y las insuficiencias de un estudio de este tipo. Esto no significa que se deban disimular; lo importante es mostrar que el evaluador fue consciente de ellas y que las toma muy en cuenta para la interpretación y las conclusiones.

Es útil comparar los resultados con otros que hayan sido publicados por investigadores que se ocupan del área de evaluación y áreas vecinas, procurando señalar las posibles causas de las diferencias y similitudes en los resultados.

Para concluir el informe es oportuno indicar cómo y en qué sentido los resultados del estudio podrían ser aprovechados para una acción posterior.

¹ Jean Cardinet. L'élargissement de L'Evaluation. Neuchâtel. Institut romand de recherches et documentation pédagogiques. 1975.

² Jean Cardinet. Op. Cit.

³ José Huerta. El proceso de formación de conceptos. ANUIES. 1977.

⁴ Jean Cardinet. Op. Cit.

⁵ L. D'Hainaut. Conseils pour la conception, la mise en oeuvre et le compte rendu d'une Recherche Pédagogique, Mons. 1971. Belgique.

UNIDAD III

METODOLOGÍA DE LA EVALUACIÓN.

Presentación

Así como en las Unidades anteriores, ésta se encuentra constituida por tres temas. En el primero, el análisis se orienta hacia el problema metodológico en general y a la metodología de la evaluación en particular, así como a las concepciones de aprendizaje y de conocimiento que subyacen a algunos modelos de evaluación. Estos aspectos, tratados en un solo texto, le serán de gran utilidad para desarrollar los temas posteriores.

Para el segundo tema, orientado a los aspectos que conforman el diseño de la evaluación, se presentan varios textos que proponen, basados en los principios de la Tecnología Educativa, elementos para orientar el procedimiento de evaluación, el empleo de instrumentos y la medición. Se concluyen un texto que demuestra que los procedimientos que se propone para la evaluación por normas y para la evaluación por criterios, a pesar de que presentan diferencias en sus procedimientos, coinciden en su conceptualización del aprendizaje así mismo; en este tema se incorpora un texto que sin formular una crítica directa a lo que plantea la tecnología educativa, señala las limitaciones que tienen los instrumentos apoyados en la medición cuantitativa, para captar ciertas evidencias del desarrollo de los sujetos.

Por último, para apoyar la comprensión del tercer tema, se ofrecen textos que hacen referencia a los resultados de la evaluación con fundamento en la tecnología educativa; otros textos que cuestionan y evidencian las limitaciones de que adolece dicha postura y; textos que proponen algunas alternativas para llevar a cabo la evaluación a partir del énfasis que hacen en el desarrollo y aprendizaje del alumno.

Ángel Díaz Barriga. *Didáctica y Currículum*
México, Nuevomar, 1984, p. 81-98.

Se celebra que el concepto de lo gáfico es concreto
una recta con la cual se definen otros
muchos trabajos

Lo metodológico: un problema sin respuesta

Uno de los aspectos donde las propuestas didácticas depositan su confianza en el mejoramiento de la práctica educativa, es el metodológico. La renovación metodológica aparece como la llave mágica que por sí sola mejora el aprendizaje.

Esto ha generado la producción de gran cantidad de estudios sobre el problema del método, que constituyen únicamente aproximaciones, donde se refleja la excesiva confianza que se tiene en el método como "solución", pero que resultan conceptualmente objetables por el tratamiento reduccionista y mecanicista que hacen de la problemática. En realidad, abordan el problema con un enfoque instrumentalista.⁸⁹

Al darle este tratamiento se pierde la dimensión conceptual del problema del método, con lo cual, en vez de realizar un debate epistémico sobre el aspecto metodológico, se lleva a cabo la definición etimológica de la palabra, como es el caso de los textos de didáctica,⁹⁰ o sencillamente se omite su tratamiento tal como aparece en la propuesta de la tecnología educativa, donde este aspecto no existe como espacio problemático, y la organización de actividades de aprendizaje se efectúa a partir del modelo de instrucción. Esta es la razón por la que en este capítulo haremos especial énfasis en el análisis de este tipo de tratamiento, marcando sus limitaciones.

En el capítulo segundo iniciamos una discusión sobre los problemas metodológicos, ahí distinguimos que éstos son susceptibles de ser tratados como manifestación de la constitución de una disciplina en particular (los métodos de cada "saber"), y por tanto, como expresión directa de contenidos específicos. El

Socio se debía obtener
 una perspectiva prevista, si no considera el.
 Tres. como se requiere no aprendes
 > plantearse cuando

aspecto metodológico constituye, a la vez, una articulación entre formas de aprendizaje y teorías del aprendizaje, desde las cuales se efectúa una explicación de los tipos de procesos que acompañan al aprender, aspecto que cuando se considera como el elemento definitorio del problema, se procura buscar "modelo" desde el que cualquier contenido puede ser enseñado.⁹¹ Por último, es el nivel donde el método es traducido en actividades concretas que realizan el docente y los alumnos, y en el que se requiere efectuar un debate sobre aquello que realmente hacen maestros y alumnos, que marca el retorno a lo cotidiano, como elemento desde el cual se puede efectuar la problematización didáctica. Este es el orden de la exposición en el presente capítulo.

1. EL NIVEL INSTRUMENTAL, UNA MANERA DE AFRONTAR EL ASPECTO METODOLÓGICO.

Entendemos por tratamiento instrumental de los problemas metodológicos aquella manera de abordar las características de la enseñanza como un conjunto de pasos técnicos (técnicas didácticas), que norman, en una relación abstracta, el proceder del maestro en la realización de su labor. Esta normatividad se apoya en diversos planteamientos conceptuales que parten de supuestos totalmente pragmáticos, como es la propuesta de modelos de instrucción, que se presenta como una alternativa "científica". También nos sorprende, sin embargo, que se hagan propuestas instrumentales a través de premisas diferentes.

Esta visión instrumental de la cuestión metodológica se caracteriza por reproducir tres tipos de problemática: a) La negación de una discusión sobre los problemas del conocimiento (o en ocasiones la de deformación de este aspecto); b) La formulación de una propuesta técnica, que se abstrae de las condiciones específicas en las que se realiza el proceso de aprendizaje ("abstracción" que se hace tanto de la realidad objetiva de docentes y alumnos, como de los elementos internos de una disciplina en particular, o de su constitución epistemológica), lo cual lleva a realizar la propuesta técnica como una propuesta universal (todo es factible de ser enseñado y aprendido a través de ella); y c) La manera simplista y reduccionista de percibir el aspecto didáctico desde posiciones conceptuales muy diversas, lo cual constituye una manifestación del conocimiento específico del debate didáctico (en este caso del conocimiento didáctico, como un conocimiento disciplinar específico). En todo caso, esta situación es originada por la misma formulación de este saber y por el desprecio que se tiene en la práctica a una formación didáctica. En realidad, esta disciplina es reducida a un conjunto de técnicas sin sentido, por ello, en ocasiones, para impartir un curso de didáctica sólo se considera en la selección del docente su dominio de ciertas "técnicas" (de enseñanza, grupales, de programación por objetivos, de construcción de tests, de elaboración de material didáctico, etcétera).⁹²

Estos problemas, que consideramos fundamentales, se expresan de diferente manera en las propuestas didácticas. Sin embargo, para su presentación vamos a agrupar a éstas en tres tipos: 1) Las que surgen de los textos específicamente didácticos; 2) Las que se presentan a partir de los planteamientos de la tecnología educativa, y 3) Aquellas que partiendo de distintos referentes conceptuales (dinámica de grupos, grupos operativos, etcétera) sustentan una visión instrumental del problema didáctico.

Hemos expresado que en la evolución de los planteamientos didácticos, éstos se agotaron (en tanto se limitaron a repetir un discurso, sin recrearlo).⁹³ En los trabajos de tales autores observamos que el tratamiento de lo metodológico es realmente omitido para presentar un conjunto de técnicas de enseñanza (y su manejo), con lo cual todo el problema de la enseñanza se reduce al dominio que el docente pueda tener de estas técnicas.

De esta manera, las propuestas didácticas (y específicamente los textos de didáctica), se convirtieron en reproductores de un discurso que da un tratamiento similar a los problemas de la enseñanza. El efecto de esta repetición de la problemática didáctica fue el tedio,⁹⁴ y dio como resultado una didáctica aséptica, neutra (que piensa las relaciones de aprendizaje como alejadas de las situaciones concretas).

Por otra parte, la misma didáctica se limitó, frente a las dificultades para abordar una conceptualización de los problemas del método, a efectuar una definición etimológica, con lo cual omitió su tratamiento, o bien realizó un tratamiento déformado del mismo, donde el método didáctico aparece como una concesión para la inmadurez del estudiante. Esta afirmación resulta de afirmar que la inteligencia adulta (léase formada) es lógica, mientras que el pensamiento del niño (léase del sujeto en formación) no es lógica, lo que permite a Mattos expresar que el método didáctico es "apropiado para inteligencias inmaduras, incapaces todavía de usar los procedimientos rigurosos del método lógico. Es más psicológico que lógico, es una concesión que se hace a la inmadurez mental de los alumnos".⁹⁵ Con ello podemos pensar que la inclusión del pensamiento psicológico en la didáctica (con independencia de las orientaciones que tenga tal pensamiento),⁹⁶ ha sido un factor que ha distanciado la necesaria discusión conceptual de los problemas metodológicos. No negamos la necesidad de la explicación psicológica, sino que marcamos los reduccionismos que se operan a partir de ella.

En todo caso, habría que considerar también que este elemento deformatorio del pensamiento metodológico es un factor importante, por el cual se considera que el pensamiento didáctico "infantiliza" las problemáticas que aborda.

En esta crisis de la didáctica, la pedagogía norteamericana, a partir de la inclusión de la Psicología Experimental (inicialmente los postulados de orden conductual y actualmente la versión cognoscitiva), articulada a los planteamientos del pragmatismo, construye una propuesta educativa —la tecnología educativa—, que desde norteamérica se difunde, a través de la UNESCO, del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA, etcétera. Esta propuesta es presentada de forma manifiesta como "la alternativa" científica a los problemas de la educación, y particularmente de "instrucción y aprendizaje". De manera implícita forma parte del proyecto ideológico político de los EEUU con respecto a Latinoamérica.⁹⁷ Estos tres factores se conjugaron para que de forma definitiva esta propuesta impactase nuestra realidad educativa.

El problema metodológico "es resuelto", en la versión tecnicista (y por tanto instrumentalista) de la tecnología educativa a través del modelo de instrucción, que se concibe como "los pasos organizados sistemáticamente para lograr diseños de instrucción que obtengan resultados óptimos, y es válido para una amplia gama de situaciones".⁹⁸ Quizá el antecedente más relevante de este

pensamiento esté fundado en los principios de la enseñanza programada, que llegó a definir tres tipos de presentación de la información (programa): lineal, ramificada y matemática.⁹⁹

A nuestro entender, dos aspectos signan esta situación: a) La reducción del problema de la enseñanza-(y-del aprendizaje) a una instrucción, y b) La búsqueda de una técnica (modelo) que sirva para todos los casos. Si bien no se puede inferir que se haga una homologación de los problemas que se presentan en las estructuras que conforman una disciplina, se realiza, de hecho, tal homologación, al no discutir ninguna diferencia entre la constitución interna de cada saber.

El modelo de instrucción busca establecer una estrategia de actividades de aprendizaje a partir de las cuales se pueda "garantizar" la efectividad de la instrucción.¹⁰⁰ Los elementos básicos del modelo de instrucción los hemos presentado (y analizado) en el capítulo primero, y se centran en la llamada congruencia entre: objetivos, instrucción y evaluación. Sin embargo, la búsqueda de elementos que permitan organizar las actividades de aprendizaje, ha llevado a buscar una propuesta que operativice este postulado de congruencia.

Las propuestas que aquí surgen reproducen los vicios que hemos enunciado y, fundamentalmente, niegan que la resolución de la metodología parte del estudio de la estructura interna de una disciplina. Por ello, resulta natural que desde estos planteamientos el docente sea vislumbrado como un "ingeniero conductal"¹⁰¹ a quien se le exige el dominio del modelo, más no el conocimiento de la disciplina a enseñar; así lo expresa Vargas: "el maestro es un experto en la ciencia y la tecnología de la conducta humana y no necesariamente en alguna materia".¹⁰² Es obvio que con esta negación se realiza un giro de 180 grados respecto al planteamiento de la didáctica clásica, donde la relación pedagógica se funda a partir del "saber" del docente, así, la relación maestro-alumno está mediada por el conocimiento del profesor y su postura frente a este conocimiento. Tal es la razón por la que los discípulos lo siguen;¹⁰³ uno de los ejemplos más patentes de esta relación es la de Sócrates con sus discípulos.

La determinación de las actividades de aprendizaje (a través de un modelo), aparece como una propuesta rígida o inflexible en el discurso tecnológico. El caso más patente del planteamiento rígido es la enseñanza programada y los trabajos realizados, a partir de Gagné, sobre "estrategias de aprendizaje",¹⁰⁴ bajo el presupuesto de que existen diversas habilidades de aprendizaje que se requieren promover (de conceptos, principios, etcétera), las cuales necesitan de un tipo de adiestramiento particular. Esta expresión también se encuentra en los planteamientos de análisis de contenido para la construcción de un programa (técnica de Le-Xuan, técnica de Morgannov, etcétera), bajo el supuesto de identificar una estructura a partir de la cual se determine "la estrategia" para presentar la información.

Por ejemplo: "el método Morgannov parte del principio de que todos los elementos guardan entre sí una relación de anterioridad-posterioridad",¹⁰⁵ con lo cual el primer paso de la técnica consiste en establecer las relaciones de interde-

pendencia que tiene los elementos entre sí, cuestión que se realiza a partir de una matriz de doble entrada, donde por un lado, al preguntarse si el elemento es requisito para otra información, se le pondera con el número 1 (uno), y por otro, si se piensa que no es necesaria, se le califica con 0 (cero). A partir de "las matrices se llega finalmente a la estructura pedagógica del material, esto es, a las posibles secuencias de enseñanza".¹⁰⁶

Nos detenemos en este ejemplo para señalar: a) La negación que esta técnica hace de los problemas que se presentan en la constitución interna de una disciplina, b) La negación de un debate específicamente metodológico; en esta propuesta lo que el autor llama pedagógico, no da cuenta de los problemas pedagógicos, c) La arbitrariedad de la misma, en cuanto el juicio que se hace sobre si un "elemento" es necesario (antecedente) de otro, se basa en la mera opinión personal, y d) El reduccionismo mecanicista en el que opera dicha técnica.

El mito del orden (natural) del contenido, como elemento definitorio de la enseñanza, es el elemento que más caracteriza estos planteamientos. Su búsqueda por un orden único para el enseñar y el aprender se convierte en negación del conjunto de relaciones sociales que afectan al individuo, esto es, de la subjetividad como conformación del proceso de individuación del sujeto; éste aprende a partir de lo que su experiencia le permite aprender, y no sólo a partir de un orden pre establecido.

Las propuestas flexibles también reflejan la visión instrumentalista de lo metodológico. Para su mejor comprensión, se pueden subdividir en: a) Planteamientos simplistas, por la manera como establecen una relación mecánica en la definición de actividades de aprendizaje, y b) Planteamientos cuyo referente conceptual es más sólido, pero que no dejan de efectuar una propuesta formal y, por tanto, descontextuada, tanto de las situaciones reales del docente, como de las exigencias estructurales de una disciplina.

Entre las primeras, resalta el planteamiento de Popham Baker, quienes a partir de la idea de congruencia entre objetivos-instrucción, delimitan tres tipos de acciones: antecedentes, equivalentes y análogas.¹⁰⁷ Estas acciones son clasificadas en relación al tipo de ejecución que solicitan a partir de la conducta del objetivo; la que se requiere como prerequisito para una conducta, análoga y la que es similar al comportamiento señalado, equivalente, por tanto, el criterio de selección y organización está definido por el tipo de ejecución.

La versión más sólida de este planteamiento se encuentra en Hilda Tabá, quien a partir de fundamentos psicológicos cercanos a Piaget, expresa la necesidad de que existan actividades de aprendizaje que posibilitan la asimilación de la información, frente a otras que permitan su organización. Esta autora presenta un esquema de cuatro tipos de actividades para organizar una "secuencia de aprendizaje": de introducción, de desarrollo, de generalización y de culminación.¹⁰⁸ Las actividades de introducción tienen por objeto, según la autora, crear un clima intelectual para que el estudiante pueda retraer la experiencia y la información que tiene en relación a la temática que se va a abordar, actividades que, opina, los docentes desprecian, por cuanto no rinden resultados inme-

diatos frente a la inversión de tiempo que requieren; las de desarrollo permiten al estudiante entrar en contacto con una información; las de generalización exigen para que los estudiantes coordinen sus ideas, las reformulen en sus propios términos y efectúen comparaciones y contrastes, un debate entre los propios alumnos, más que un trabajo individual; las de culminación, por último, se realizan para posibilitar la aplicación de la información en la resolución de problemas (reales o inventados), de suerte que se creen las condiciones para una organización de la información, construcción de síntesis conceptuales.

Este modelo de actividades de aprendizaje, no obstante su consistencia conceptual,¹⁰⁹ no realiza un debate sobre el problema del conocimiento y sus implicaciones metodológicas, sino que desde ciertos fundamentos psicológicos, más o menos explícitos, presenta un modelo "formable" válido, que desconoce las situaciones específicas de cada momento docente y las implicaciones que se derivan de la estructura conceptual de una disciplina, para la estructuración de una secuencia de aprendizaje.

Más aún, podemos afirmar que el autor de este trabajo no le ha sido fácil sustraerse de la visión instrumental de lo metodológico, y que desde esta concepción (con la cual hoy no concordamos), realizamos una lectura de Taba y Rodríguez en la que presentamos esta visión instrumentalista de las actividades, de la cual nos retractamos.¹¹⁰

Por tanto, desde la argumentación que estamos realizando, es totalmente criticable que desde la constitución de concepciones teóricas diversas, se niegue el debate didáctico sobre la metodología. Esta negación se instala en el desconocimiento del pensamiento didáctico, como un ámbito disciplinar con constitución propia, y es particularmente peligrosa por cuanto reproduce la visión instrumental del quehacer educativo.

Consideramos que, en realidad ante la ausencia de una evolución de los planteamientos didácticos, la visión instrumentalista de lo metodológico se encuentra vigente desde una vertiente didáctica muy criticada¹¹¹ y aparentemente superada, hasta los planteamientos de corte científica y tecnologista de la pedagogía norteamericana (particularmente la Tecnología-Educativa); esto es, la propuesta innovadora de esta tendencia educativa, que se postula fundamentalmente como científica, reproduce el vicio básico de la didáctica. La postura de esta tendencia educativa cancela en sí misma el debate didáctico, para reordenar, desde la tecnología de la conducta, las ejecuciones de docentes y alumnos.

La visión instrumentalista de las propuestas metodológicas es actuada también desde diversas opciones conceptuales; opciones que se presentan como superadoras de la visión tecnicista de la pedagogía norteamericana, y que, sin embargo, reproducen en su actuar este vicio. Nos referimos particularmente a la propuesta que se hace en relación a "la metodología de la enseñanza", desde una lectura tecnicista de la Concepción Operativa de Grupo.

En este caso, deseamos dejar en claro que la crítica que planteamos no se dirige a la Concepción Operativa de Grupo, ni a sus fundamentos conceptuales, ni a

las aportaciones que desde esta conceptualización se han realizado para entender los procesos grupales en los que se gestan procesos de aprendizaje. La crítica, por tanto, apunta a quienes asumen la propuesta (Grupo Operativo) y la traicionan conceptualmente, al reducirla a una técnica, negando otros ámbitos de constitución. De esta manera, algunos autores reintroducen, a partir de este pensamiento grupal, elementos de la pedagogía norteamericana al abordar este aspecto, llegando a equiparar la noción de tarea con la noción de objetivos conductuales.¹¹² Mientras la primera se constituye para plantear el proceso de trabajo de un grupo, la segunda se convierte en la meta desde la que se determinará el logro de cierta modificación de comportamiento.

La propuesta metodológica también se encuentra inmersa en esta situación; se le pide al docente que elabore actividades para: a) Transmitir información, y b) Elaborar la información.¹¹³ Entre las primeras, se recomienda la exposición del profesor o especialista, con material impreso, y el empleo de medios audiovisuales, expresando que es "útil que a lo largo del curso haya variedad en cuanto a la manera de transmitir la información".¹¹⁴ Para las segundas, se habla de tres momentos: individual, trabajo en pequeños grupos y plenaria, y se recomienda que las actividades sean "ligadas" a la realidad concreta de los estudiantes, cuestionadoras, interesantes, ni demasiado simples, ni demasiado complicadas, activas y que estén diseñadas en función de los objetivos de aprendizaje que se pretenden".¹¹⁵

Desde esta "normatividad", que intenta regular la práctica docente, se desconoce la misma evolución y crítica de los propios planteamientos didácticos, se traiciona al mismo pensamiento grupal y se niega una dimensión específica en la constitución de un saber disciplinar. En síntesis, es reproductora de la visión instrumentalista de lo metodológico, la cual venimos analizando.

Esta situación que estamos exponiendo es la que da sentido al título de este capítulo; un problema sin respuesta, porque la respuesta al problema metodológico, en la evolución de las propuestas educativas, continúa siendo instrumental. Orientación en la que está vigente el pensamiento "comeniano",¹¹⁶ que no ha podido ser superado, esto es, la búsqueda de un orden como criterio de enseñanza y, por tanto, como elemento unificador de lo metodológico. "El orden por el que cada cosa ocupa su lugar en la naturaleza, es uno de los principios didácticos de Comenio. Es la síntesis de su metodología".¹¹⁷ En la búsqueda de este orden, Comenio afirmaba "sólo hay un método natural para todas las ciencias, la variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña".¹¹⁸

La búsqueda de este orden ha creado tanta ansiedad que desde las diferentes concepciones se desea encontrarlo; el sueño anhelado de la didáctica es encontrar el modelo desde el cual el docente resuelva todo problema de enseñanza, descuidando el debate que se pueda hacer en relación a los alumnos, al docente, a los problemas que se derivan de la especificidad de lo que se va a enseñar (la estructura de la disciplina). La obsesión por el orden impide reconocer una creatividad metodológica, desde lo que no se puede prescribir.

2. PERSPECTIVAS EN ESTA SITUACION

La panorámica que acabamos de presentar no es, en sí misma, alentadora, debido a la magnitud de los problemas a los que se enfrenta el tratamiento de lo metodológico. En esta situación, un paso inicial para abordar este aspecto, es la construcción conceptual de esta problemática. De no hacerse tal construcción, las propuestas metodológicas se encuentran determinadas, permanentemente, en sus elementos instrumentalistas. Las "alternativas" de tal tipo, en tanto han estado constituidas desde este reduccionismo didáctico, se agotan en sí mismas, al sólo ofrecer soluciones aparentes al docente.¹¹⁹ Esto es, nacen para el fracaso, aunque se pretendan justificar con presupuestos teóricos de otro orden.

La conformación del debate metodológico, desde esta perspectiva, no ha sido sencilla, ya hemos indicado el carácter pionero que tuvo en este sentido el pensamiento pedagógico argentino de principios de la década de los setenta. En caso particular, son relevantes los planteamientos efectuados en el trabajo "El método: factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica".¹²⁰ A nuestro entender, tres aspectos constituyen el valor de este ensayo: a) Una crítica a la visión instrumental de la didáctica, en la que se niega la misma perspectiva teórica y disciplinar que tiene este saber, y desde la cual se reconoce la falta de transformación del discurso didáctico; b) Un análisis del tratamiento que se da al planteamiento metodológico en los diferentes textos de didáctica, mostrando como éste se realiza desde un enfoque formal o desde uno instrumental, y c) La sustentación de que abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando es tratado primeramente como un problema de conocimiento. Es en este aspecto donde las autoras fincan su tesis de unidad.

Corresponde posteriormente a Remedi el señalamiento de problemas básicos en el tratamiento de esta cuestión, primeramente como una proposición de articulación: una estructura conceptual con una estructura metodológica y con una estructura cognitiva.¹²¹ Esta triple articulación hace un doble reconocimiento, por una parte enfatiza que la derivación metodológica surge de la misma disciplina a enseñar, esto es, no hay la misma organización interna en las matemáticas y en la historia, por lo que no pueden ser trabajadas a partir de un conjunto de pasos técnicos. La especificidad de un saber tiene implicaciones metodológicas en sí misma, de hecho, por esta razón existen varias alternativas en la construcción de conocimientos de cada disciplina.

Por otra parte, el autor hace un reconocimiento a la articulación que se hace desde los procesos de construcción del conocimiento, como problema de constucción de conceptos y de estructuras conceptuales, en relación a la propuesta metodológica. De aquí que la elección de determinada organización en las técnicas y formas de enseñanza es una consecuencia de la consideración de estos aspectos y de un intento de articulación.

En otro momento del pensamiento de Remedi, el autor sostiene la tesis de la existencia e una continuidad en la manera de concebir al objeto de conocimientos, frente a la ruptura, en las modalidades metodológicas que subyacen en las

diferentes propuestas didácticas, desde la didáctica tradicional hasta la escuela activa o el modelo de la tecnología educativa.¹²² Desde esta concepción se expresa que las diferentes propuestas didácticas solamente modifican su planteamiento metodológico (sin superar el corte instrumentalista de su tratamiento), y dejan sin cuestionar el contenido; éste viene a ser la "verdad" que, estando fuera del sujeto, debe de ser captada y retenida (tradicional), encontrada a través de la acción (activa), o adquirida mediante una tecnología instruccional (tecnología educativa). El contenido no es, visto desde estas propuestas, como algo que es fundamentalmente construido por el sujeto, como algo que enmarca una manera específica de efectuar la relación básica de conocimiento, como relación sujeto-objeto.

Es en la magnitud de esta problemática, en la que la "ilusión" de Comenio, un orden universal, se vuelve una utopía y un problema intrínsecamente irresoluble. Esto es, no existe posibilidad alguna de encontrar un método didáctico que posibilite la enseñanza de varias disciplinas, por diferentes docentes y para una multitud de alumnos, por tanto, el cambio de tratamiento del aspecto metodológico implica también un cambio de mira en la búsqueda. Nuestro propósito,¹²³ por tanto, no es "encontrar" aquello que no es, sino plantear cómo puede abordar el pensamiento didáctico, de una manera diferente, el estudio de este problema.

Frente a esta situación, es importante reconocer que no hay "alternativa metodológica" que omitiendo el tratamiento de la especificidad del contenido a enseñar,¹²⁴ resulte eficaz para promover el aprendizaje. Es, entonces, desde el contenido (y su posición interrogativa ante él), que el docente puede superar las propuestas de corte instrumental. Tal es el sentido en el que apuntan algunas tendencias didácticas actualmente, como un llamado a retornar a lo cotidiano, como un regreso a la experiencia del docente como elemento desde el cual se puedan construir "casuísticamente" las propuestas didácticas.

Lo cotidiano como el "regreso a la realidad educativa" para declararla objeto de reflexión científico-educativa,¹²⁵ constituye, en todo caso el punto de partida para una construcción conceptual, donde, obviamente, se consideren las determinaciones socio-históricas que se expresan en lo concreto. De otra manera, este retorno a lo cotidiano es un regreso a un subjetivismo de corte idealista que niega las dimensiones sociales.

Esta situación demanda una redefinición de la formación del docente, que insiste en su necesaria formación conceptual en el saber educativo, y específicamente en el didáctico. Esta formación no puede soslayarse, porque se corre el riesgo de sólo adiestrar al maestro en un conjunto de cuestiones técnicas que no resuelven la problemática educativa.

Desde esta formación es, como el docente puede cuestionar su práctica, basándose en los fundamentos conceptuales que en ella se concretan.

Este campo de formación exige también nuevos enfoques en el trabajo del aula, donde ciertos planteamientos de la etnografía permiten estudiar y explicar la realidad cotidiana del aula con una mayor fecundidad.

Esta es una alternativa para superar el planteamiento instrumental que caracteriza las propuestas didácticas.

- ⁸⁹ Es difícil encontrar trabajos que efectúen un tratamiento serio de la problemática metodológica. Quizá uno de los que más destacan en este intento (y además, uno de los primeros en este sentido) sea "El método: un factor unificador y definitorio de la Instrumentación didáctica". *Op. cit.*
- ⁹⁰ "Método en general es todo proceder ordenado y sujeto a ciertos principios o normas, para llegar de una manera segura a un fin u objetivo que de antemano se ha determinado. Los vocablos griegos 'meta' y 'hodos' (de donde se deriva la palabra método) significan literal y conjuntamente en ruta o en camino". Larrozo, F. *Didáctica general contemporánea*. 4^a ed. Edit. Porrúa, México, 1970, p. 139.
- "Método (del griego metá, a través, más allá y hodos, camino, camino que se recorre) es contrario de la acción casual, dispersiva y desordenada". Mattos, L. de. *Compendio de didáctica general*. Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1963, p. 4.
- ⁹¹ Inicialmente esta situación tiene su origen en la psicología pragmática, particularmente en las corrientes psicológicas que son fundamento de la tecnología educativa (neoconductismo cognoscitivismo), a partir de las cuales se piensa encuentra (y validar) un modelos (único) de instrucción. Tal es el caso de la enseñanza programada y, en general, de sus propuestas. Sin embargo, este exceso también se realiza desde otras concepciones psicológicas, donde desde nómica de grupos, grupos no-directivos o grupos operativos se piensa estructurar un "debe ser" (que norma) todas las situaciones de aprendizaje con independencia de las especificidad propia de lo que se aprende. En todo caso este aspecto lo discutiremos más adelante.
- ⁹² En este caso nos referimos al contenido que expresan los cursos de Didáctica para formación de profesores, así como también una observación sobre los requisitos que se exigen a los "especialistas", para la impartición de tales cursos, donde es común reemplazar una formación específicamente didáctica en estos sujetos, por la participación en un curso similar. Por otra parte, actualmente resulta difícil distinguir entre cursos de Didáctica y de Sistematización de Enseñanza. Cfr. Quesada, R. et al. *Curso propedéutico para profesores*. Colegio de Bachilleres, México, 1980.
- CEUTES. *Programa de educación para personal docente*. Cuaderno de información No. 4. 1983. Este documento especifica, entre otros, talleres de: a) Organización para la impartición de clases, b) Metodologías didácticas, c) Didáctica general, d) Sistematización de la enseñanza. (Cfr. p. 4 y 5).
- En el primero se aborda "Sistematización de la enseñanza, exposición de la clase, microenseñanza" (p. 7), en el segundo "Concepto educación y aprendizaje, y metodologías de la enseñanza" (p. 8), en el tercero "Concepto de didáctica y aprendizaje, el método como instrumento, contenido evaluación" (p. 20) y, en el último, "Tecnología educativa, formulación de objetivos, experiencia de aprendizaje, evaluación y carta descriptiva" (p. 37).
- ⁹³ En este sentido se puede recurrir a los textos didácticos escritos después de 1950, tales como los producidos por Imideo de Néricci, Luis Alves de Mattos, Karl Stöcker, etc.
- ⁹⁴ Lo tedioso de los planteamientos didácticos, lo observamos como estudiantes de esta disciplina (y actualmente se puede también observar en los alumnos), a través del desprecio a los textos clásicos de la Didáctica, por cuanto se reclama acudir a un saber renovado. Esta es la causa (por lo menos parcialmente) de que a principios de la década pasada algunos viéramos en la tecnología educativa una alternativa frente a este saber anquilosado. En todo caso, hemos ya hecho pública nuestra evolución y abandono de este pensamiento. Cfr. Díaz Barriga, A. "El programa de especialización para la docencia. Una propuesta curricular del Centro de Didáctica de la UNAM". *Memorias Simposium sobre Experiencias Curriculares en Ultima Década*. DIE. CINVESTAV. IPN. 1983. (tomo I).
- ⁹⁵ Mattos, L. *Op. cit.*, p. 82.
- ⁹⁶ Quizás el caso más concreto actualmente sea la inclusión de la psicología experimental. Mattos incorpora una concepción evolutiva tipo Gemelli.
- ⁹⁷ "El último intento por parte de los países adelantados, en particular los EEUU, para resolver 'crisis educacional' es la introducción de la tecnología educacional. . . EEUU utiliza ahora la ayuda para la educación para difundir aquella educación que es complementaria del mantenimiento del orden del imperio por medio de promover los conceptos norteamericanos de sociedad eficiente y democrática". Carnoy, M. *Op. cit.*, pp. 58 y 293.
- ⁹⁸ Contreras, E., Ogalde, I. *Principios de tecnología educativa*. Edit. Edicol, México, 1980. p. 48.
- ⁹⁹ "Skinner elaboró en 1954 los primeros programas lineales en los que aplicó sus descubrimientos acerca del refuerzo cuya validez se había comprobado en el aprendizaje subhumano. En 1958 T. Gilbert diseñó la técnica matérica la cual sigue básicamente los lineamientos de Skinn-

- ner. Posteriormente (1963) los programas ramificados surgieron más como un método didáctico diseñado por Crowder para resolver el problema práctico de la enseñanza técnica". Cfr. Carrillo, E. *Enseñanza programada*. CISE. UNAM, 1980. p. 491.
- ¹⁰⁰ "Existe un buen número de instituciones dedicadas a cambiar a la gente. La escuela es la más sobresaliente, las técnicas definen la enseñanza, enseñar significa presentar información. Es responsabilidad del instructor presentar el estímulo llamado información. Enseñar significa cambiar la conducta; exige un experto en conducta". Vargas, E. "La tecnología instruccional: un esfuerzo humanista" en Arredondo, V. *Op. cit.*
- ¹⁰¹ "Prefiero el término ingeniero conductual a modificación de la conducta, por: a) Es una frase neutra, que implica una tecnología y un conjunto de conocimientos sistemáticos, b) Modificación de la conducta indica un cambio de la conducta. Indica el resultado y no el tipo de esfuerzo". Vargas, E. *Op. cit.*
- ¹⁰² *Ibid.*
- ¹⁰³ Se trata, como lo establece Snyders, de recuperar de los planteamientos didácticos, aquellos elementos que actualmente nos pueden servir para la construcción de una propuesta. Snyders, G. *Op. cit.*
- ¹⁰⁴ "¿Cuántos grados de complejidad del procesamiento intelectual pueden o necesitan distinguirse? La respuesta a esta pregunta propuesta por Gagné es: Solución de problema (tipo 8) que requiere: Reglas (tipo 7), las cuales requieren: Conceptos (tipo 6, que requieren: Discriminaciones (tipo 5), que requieren: Asociaciones verbales (tipo 4); otras cadenas (tipo 3), las cuales requieren: Asociaciones estímulo respuesta (tipo 2)... los tipos más complejos de procesamiento intelectual se basan en estas variedades simples, así para adquirir la capacidad llamada 'concepto' el educando debe adquirir previamente las llamadas 'discriminaciones'". Gagné, R., Briggs, L. *Op. cit.*, p. 51. Pueden consultarse las "Jerarquías de aprendizaje" que los autores presentan en las páginas 126, 131, 133, 134, 135.
- ¹⁰⁵ Castañeda, M. *Análisis y estructuración del contenido*. Programa de actualización y formación de profesores. Colegio de Bachilleres. México, 1979, p. 15.
- ¹⁰⁶ Cfr. Castañeda, M. *Op. cit.*, p. 15-21.
- ¹⁰⁷ En primer lugar, cabría aclarar que los autores utilizan el concepto de "práctica", sin embargo, en tanto lo usan para identificar las ejecuciones que se tienen que efectuar por el alumno, preferimos expresarlo como "acciones", para no propiciar una confusión respecto al marco conceptual que orienta el pensamiento pragmático de tales autores. Popham-Baker. *Op. cit.*, 1972, p. 84-87.
- ¹⁰⁸ Taba, H. *Op. cit.*, p. 475-480.
- ¹⁰⁹ En esta idea deseo ser enfático, más allá del cuestionamiento que en este momento hago al modelo de Taba, quizás se pueda reconocer como uno de los más sólidos desde la perspectiva conceptual.
- ¹¹⁰ Me refiero al apartado "Instrumentación didáctica", del artículo "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas", publicado en la revista *Perfiles Educativos*, No. 10. CISE, UNAM, 1-80.
- También es necesario puntualizar que la lectura que efectué del planteamiento de Azucena Rodríguez: "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario" deformó el planteamiento original de la autora, para quien los momentos de apertura, desarrollo y cierre son momentos en el manejo de la información, esto es, en la estructuración de los contenidos que se desarrollan a lo largo de un curso y, por tanto, no son elementos para definir una secuencia de aprendizaje (actividades de aprendizaje), tal como lo presenté en el trabajo en cuestión.
- ¹¹¹ Reconocemos que en el trabajo de análisis, crítica y construcción de una propuesta didáctica, ha sido particularmente fecundo el pensamiento pedagógico argentino, en el cuestionamiento a la didáctica que se realiza en las Escuelas de Ciencias de la Educación de las Universidades de Córdoba, Buenos Aires y Tucumán, entre 1970-74.
- ¹¹² En la primera parte de este trabajo —dice el autor— hice alusión a la parte explícita e implícita de la tarea, mientras la parte explícita está constituida por los objetivos temáticos de aprendizaje, la implícita está constituida por los objetivos no-temáticos". (Cita 10). Cfr. Zarzar, C. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo", en revista *Perfiles educativos* No. 1 (nueva época), CISE, UNAM, 1983. p. 40. Esta equiparación tarea objetivo ha sido expuesta por el autor en otro trabajo: "al hablar de tarea, nos estamos refiriendo al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, a la meta final... Se podría decir que los objetivos terminales redactados por lo común en forma de objetivos conductuales son la concretización

conductual son la concretización conductual del objetivo último, expresado en forma más general, al que denominamos tarea". Zarzar, C. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo" en revista *Perfiles Educativos* No. 9, cise, UNAM, 1980, p. 15-16.

¹¹³ Zarzar, C. "Diseño de estrategias...." *Op. cit.*, p. 41-44.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 42-43.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 43.

Queremos marcar el simplismo con el que aparecen tales "consejos didácticos", que no fieren de la de los principios expuestos por Comenio en 1657 "ir de lo fácil a lo difícil, proceder despacio en todo, aprovechar los sentidos, hacer saber lo útil que es el conocimiento". Comenio. *Didáctica magna*. Edit. Porrúa, México, 1971, Colecc. Sepan Cuántos. Cap. XVII. Fundamentos para enseñar y aprender con facilidad.

¹¹⁶ En este caso, nuestra recurrencia a Comenio es un regreso a las fuentes del pensamiento didáctico y metodológico específicamente, bajo la pregunta ¿en qué hemos avanzado a partir sus planteamiento? y ¿hasta dónde, paradójicamente, reproducimos su pensamiento, descoñéndolo?

¹¹⁷ Mora, G. *Comercio y su didáctica magna*. Edit. Oasis, México, 1971, p. 83.

¹¹⁸ Comenio, J. *Op. cit.*, p. 103.

¹¹⁹ Ultimamente es patente el caso del "fracaso" de las técnicas grupales derivadas de la dinámica de grupos, en su versión instrumentalista para la educación superior. Podríamos afirmar que el conocimiento de tales técnicas fue un "eje" de los programas de formación de profesores gestados por Centro de Didáctica, ANUNES, en la década pasada. Su agotamiento, hoy, como no-resolutores de lo metodológico, es evidente.

¹¹⁵ Edelstein, G., Rodríguez, A. *Op. cit.*

¹²¹ Remedi, E. "Construcción de la estructura metodológica", en Furlán, A et al. *Aportaciones didáctica en la educación superior*. Depto. Pedagogía, ENEP-Iztacala, UNAM, 1979, p. 50.

¹²² Cfr. "Continuidad y ruptura en los planteamientos metodológicos. Notas críticas para su análisis". (Mimeo).

¹²³ En todo caso, es necesario que hablamos de la existencia de un momento social que conforma esta necesidad; actualmente se identifican espacios dentro del país que plantean esta situación, particularmente me refiero a los trabajos que se han realizado en el Depto. Pedagogía de la ENEP-Iztacala y a los trabajos que el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN hace en este sentido.

¹²⁴ En este sentido se puede hablar de que actualmente se reconocen dos tendencias respecto este problema: "Los que conceden poco valor a la planificación... y los que entienden la planificación como una técnica altamente compleja con cuya ayuda se puede dirigir completamente el comportamiento discente del alumno... así se podría tener la impresión de que actividad planificadora más importante es rellenar retículos", Furh, R. "Planificar situaciones de aprendizaje", en revista *Educación*, vol. 27. Instituto de Colaboración Científica de Tübingen, Tübingen, 1983, p. 78-79.

¹²⁵ Kaiser, A. "El giro a lo cotidiano en la pedagogía. Programa y crítica", en revista *Educación*, Vol. 26. Instituto de Colaboración Científica de Tübingen, Tübingen, 1982, p. 84.

En el caso de estas dos citas queremos señalar que no concordamos completamente con los supuestos en los que se apoyan tales autores. Si queremos marcar una tendencia en pedagogía alemana, que de alguna manera tiene elementos en común con el planteamiento que hemos desarrollado.

Clifton Chadwick. Evaluación Eduacional. VARIOS. *Evaluación Educativa*. México, UPN, 1979, p. 5-14.

Evaluación educacional

C. Chadwick

INTRODUCCIÓN

Un aspecto importante de la tecnología educacional es la necesidad de evaluar los diversos aspectos de la educación. La eficacia de varios procedimientos existentes o de innovaciones, tales como nuevos materiales del plan de estudio, nuevas normas de personal, nuevas presentaciones de medios, nuevas organizaciones de actividades, etc., debe ser cuidadosamente evaluada dentro del modelo tecnológico general. Sin embargo, la evaluación es un concepto poco entendido en educación: no está claramente definido y frecuentemente se utiliza para justificar procedimientos existentes, disimular problemas o fundamentar decisiones que desea tomar un administrador. Evaluación es la palabra que a menudo emplean los educadores (y también los administradores y ejecutivos) como un pretexto para evitar la investigación y el análisis riguroso. Es, frecuentemente, la señal de que "cualquier cosa estaría bien".

También se critican los procedimientos de evaluación, que a menudo son desordenados y no científicos. Con frecuencia la evaluación es practicada por personal mal entrenado y con recursos inadecuados; y a menudo no es más que una colección de "opiniones" de asociados o amigos de la persona o del proyecto que se está evaluando.

La evaluación educacional goza de poco prestigio. Es un servicio, más que una profesión, y frecuentemente de frustración, lo que le resta importancia en los procedimientos operativos educacionales. Es muy escaso el número de decisiones importantes tomadas en el campo de la educación en América Latina que se basen en buenos estudios de evaluación, porque los evaluadores no han sido capaces de demostrar la necesidad o el valor de sus servicios.

* tomado de CHADWICK, C. *Tecnología educacional para el docente*. Buenos Aires: Paidós, 1977. 202 p. (pp. 112 a 152).

La evaluación educacional ha sido, y hasta cierto punto sigue siendo, un proceso más bien estancado de pruebas estandarizadas, clasificación, colocación, certificación y acreditación, que sirve para mantener pautas normativas cuya pertinencia a los resultados educacionales importantes o decisiones se conocen bien. Cada vez es más evidente para los innovadores educacionales la improcedencia del uso de tests estandarizados que destacan el recuerdo de información para evaluar nuevos programas, diseñados con el fin de realizar la capacidad de resolver problemas. Los procedimientos de acreditación escolar, de comparar una descripción cuantitativa del proceso educacional una escuela dada con un modelo estándar o "ideal", se están transformando en un gran obstáculo en los casos en que el propósito es el desarrollo de nuevo proceso o medio educacional con la esperanza de mejorar los resultados.

Las presiones del cambio educacional y la insuficiencia para guiar los cambios del componente de evaluación establecido, han dado como resultado un creciente interés en las posibilidades de mejorar los procedimientos de evaluación. La evaluación se está convirtiendo en uno de los elementos más controvertidos, pero expansivos, del sistema educacional, y la naturaleza del cambio, la transición, tiene importantes consecuencias para la planificación desarrollo educacional en América Latina. Los programas de evaluación diseñados en especial para mantener las normas existentes de una situación educacional relativamente estática se pueden transformar, y se están transformando, en métodos diseñados para facilitar la planificación, el desarrollo y la ejecución de nuevos sistemas educacionales e innovaciones, como también para suministrar las evaluaciones sumativas de los programas operacionales en función de costos y de desempeño del alumno. Los modelos de evaluación ahora en desarrollo se estructurarán de una manera general para dar información adecuada en todas las etapas del desarrollo del programa, desde la planificación hasta la operación.

Este capítulo examinará los rasgos básicos del concepto de evaluación a través de varias definiciones, bases de evaluación, áreas, niveles y propósitos, para tratar de desarrollar un concepto general útil en relación con la tecnología educacional. También tratará brevemente la metodología general requerida en los estudios de evaluación.

DEFINICIÓN DE EVALUACIÓN

Existen muchos tipos de definiciones de evaluación en educación. El concepto general es el acto de establecer el valor o mérito de algún proceso, programa, persona, etc. Dentro de esta definición general hay dos definiciones que posiblemente son las más conocidas en América Latina: a) evaluación identificada con la medición, y b) evaluación considerada como el juicio de un experto. La amplia difusión de estas definiciones se debe a que son prácticamente las únicas formas de evaluación que se conocen en los sistemas educacionales. La definición de la evaluación como medición se limita evidentemente a aquellas cosas que pueden ser medidas con tests estandarizados. Esto da como resultado un bajo nivel de flexibilidad, costos relativamente altos para producir tests e instrumentos, y serias limitaciones y dificultades en la evaluación de conocimien-

mientos, habilidades y aptitudes, que no pueden ser medidas con facilidad por las pruebas. La evaluación se limita solamente a aquello que puede medirse con instrumentos de prueba.

La definición de evaluación como el juicio de un experto crea aún más problemas. Se adopta a menudo porque es tan fácil de hacer —sólo hay que encontrar al "experto"— y por falta de algo mejor. El nivel de objetividad y confiabilidad es muy bajo. La evaluación no puede llamarse científica porque no se sabe con claridad cuál es la tarea del experto, en qué basa sus juicios, qué criterios usa, qué variables "mide", etcétera.

Este tipo de evaluación tiende a concretarse en el tema superficial del problema, ya que los aspectos más fundamentales son más difíciles de observar. Este es el tipo que se presta con más facilidad a los abusos. Hay muchos ejemplos de evaluaciones que son poco más que una colección de opiniones positivas, en la forma de una aprobación trivial: una especie de "aclamación" educacional.

Se sugiere la siguiente definición general de evaluación: La evaluación educacional es el proceso de delineamiento, obtención y elaboración de información útil para juzgar posibilidades de decisión. Esta definición contiene ocho términos clave que serán examinados aquí:

Proceso — actividad continua que incluye muchos métodos e involucra varias etapas y operaciones, generalmente sucesivas, y que pueden repetirse de modo iterativo.

Delineamiento — identificación de la información que se requerirá por medio de un examen de las diversas posibilidades y de los criterios que se usarán para considerarlas.

Obtención — disponer de información, por recopilación, organización y análisis de datos, con técnicas tales como medición, procesamiento y análisis estadístico.

Elaboración — organización y ordenamiento de la información en sistemas o grupos, relacionados con los fines de la evaluación.

Información — datos descriptivos o interpretativos acerca de entidades, programas, alumnos, etc., y sus relaciones entre sí, en función de algún propósito.

Util — información que satisface ciertos criterios científicos, prácticos y razonables, tales como validez, confiabilidad, objetividad, pertinencia, importancia, alcance, eficiencia, etcétera.

Juzgar — acto de elegir entre varias posibilidades de decisión. El acto de decidir. *Posibilidades de decisión* — dos o más acciones diferentes que pueden llevarse a cabo como respuesta a una situación que las requiera.

Esta definición pone énfasis no sólo en el concepto de evaluación como *juicio*, sino también en el aspecto igualmente importante del *fin con qué* se está juzgando. El fin es *tomar decisiones* —una actividad generalizada pero importante, fundamental en la operación, cambio, mejoramiento y continua renovación de un sistema educacional. La necesidad de tomar decisiones es particularmente significativa en el desarrollo de un nuevo modelo tecnológico. Se quieren decisiones acerca de los rasgos del modelo, las relaciones entre sus diversos programas o componentes, la formación del alumno en el modelo, etc. Si se está llevando a cabo una transición desde el modelo clásico al tecnológico, será grande la cantidad de decisiones que deberán tomarse. Ni la opinión del experto ni la medición estándar serán suficientes para producir las innovaciones requeridas de manera exitosa. Se necesitará una base más sistemática y científica para los estudios de evaluación.

Para desarrollar este enfoque científico se examinarán las bases (las bases comparación) y los propósitos potenciales de evaluación, junto con los niveles en los cuales puede haber evaluación.

BASES PARA LA COMPARACIÓN EN EVALUACIÓN

El concepto de juicio implica la necesidad de criterios o normas para su uso. Las diversas posibilidades de decisión deben juzgarse en función de algunos aspectos básicos, y en cualquier problema de decisión (o de grupos de decisiones similares) es importante emplear la misma base para todas o especificar claramente cuándo se variarán. Se sugieren cuatro posibles bases para comparación:

- a) comparación con hechos o con desempeño previo;
- b) comparación con otras entidades similares;
- c) comparación con objetivos establecidos, y
- d) comparación con una situación ideal.

La comparación con *hechos previos* significa que el progreso de una persona programa se compara con su propio desempeño en un momento anterior. Esta comparación está implícita en preguntas tales como:

- ¿Cuán competentes fuimos el año pasado?
- ¿Qué logró este programa el mes pasado?
- ¿Cómo se compara el desempeño de hoy con el de ayer?

A veces este tipo de base es el mejor para la evaluación, principalmente cuando no existen otros programas con los cuales se puede comparar y cuando los objetivos no están claramente establecidos. En el crecimiento humano, por ejemplo, es una buena base ya que la comparación con otras personas no es adecuada y el establecimiento de objetivos —por ejemplo para estatura— no

puede hacerse fácilmente. Pero a menudo los programas educacionales se comparan con el desempeño previo cuando ésta no es la mejor base posible. Una cierta mejora en un programa de matemáticas comparado con el desempeño de ese programa en el año anterior puede ser positiva, pero suele no resultar adecuada si el programa se compara según otros criterios.

La comparación con *entidades similares* significa que el progreso de una persona, programa o componente, es comparado con el progreso de otros, de características similares. Esta comparación está implícita en preguntas tales como:

¿Este programa es mejor que aquél?

¿Cuál de estos alumnos rindió la mejor prueba?

¿Cuál de estos programas es el más eficaz en función de costos?

Esta base se usa ampliamente en la evaluación educacional, y para la evaluación del alumno es una forma importante de bases de comparación. Cuando se toma un test de 100 ítems a 50 alumnos, los puntajes de cada alumno se basan en los de todos los demás del grupo. Este tipo de evaluación ha sido llamado "evaluación en la curva normal" porque la comparación está fundada en el desempeño de entidades similares en el mismo ambiente. Es una base para comparación que se emplea frecuentemente para programas, materiales educacionales, medios diversos, etc., cuando es necesario decidir si la TV es mejor que un libro, si una maestra que dispone de retroproyector es mejor que otra que no lo tiene, etc. En la evaluación de los estudiantes esta base es muy importante y usada con frecuencia, pero no siempre de manera correcta.

La comparación con *objetivos establecidos* significa que el progreso de personas, programas, componentes, etc., se compara con objetivos que han sido previamente establecidos. Esta clase de comparación está implícita en preguntas tales como:

¿Qué resultado está dando el programa en función de sus objetivos?

¿El alumno logró el criterio pre establecido?

¿Este programa de TV cumple sus propósitos?

Esta base no se utiliza mucho en educación pero se está difundiendo y se espera que aumente su empleo a medida que se adopten los procedimientos y modelos tecnológicos. Algunos evaluadores y teóricos de la evaluación han sugerido que una posible definición de la evaluación es el establecimiento de coherencia entre objetivo y desempeño (Provus, 1971). Esta definición, como las dos estudiadas antes, es limitada, pero da un ejemplo de la importancia potencial de la comparación con objetivos pre establecidos o en función de ellos. Para la evaluación del alumno este procedimiento es especialmente valioso, ya que permite la comparación de los alumnos con un criterio (o criterios) previamente establecidos y, no con otros alumnos. Si se utiliza el ejemplo del test de 100 ítems para los 50 alumnos, podría establecerse un criterio de 80 ítems correctos. Con este criterio cualquier alumno que responda correctamente a 80 ítems habrá completado la prueba satisfactoriamente. Las notas de los alumnos a sus posi-

bilidades de éxito no están afectados por los puntajes de los demás. Es concebible que todos los alumnos contesten acertamente 80 o más ítems, en cuyo caso habrían aprobado el criterio preestablecido.

Esta comparación también es útil para la evaluación del programa, principalmente en los de innovación donde no hay otros con los cuales comparar. Si programa tiene ciertas metas de rendimiento, limitaciones de costos, objetivos de procesamiento, etc., éstos se convierten en la base para su evaluación y tema principal es la medida en que el programa alcanzará sus metas.

La comparación con un ideal significa que el progreso de la persona, componente, programa, etc., se compara con el ideal dado o el caso hipotético. Esta clase de comparación está implícita en preguntas tales como:

¿Es este programa realmente ideal?

¿Alcanza esta escuela los ideales establecidos para la acreditación?

¿Está seguro que ésta es la mejor decisión posible?

¿Estamos realmente actuando de acuerdo con nuestros ideales?

Esta base de comparación es posiblemente la que más utilizan los maestros latinoamericanos para la evaluación de sus alumnos. Pero no es la mejor base para ello, porque la conducta estudiantil ideal puede resultar difícil de establecer y cada maestro puede tener sus propias normas ideales. Este tipo de comparación es principalmente útil para fijar metas o políticas de largo alcance. En general, los ideales no están bien definidos. Si lo están, es posible establecer objetivos relativamente claros, y evaluar de acuerdo con ellos. A menudo los planificadores y funcionarios encuentran situaciones ideales a niveles nacionales y deben transcribir los ideales establecidos de la nación en objetivos para el sistema educacional dentro del país. En estos casos los planificadores deben hacer las comparaciones con los ideales dados.

El tema de discusión principal para la comparación es que la base debe aclararse antes de comenzar la evaluación y debe manifestarse en el informe de la evaluación. Esta base debería estar establecida por las autoridades responsables, que varían de un caso al otro. Para la evaluación del alumno, la base para comparación sería establecida por el maestro, la escuela, el plan de estudios o el instrumento de prueba elegido. En la evaluación de un programa, sus diseñadores o los funcionarios de los organismos de control (escuela, provincia, estado, ministerio) deberían establecer las bases en las primeras etapas del diseño del programa. Muchos no logran aclarar la base para comparación de sus programas y se realiza en formas no intencionadas.

Este fracaso en el establecimiento de la base de comparación está con frecuencia ligado al fracaso para establecer adecuadamente los objetivos. Cuando la evaluación se hace mediante la opinión del experto, pocas veces se especifican las bases para las comparaciones, amén de otros problemas. Aquéllos que reciben las evaluaciones —los que toman las decisiones— no pueden estar segu-

ros si el experto está comparando el programa con otros, con algún tipo de objetivo (que sólo él conoce) o con un ideal establecido por el experto.

La evaluación por test estandarizado es un ejemplo de que la base de comparación está claramente establecida. Casi todos los tests están diseñados para basarse en la curva normal, esto es, para comparar el desempeño del alumno con el de los demás. La base teórica y las metodologías específicas de estas pruebas exigen que las comparaciones se hagan sobre la base de alumnos con otros alumnos. La comparación con otras entidades similares —alumnos o programas— es especialmente difícil, ya que no da información acerca de lo que el alumno es capaz de hacer comparado con lo que debería. En ambos casos la información suministrada es que el alumno A es mejor que el alumno B, o que el programa A es mejor que el programa B, pero no en términos más concretos. En la figura 1 se representan tres posiciones sobre la recta 0 a 100. En notas, el alumno A tiene 25 y el alumno B tiene 50, por lo que parecería que B es considerablemente mejor que A. Pero si luego se informa que el criterio requerido para el éxito es C (es decir, 75), está claro que ninguno de los dos alumnos ha alcanzado el criterio. Si el criterio representa —como debería— el nivel mínimo para aprobar, entonces ningún alumno ha tenido éxito, pero una comparación normativa no hubiera dado esa información. Esta falta de información puede ser muy grave. (¡Y piense, por ejemplo, lo que ocurriría si las clases fueran de natación!).

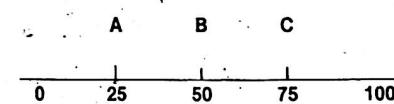


Figura 1. Puntajes de dos alumnos y un criterio.

La misma situación se ilustra en la figura 2, en que se consideran dos programas. Si se supone que el Programa A es educacional estándar para matemática de 7º. grado, y el Programa B es de televisión educativa en la misma asignatura, es posible, empleando la curva normal, decir que el Programa B es bastante mejor que el Programa A. Pero si no se puede establecer el criterio que debe alcanzarse, los que toman las decisiones quedan sólo con una información parcial y deformada. Supongamos que la matemática de 7º. grado tiene los objetivos establecidos y que un criterio razonable es que 90% de los alumnos logren el 85% de los objetivos, que se reflejan en los puntajes del test. En ese caso el Programa B permanece mejor que el Programa A pero ambos están lejos del criterio requerido.

En varias ocasiones puede utilizarse más de una base para un problema de evaluación, pero siempre que el propósito haya sido anteriormente definido con claridad. Por ejemplo, es posible evaluar programas sobre una base comparativa después de que hayan alcanzado criterios preestablecidos. Es posible decir: "Todos los programas que alcanzan el criterio X serán comparados y elegido el mejor". En este caso, la primera base está referida a un criterio establecido (u objetivo), seguida por la base de comparación con entidades similares. De vez en cuando se presentan casos semejantes en la evaluación de alumnos, donde

todos los que alcanzan un grupo de objetivos luego se comparan para establecer las posiciones de uno con relación al otro. Las bases dobles también adecuadas cuando dos variables separadas se utilizan para la evaluación en marco instruccional. Por ejemplo, en una prueba de métodos de instrucción programada los diseñadores pueden esperar que todos los alumnos alcancen nivel de puntaje establecido por el criterio, pero pueden también medir el tiempo demorado para alcanzarlo, y emplear esta variable para hacer comparaciones en la curva normal y sacar las conclusiones pertinentes.

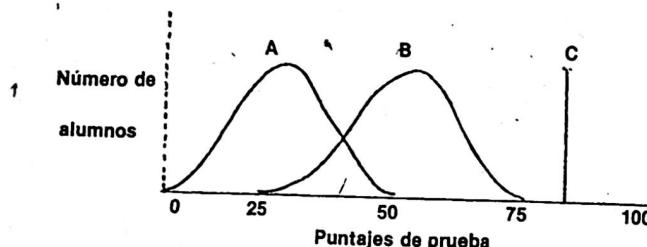


Figura 2. Puntajes de dos programas y un criterio.

PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN

El destino que ha de darse a la información de la evaluación varía según diversas circunstancias en el sistema educacional. En una situación, el que toma las decisiones puede desear saber si se debe o no invertir fondos de la escuela para comparar un programa específico, o cuál de los programas que le han ofrecido es mejor para cubrir las necesidades. O bien qué medidas deben tomarse para mejorar un programa ya existente. En otra situación, puede tener una percepción general de un problema y querer que éste se estudie a fondo para saber más acerca de él, de manera que pueda formular soluciones posibles al problema. Estas y otras posibilidades que surgen en la operación y desarrollo de los sistemas educacionales necesitan información variable debido a las intenciones diversas de las personas que tomarán las decisiones. En este apartado se tratarán los tipos de propósitos de la evaluación.

Los propósitos se pueden dividir en tres clases básicas. La primera es aquella área de conocimiento de la naturaleza de algo que ya existe. Ese algo es generalmente una persona, un programa o un componente dentro de un sistema que tiene algún tipo de problema cuya naturaleza precisa es necesario descubrir. Este tipo de propósito de valuación ha sido llamado valorización de necesidades, análisis de sistema (en el sentido correcto), diagnóstico de situaciones iniciales o de entrada, análisis de contexto y otros nombres. La segunda clase es la información necesaria para la operación y el continuo mejoramiento de un componente, persona, programa o sistema completo. Este propósito ha sido llamado formación, mejoramiento, desarrollo o evaluación continua. La tercera clase de propósito es la de elegir o manifestar una opinión, o emitir un juicio acerca de una situación, persona, proceso, programa, etc., dados. El ingreso

la universidad, la finalización y graduación del colegio, la selección entre varias posibilidades, etc., exige este tipo de juicio: el propósito es decir "sí o no", o "esto o aquello". Se ha aludido a esta forma de propósito como sumativa o evaluación terminal. Se examinará cada una.

Cuando existe un problema en un sistema escolar —elevada deserción falta de progreso en muchos alumnos, plan de estudios inadecuado, etc.—, frecuentemente los funcionarios de la escuela, maestros, padres, miembros de la comunidad, etc., lo perciben en un sentido general y entonces desean que se analice y se diagnostique cuidadosamente. Si un alumno tienen un problema educacional importante, puede ser observado por el maestro, quien entonces desea que el problema se analice y se diagnostique. El propósito de este tipo de requerimiento de información es encontrar la respuesta a preguntas tales como:

¿Cuál es el problema?

¿Por qué no funciona bien este programá?

¿Qué le pasa a ese alumno?

¿Qué necesita la escuela, en esta situación?

¿Qué necesita ese alumno?

El propósito básico es la obtención de información acerca del estado de la persona, proceso, programa o componente para conocer su situación real. Esto es análogo a la necesidad de información por parte de un medio para hacer el diagnóstico de la enfermedad de su paciente. Sabe que hay un problema porque el paciente le ha informado que sufre dolor y el médico debe entonces diagnosticarlo. También es posible decir que existe una *necesidad*: por ejemplo, un alumno necesita aprender a sumar y restar para poder desempeñar alguna otra actividad importante en su vida. Es necesario descubrir qué sabe y qué no sabe, qué puede hacer en suma y resta, y qué no puede hacer. Hay que diagnosticar o evaluar sus necesidades en función de los objetivos establecidos para suma y resta. A veces *análisis* es la palabra más correcta para describir la naturaleza de este tipo de evaluación. Un programa importante funciona en un colegio desde hace diez años y se ha notado un aumento en la deserción; éste es un cambio importante que debe explicarse. El programa es largo, con diversos aspectos, cada uno de los cuales debe ser analizado muy cuidadosamente para descubrir la razón de la deserción. Este análisis tiene como objeto la obtención de información acerca del estado del programa para poder desarrollar posibilidades que ayudarán a resolver su problema.

Para los fines de este aparato se sugiere que esta forma de evaluación se denomine evaluación diagnosticadora, ya que su propósito principal es el desarrollo de información acerca de la naturaleza de algún tipo de problema o de alguna insuficiencia en un programa, persona, proceso, componente, etc., dentro del sistema escolar. Debe reconocerse que la evaluación diagnosticadora tiene otros nombres, tales como: la estimación de necesidades, la prueba de colocación inicial, la evaluación de entrada y el análisis de sistemas.

Cuando se ha analizado un problema y el personal de la escuela entra en la etapa de diseño, desarrollo y ejecución de una solución, se necesitan diferentes formas de información. Es importante tener un flujo constante de información durante estos procesos acerca del progreso hacia la solución del problema. Se está introduciendo un nuevo programa en una escuela, los ejecutores, partícipes y quienes toman las decisiones necesitan información acerca de actividades cotidianas del programa, para asegurar que se está haciendo todo lo posible para desarrollarlo exitosamente, incluyendo las modificaciones todo tipo necesarias durante la realización. Cuando el alumno ha comenzado a estudiar suma y resta es necesario tener un flujo de información sobre progreso a lo largo del programa de estudios, de manera que pueda recibir asistencia cuando la necesita, disponer de tiempo, materiales o ejercicios adicionales cuando sean necesarios, o cualquier otro cambio requerido en el programa de estudios para asegurar que el alumno posea las mejores posibilidades de éxito. La información requerida en esta fase se necesita para responder a preguntas tales como:

¿Cómo está progresando el alumno en la Unidad Cinco?

¿Cuál es el desempeño de la Unidad Seis con respecto a los alumnos?

¿Cómo hay que cambiar el componente para progresar en la formación del programa?

¿Cómo hay que modificar el programa de estudios del estudiante x para ayudarlo a tener éxito?

¿Cómo podemos mejorar esta unidad?

El propósito es *formar* a la persona, el proceso, los materiales o los programas de manera que los lleve a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de la entidad. La expresión que ha llegado a asociarse con esta forma de evaluación es *evaluación formativa* debido al énfasis sobre el desarrollo o *formación* de la entidad que se evalúa (Scriven, 1967). Este objetivo no es *probar* sino *mejorar* la entidad. La entidad que se está evaluando se ajusta de manera continua, mediante la información suministrada, para poder llegar a la forma óptima de operar y así conducir la entidad al éxito.

En este apartado se usará el término *evaluación formativa* para referirse a aquella evaluación que tiene como propósito el suministro de la información que conduce a la modificación y continuo mejoramiento de la unidad que se está evaluando. Esta forma de evaluación también se ha llamado evaluación desarrollista o del proceso.

Los requisitos de información y los propósitos de la evaluación son diferentes a los anteriormente mencionados cuando en un sistema educacional se trata de decidir entre posibilidades existentes o de demostrar el cumplimiento o no cumplimiento de los propósitos de la unidad. En un programa que ha estado funcionando en una escuela durante cinco años, los que toman las decisiones (personal de la escuela) desean saber si deben continuar con el programa o ter-

minarlo; un alumno ha alcanzado tal punto en sus estudios que desea avanzar a otra sección importante del programa educacional (a otro grado o a la universidad). En estos casos es necesario tomar una decisión importante basada en la suficiencia, valor o mérito de la entidad que está siendo evaluada. La intención no es descubrir o diagnosticar un problema ni tampoco suministrar información para decidir acerca de modificaciones en el programa, sino de tomar una importante decisión, generalmente de la variedad "sí/no" o "ir/no ir". Este tipo de propósito es el más conocido en los sistemas educacionales, particularmente en América Latina. Es la clase de propósitos implicada en los exámenes que se toman a los alumnos al finalizar el año escolar para ver si aprueban o no. Es el tipo de propósito de evaluación que busca la respuesta a preguntas tales como:

El desempeño de este alumno, ¿es suficiente como para que sea promovido?

¿Es este programa de una calidad suficiente como para que la escuela lo compre?

¿Este alumno posee los conocimientos necesarios para ingresar a la universidad?

¿El precio de este texto es adecuado para su uso en el curso?

Al final de este periodo de desarrollo y realización, ¿alcanzó el programa sus objetivos establecidos?

El propósito de esta evaluación es tomar una decisión clara (generalmente binaria) acerca de una persona, programa o componente en función de su mérito o valor, generalmente en relación con algún hito trascendente.

En este artículo esta forma de propósito de evaluación se llamará *evaluación sumativa*. A veces se ha hecho referencia a ella como evaluación de producto, evaluación de salida, evaluación de fin de proyecto y (en función del modelo de sistemas) evaluación de sistemas.

Este estudio se ha concentrado en los propósitos de la evaluación, en los tipos de decisiones que deben basarse en la información de evaluación. Existe otro enfoque que hace poco ha recibido bastante atención. Este enfoque, estrechamente relacionado con el de sistemas, destaca la evaluación del proyecto y la enfoca en cuatro aspectos o elementos importantes del sistema: su contexto o ambiente, las entradas, los procesos y las salidas del sistema. El enfoque sugiere: a) la evaluación de *contexto*, esto es, la evaluación del ambiente pertinente, de las condiciones, limitaciones, etc., reales o deseadas, y las necesidades del ambiente; b) evaluación de *entrada* que analiza entradas que suministran información para la determinación de la manera en que se pueden utilizar recursos para lograr las metas y objetivos del programa; c) evaluación de *proceso* para suministrar realimentación para las personas responsables de realizar planes y procedimientos, y d) evaluación de *producto*, para medir e interpretar los logros al final del ciclo del proyecto y durante el periodo de operación del proyecto (Phi Delta Kappa, 1971).

En este enfoque la intención tanto de la evaluación de contexto como de entada es primordialmente diagnosticadora. La evaluación de proceso es primordialmente una evaluación formativa, y la de producto tiene objetivos tanto mativos como sumativos aunque se hace incapié más bien en los propósitos formativos. También se destaca la interacción de las cuatro partes del modelo durante la evaluación de un proyecto de desarrollo educacional. La información reunida en la evaluación de contexto se usa para tomar importantes decisiones en la fase de contexto y también como información básica para la evaluación de entrada. Se desarrolla un conjunto general de información a lo largo del proyecto de manera que sea posible evaluar el producto en función de criterios establecidos y hacer *interpretaciones lógicas de los resultados, usando información sobre contexto, entrada y proceso* (Phi Delta Kappa, pág. 232). Es útil relacionar estas formulaciones de tipos de evaluación y de propósitos con un modelo general del enfoque de sistemas, como en el diagrama 1. El proceso de desarrollo de sistemas está representado como un continuo con cinco etapas básicas. Las cuatro áreas del modelo Phi Delta Kappa están relacionadas con las secuencias de sistemas, y debajo de éstas están las formas más probables de los propósitos de evaluación. Puede verse que en el enfoque sistemas de propósito de evaluación cambian con la secuencia lógica de actividades.



Diagrama 1. Comparación del enfoque de sistemas con el modelo PDK y los propósitos de la evaluación.

Javier Olmedo. "La evaluación educativa", en: VARIOS. *Evaluación Educativa*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1979, p. 47-54.

La evaluación educativa

Javier Olmedo*

1. LA EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO EDUCATIVO

Al referirse a la evaluación educativa es importante contemplarla en su totalidad, como un proceso dinámico y sistemático y ubicarla como parte integral y fundamental de toda acción educativa.

Un grave error que la educación tradicional ha venido arrastrando como peso lastre que ha entorpecido y aun anulado muchos esfuerzos de reforma, es el haber desvirtuado (y prácticamente nulificado) la evaluación, al separarla del proceso enseñanza aprendizaje e identificarla con calificaciones y exámenes.

En los niveles medio y superior del sistema educativo, la evaluación se ha reducido generalmente a un examen final o, en el mejor de los casos, a varios exámenes parciales que se separan de las actividades educativas cotidianas. En la escuela primaria frecuentemente se maneja como una acumulación de puntos en donde los ejercicios y actividades de aprendizaje no tienen valor sino en función del puntaje que aportan para la calificación.

En ambos casos la calificación, en vez de ser la expresión de un juicio sobre el logro de ciertas metas, se convierte en una meta en sí y adquiere un significado artificial y deformado. Los exámenes no son instrumentos de evaluación, sino obstáculos que hay que vencer a como dé lugar para obtener la anhelada calificación aprobatoria y la promoción al grado inmediato superior.

No es aventurado afirmar que la mayoría de los estudiantes tienen como meta primordial la de aprobar los exámenes y que esto es lo que principalmente esperan de ellos sus padres. En consecuencia con esta actitud, las instituciones

* Tomado de *Gran Enciclopedia Técnica de la Educación*. Tomo 1. En Prensa.

de enseñanza media y superior determinan períodos de exámenes que permita a los estudiantes disponer por lo menos de un día entero para la "preparación" de cada reconocimiento. Con esto no sólo se le resta tiempo de trabajo al calendario escolar, sino que muchos estudiantes dedican semestralmente diez quince días (con gran parte de sus noches) al "estudio" y a la aprobación de sus asignaturas.

Si bien en primaria no se ha llegado a esta absurda práctica, sí es común establecer períodos de exámenes (mensuales, trimestrales, semestrales, etc.), los que se provoca un ambiente de solemnidad, sobrevigilancia y tensión metralmente opuesto al que sería conveniente para un máximo rendimiento un trabajo cualquiera.

El resultado inmediato de esta desmesurada importancia dada a los exámenes es que, además de enfocar el máximo esfuerzo a una actividad que no debía más que la culminación de todo un proceso (ese sí, muy esforzado), el alumno aprende desde los primeros años de primaria que la supervivencia en el sistema escolar requiere del uso de todos los procedimientos y trucos (lícitos o no) con tal de superar las "pruebas".

La palabra *trampa* parece estar inseparablemente unida a los exámenes en este contexto: el examen mismo es una *trampa* preparada por el maestro para hacer caer a todo aquél que no resulte suficientemente hábil, y el alumno (a pesar de abundantes recomendaciones moralizantes o amenazantes) intentará hacer todas las *trampas* posibles para obtener una mejor calificación.

Podría escribirse un grueso libro, lleno de ingenio, sobre las innumerables tácticas ideadas por alumnos y maestros en este juego sin fin de espionaje y contraspionaje. Y el libro resultaría divertidísimo si no fuera por los funestos efectos que este absurdo antagonismo tiene sobre la educación de niños y jóvenes.

Esta realidad deformante de la evaluación es el resultado de un enfoque darwiniano de la educación que le atribuye la función de seleccionar a los individuos más capaces y mejor dotados. "Durante muchos años, en todo el mundo, educación ha tenido una función preponderantemente selectiva. Los mayores esfuerzos de maestros y funcionarios se han enfocado a determinar cuáles estudiantes han de ser rechazados al término de cada etapa educativa" (Bloom, Hastings y Madaus, 1971, 5).

El énfasis se ha puesto en la discriminación, en establecer la superioridad de un alumno sobre otro, y se han desarrollado minuciosos procedimientos estadísticos para seleccionar los reactivos de una prueba en función de su capacidad discriminatoria y para definir la calificación de un alumno por contraste con sus compañeros, eliminando fatalmente a un cierto porcentaje de individuos en cada grupo.

Todo esto origina una obscura oposición entre el maestro y el alumno, pues el primero tiene la facultad de reprobar al segundo y esto se convierte en algo más importante que su función de enseñar. Hay que aparentar que si se "sabe" cuidarse de no ser sorprendido y se puede echar mano de cualquier recurso con tal de "pasar".

En último término, la evaluación desaparece, pues sólo se trata de definir quién aprueba y quién reprueba, pero no cuáles son las deficiencias concretas de un alumno ni por qué ha caído en ellas. Menos aún saben el maestro o los directivos qué aspectos de la actividad docente han sido ineficaces ni en qué debería modificarse la organización de la escuela o del sistema educativo para lograr una mayor eficiencia: mientras los porcentajes de aprobados y reprobados sean los "correctos" (de acuerdo a la campaña de Gauss o al cupo de la escuela), no hay realmente necesidad de modificar nada.

Actualmente la educación tiene un enfoque totalmente distinto. El desarrollo de los sistemas escolares y la filosofía de la educación hacen de esta práctica algo funcionalmente inoperante y éticamente inaceptable.

Prácticamente en todos los países, en el presente, la educación elemental es constitucionalmente obligatoria, y en México se habla (de manera por lo demás poco realista) de hacer igualmente obligatoria la educación secundaria. Para el sistema educativo esto implica la obligación de lograr que todos los habitantes del país cursen con éxito esos años obligatorios y, dado el nivel elemental de los mismos, no puede alegarse falta de capacidad intelectual más que en un reducido número de alumnos, detectable desde la edad preescolar y que debe canalizarse para su educación a escuelas especializadas.

Por otra parte, la educación se ha visto como un factor de movilidad social (probablemente atribuyéndole mayor eficacia que la que en realidad tiene) y esto, al combinar la presión de quienes desean lograr una mayor educación con el sentido de justicia de dar el máximo de oportunidades a todos, ha llevado a una gran expansión del sistema educativo, que permite cada vez a más personas tener acceso a los niveles superiores de la educación.

Estos hechos hacen que la función selectiva de la escuela no tenga ya ningún sentido, al menos en el nivel primario. Pero, además (y mucho más relevante) una importante corriente filosófica educativa rechaza ese enfoque y considera que la institución escolar (en todos sus niveles) existe para propiciar el máximo desarrollo de las potencialidades de las personas que asisten a ella. Como consecuencia, todo el proceso educativo cambia radicalmente y exige actividades realmente evaluadoras. La labor del maestro ha de estar enfocada a la promoción de ese desarrollo, buscando con su enseñanza que todos sus alumnos aprendan y estableciendo una evaluación que detecte fallas y permita corregirlas.

Por otro lado, además de este enfoque hacia el desarrollo de los individuos, pedagogía actualmente pugna por lograr una sistematización de las actividades educacionales y por lograr bases científicas para sus planteamientos teóricos y sus actividades concretas. Esto ha llevado a dos consecuencias importantes desde el punto de vista de la evaluación. En primer lugar, la evaluación se convierte en la fuente fundamental de datos que puedan probar o rechazar las hipótesis en que (explícita o implícitamente) se basa al quehacer educativo. Obviamente, para esto se requiere de información objetiva y no de impresiones subjetivas de los maestros o de calificaciones vacías de significado.

En segundo lugar, la sistematización de la enseñanza lleva a los planificadores de la educación a definir clara y explícitamente los objetivos educacionales que se pretende lograr, de lo cual se sigue lógicamente la necesidad de evaluar si logran o no.

La definición de objetivos educacionales hace innecesaria y a menudo absurda la comparación de los resultados de un alumno con sus compañeros, pues de que se trata al enseñar es de que todos logren esos objetivos, y al evaluar, constatar en qué medida los logró cada uno.

Por último, la corriente pedagógica predominante actualmente pretende hacer de la escuela un sitio amable, donde el alumno viva su presente y aprenda en un ambiente estimulante y positivo. Los exámenes angustiantes y las calificaciones represivas son incongruentes con esta pretensión y dan al traste con esa ambientación. No así una actividad evaluativa inserta en el proceso, que realiza como una actividad educativa más y que aumenta la eficacia de aqué

La evaluación pedagógica no elimina, de ninguna manera, los exámenes ni necesariamente rechaza las calificaciones, sino que los ubica en sus justa dimensión, como parte necesaria y benéfica del proceso educativo.

Por otro lado, la evaluación no puede circunscribirse a la constatación de los conocimientos que posee el alumno, sino que debe (como se señaló al principio) abarcar todo el fenómeno educativo, desde el más simple acto de memorización hasta el desarrollo complejo y paulatino de hábitos intelectuales, valorales y corporales.

La educación es un proceso sumamente amplio y complicado, que por su trascendencia requiere de una actuación plenamente consciente de todos los involucrados en él: alumnos, maestros, padres de familia, autoridades, etc. Es mediante la evaluación que cada uno de ellos tendrá elementos para conocer la eficiencia y el sentido del proceso. Y no es una acción evaluativa aislada o una de las etapas y cada uno de los elementos que constituyen la educación ha de ser expresa y sistemáticamente evaluado. Así, hablaremos de evaluación de aprendizajes cognoscitivos, afectivos y psicomotrices: de evaluación de instituciones y programas, de procedimientos y recursos didácticos, de alumnos y maestros, etcétera.

Cada uno de estos aspectos o elementos requiere una evaluación especialmente enfocada a obtener cierta información que permita hacer juicios de valor objetivos sobre el punto concreto que se está evaluando.

No es válido "inferir" de un examen de conocimientos cuál es la eficacia de un método, de un sistema disciplinario, de un maestro, etcétera. Esto se hace frecuentemente cuando, a partir del promedio de un grupo, se hacen juicios sobre la labor del maestro, la "calidad" de una escuela, la eficacia de un libro de texto, etcétera. Todo esto debe ser evaluado, pero a través de actividades específicas

camiente diseñadas para un propósito definido. "Determinar y aclarar qué es lo que ha de evaluarse tiene siempre prioridad en el proceso de evaluación". (Gronlund, 1973, 24).

2. DEFINICIÓN

De las reflexiones anteriores se desprende que una verdadera evaluación educativa, coherente con las orientaciones ideológicas expresadas, es un *proceso sistemático institucionalizado*, no dependiente del criterio o la decisión de un maestro, sino de la *constatación del grado en que se logran los objetivos educacionales propuestos para un curso, una asignatura, un grado, etcétera*. La determinación de los tipos, momentos e instrumentos de evaluación forma parte importante de la *planificación educativo* y de la elaboración de cada programa escolar.

3. PASOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

En el proceso evaluativo podemos distinguir los siguientes pasos:

1o. Medición.

Para evaluar un proceso o el logro de un objetivo, es necesario ante todo medirlo de alguna manera, de modo que sea posible manejarlo cuantitativamente.

Esto implica el desarrollo de instrumentos adecuados para medir aquello que se pretende evaluar. Si el instrumento arroja datos erróneos o si mide algo distinto del objeto de evaluación, todo el resto del proceso resultará desviada o equivocado.

Así, por ejemplo, no puede evaluarse la capacidad de hacer una interpretación crítica de algún hecho histórico a través de un examen que únicamente pregunta fechas, nombres y datos concretos, sino de planteamiento de un acontecimiento y de sus implicaciones para que el alumno haga el análisis crítico correspondiente, de acuerdo a ciertos lineamientos.

Pero sobre el tema de la medición y de los instrumentos se abundará más adelante.

2. Comparación con un parámetro.

El resultado de una medición (v. gr. puntuación en un examen) no tiene en sí ningún significado. Es preciso ubicarlo con respecto a un patrón, norma o parámetro.

Si se nos dice que un niño mide 89 centímetros de estatura, no es posible emitir un juicio sobre su crecimiento si no se sabe su edad. Si el niño tiene dos años, diremos que es alto, mientras que si tiene tres afirmaremos que su estatura es baja. La edad nos permite comparar a ese niño concreto con una norma basada en el desarrollo medio de la población a la que el niño pertenece.

En el caso de la evaluación educativa el parámetro está constituido por los objetivos de aprendizaje. El puntaje de una prueba no tiene sentido sino una función del objetivo que esa prueba pretendió medir.

Un ejemplo: Horacio sacó 73 puntos de un total de 100 en un examen, pero esos 100 reactivos del examen, ¿representan el 80% de los objetivos que se estan evaluando? ¿Lo sobrepasan? ¿Coinciden exactamente con el nivel de eficiencia establecido? En tanto estas preguntas no se contesten, los 73 puntos significan nada, pues pueden ser insuficientes con respecto al objetivo cumplirlo satisfactoriamente.

3o. Juicio de valor.

De la comparación entre el resultado de la medición y el parámetro, se deriva un juicio en el sentido de si el fenómeno o sujeto medido se ajusta a esa norma, sobrepasa, presenta deficiencias, etcétera.

Este paso es el específicamente evaluativo, pero claramente requiere de los dos anteriores para no ser algo subjetivo y gratuito.

El juicio de valor puede expresarse mediante un signo convencional (número, letra, etcétera) que sería lo que comúnmente conocemos como "calificación" o "nota". Pero esta calificación tendrá un significado real en la medida en que sea resultado del proceso descrito y que su expresión sea verdaderamente convencional, es decir, uniformemente aceptado y comprendida por las personas que la manejan.

4o. Aplicación.

Con el tercer paso terminaría propiamente la evaluación, pero, como se afirmó más arriba, evaluar no es una meta; sino un medio que puede servir a diversos fines, mismos que es preciso tener claramente definidos de antemano para adecuar a ellos la acción evaluativa. Los principales propósitos para los que la evaluación puede servir son la retroalimentación, la toma de decisiones y la información.

a) Retroalimentación.

Se entiende por "retroalimentación" la acción en la que de un proceso o un sujeto se obtienen datos que constituyen una información útil para el mismo proceso o sujeto. En otras palabras, la información no proviene del exterior (de otras personas o experiencias) sino del análisis del modo como funciona o está constituido, aunque en este análisis puede tenerse el auxilio o la interpretación hecha por un agente externo.

La función prioritaria de la evaluación es obtener del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje información útil para su mejoramiento. "El propósito principal de la evaluación es mejorar el aprendizaje y la instrucción. Todo otro uso es secundario o complementario con respecto a este propósito principal" (Gronlund, 1973, 16). Esto implica que se evalúa ante todo para que el alumno y el maestro conozcan cómo se está desarrollando la actividad educativa que los involucra a ambos y estén en condiciones de, consciente y razonablemente, mejorarla. El desarrollo de un programa o cualquiera de sus elementos constitutivos puede así ser modificado o reforzado gracias a los datos aportados por la evaluación.

b) Toma de decisiones.

La actividad educativa requiere de decisiones cotidianas que van desde la selección de un auxiliar didáctico determinado hasta la modificación de todo un sistema disciplinario o una metodología didáctica.

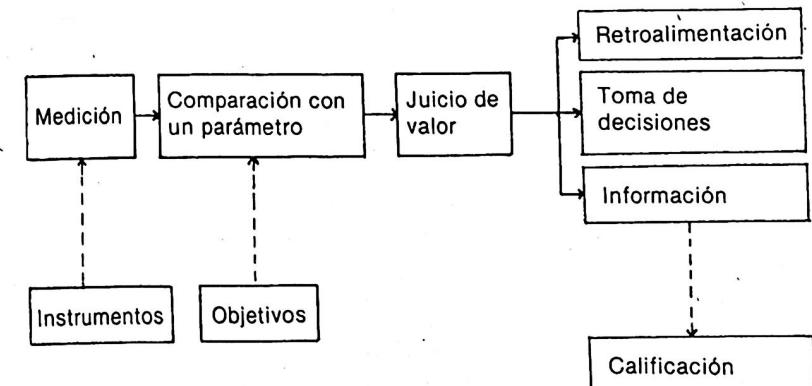
El profesor y el administrador (en cualquier nivel en que se encuentren) requieren de datos ciertos y precisos para tomar decisiones racionales y adecuadas. Una evaluación diseñada e implementada para este efecto les permite decidir con más seguridad acerca de la aprobación de un alumno, la modificación de un programa, el diseño de programas remediales, etcétera.

c) Información.

Por último, aunque de menor trascendencia que las dos funciones anteriores, pero igualmente de gran importancia, existe la necesidad de que la evaluación se convierta en una fuente de información que permita a los padres conocer el nivel y la secuencia del desarrollo de sus hijos; a las autoridades, la marcha de una institución; a los investigadores de la educación, los resultados de prácticas derivadas de ciertas teorías o hipótesis de trabajo.

PROCESO DE EVALUACIÓN

(Esquema 1)



4. MEDICIÓN Y EVALUACIÓN

Es conveniente dedicar unas palabras más a enfatizar y clarificar la función de la medición en el proceso evaluativo, pues mientras unos autores las identifican, otros afirman que cierto tipo de evaluación no requiere de mediciones.

a) La medición es sólo una parte de la evaluación.

El gran desarrollo tenido por la psicometría, especialmente después de la Primera Guerra Mundial y hasta la década de los cincuentas, concentró a los sicólogos y educadores en el desarrollo y la estandarización de test, reduciendo evaluación a la elaboración y aplicación de instrumentos de medida. El manejo estadístico de sus resultados, basado en la "Campana" de Gauss (curva normal de frecuencias), se convirtió en el parámetro definitivo.

Aunque posteriormente se analizará con más detalle la función de la estadística en el manejo de la evaluación y la inadecuación de muchas prácticas muy generalizadas actualmente, por el momento sólo subrayamos que la aplicación de programas por objetivos obliga a la comparación de los resultados de la medición con esos mismos objetivos, como ya se apuntó más arriba.

La omisión del segundo y tercer paso del proceso evaluativo, al pasar directamente del resultado numérico de un examen a una "calificación" es, como se señaló antes, una de las causas de que esa calificación se haya desvirtuado carezca de un significado preciso o comprensible.

b) La medición es una parte necesaria de la evaluación.

Ciertamente, medir no es sinónimo de evaluar, pero es indispensable medir para evaluar.

Frecuentemente se dice que hay fenómenos que no son medibles y que para evaluarlos sólo es factible hacer de ellos una "descripción cualitativa" (Cf. Gronlund, 1973, 9; Lofourcade, 1973, 18). Esta descripción cualitativa, en muchos casos no constituye evaluación alguna, pues no permite la comparación con ningún parámetro para fundamentar un juicio de valor. En otras ocasiones, de hecho implica una medición (aunque sea subjetiva e implícita) en términos de frecuencia, intensidad, avance o retroceso, etcétera. Y, en este sentido, se aproxima más a una evaluación.

Así, se hablará de que Alejandra coopera más con sus compañeros que al principio del curso, que Luis se ha peleado sólo cinco veces en las últimas dos semanas, que la letra de Javier resulta cada vez menos legible, que la interpretación que Susana hace de un hecho histórico resulta lógica, pero su argumentación no es suficientemente clara, etcétera. Todas estas apreciaciones *pueden* registrarse en instrumentos tales como guías de observación o escalas estimativas, cuantificarse y compararse con un parámetro establecido con el sujeto mismo en etapas anteriores de su formación.

Mientras la "apreciación cualitativa" no tenga como base, una medición y la comparación de sus resultados con un parámetro, será sólo una opinión (todo lo valiosa, acertada o autorizada que se quiera, pero sólo una opinión) y no una evaluación pedagógica.

Aunque sobre este tema se tratará con mayor detalle posteriormente, conviene asentar desde ahora dos principios de la medición educativa:

a) *Todo puede medirse*, con tal que se desarrolle el instrumento adecuado para hacerlo. Es imprescindible que los maestros conozcan lo que los avances de la psicometría aportan (y lo que no aportan!) a las posibilidades de medición de los objetivos más complejos o abstractos... que con frecuencia son los más importantes.

b) *Todo instrumento de medición tiene un margen de error*, trátese de una cinta métrica o de un test de actitudes. En muchas ocasiones será indispensable aplicar dos o más instrumentos diferentes para minimizar el error de cada uno y acercarse más a la verdadera dimensión del fenómeno.

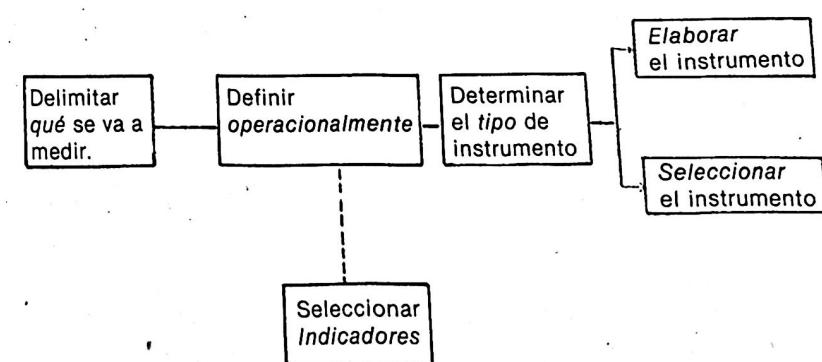
De todas modos, el maestro debe utilizar sus resultados con las reservas del caso y no como algo infalible o automático. El juicio valorativo siempre requerirá del conocimiento, la capacidad crítica y la inteligencia del maestro. "No hay sustituto para la evaluación del profesor". (Karmel, 1974, 27). Además, normalmente será el mismo maestro quien deba decidir cuál es el instrumento conveniente para evaluar un objetivo determinado o, más aún, elaborar él mismo el instrumento.

La medición necesaria para el proceso evaluativo requerirá entonces de los siguientes pasos:

- Especificar claramente qué se va a evaluar: un objetivo de aprendizaje, un procedimiento didáctico, un aspecto de la organización escolar, etcétera.
- Cuando el objetivo mismo no lo hace o el elemento que se va a evaluar lo requiere, *definir operacionalmente* la habilidad característica o proceso que va a medirse y seleccionar los indicadores pertinentes.
- Seleccionar o elaborar el o los instrumentos adecuados y necesarios. (Cfr. Weiss, 1975, 47 y ss.).

PASOS DE LA MEDICIÓN

(Esquema 2)



BIBLIOGRAFIA

- BLOOM, Benjamin S.; J. Thomas Hastings y George F. Madaus. *Handbook formative and summative evaluation of student learning.* New York, McGraw-Hill, 1971.
- GRONLUND, Norman E. *Medición y evaluación en la enseñanza,* Méxicó: Pax, 1973.
- KARMEL, Louis J. *Medición y evaluación escolar.* México: Trillas, 1974.
- LAFOURCADE, Pedro D. *Evaluación de los aprendizajes,* Buenos Aires, Kapeluz, 1973.
- WEISS, Carol H. *Investigación evaluativa, métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción.* México: Trillas, 1975.

Javier Olmedo. "Algunos criterios metodológicos para la evaluación del rendimiento escolar", en: VARIOS. *Evaluación Educativa.* México, Universidad Pedagógica Nacional, 1979, p. 55-58.

Algunos criterios metodológicos para la evaluación del renacimiento escolar*

Javier Olmedo Badía

En todos los campos, actividades y los niveles se habla de evaluación; insiste en la necesidad de evaluar; se exige que se evalúe. No obstante, en la mayoría de los casos, la evaluación no existe y su lugar es ocupado por cualquier subterfugio: al final de un programa se agregan dos o tres párrafos que afirman vagamente que se evaluará en función de los objetivos; muchas veces la llamada evaluación no es más que una opinión (más o menos autorizada o interesante pero sólo una opinión); en otras ocasiones se esgrime una serie de cifras, promedio y fórmulas estadísticas que no dicen ni demuestran nada.

Gran parte del problema radica en la indefinición del concepto mismo de evaluación, de sus funciones y requerimientos desde el punto de vista metodológico.

Este artículo se propone aclarar al concepto de evaluación del rendimiento escolar, las diferentes aplicaciones que puede tener y algunas de las exigencias metodológicas que plantea la actividad evaluativa en el campo de la educación.

Se entiende por evaluación, desde el punto de vista pedagógico, la acción sistemática que recoge información objetiva y útil para la toma de decisiones racionales, sobre el grado en que los educandos logran los objetivos que se les han propuesto.

Así considerada la evaluación puede enfocarse directamente sobre el aprendizaje o sobre los elementos que lo favorecen o lo entorpecen. En todo caso, al hablar de "rendimiento escolar" nos estamos refiriendo a los "productos propios de la escuela, es decir, los aprendizajes, entendidos éstos en el sentido amplio de conocimientos, destrezas, valores, hábitos, habilidades, actividades, etcétera, que el alumno adquiere".

* Tomado de SUMA. Órgano de Divulgación del IPN. México, No. 1, s/a. pp. 24-28.

Aunque debiera ser obvio, parece importante subrayar que el rendimiento escolar se establece en función del aprendizaje de los alumnos. La eficacia o deficiencia de la escuela o los elementos que la constituyen deben estimarse en relación a esta función esencial.

Sin negar la utilidad que para otros fines puedan tener estimaciones que no consideren al aprendizaje (como por ejemplo estudios de costo por alumno), desde el punto de vista educativo el "desperdicio" escolar no puede establecerse simplemente multiplicando ese costo por el número de reprobados o de deserciones. Esto implicaría, por un lado que el reprobado no obtuvo absolutamente ningún beneficio de su asistencia a la escuela y, por el otro, que el aprobado obtuvo el máximo beneficio. El rendimiento escolar, en su dimensión económica, tendría que evaluarse en relación a la inversión y su utilidad en términos de aprendizaje. Esto puede ser mucho más difícil, pero constituye el criterio más acorde a la evaluación educativa.

En nuestro país se han hecho valiosos esfuerzos tendientes a evaluar el rendimiento escolar, pero aún queda mucho camino por recorrer; la información de que se dispone es muy escasa y, en ocasiones, carente de referencia o significado.

Es probable que esto sea causado, en parte al menos, por los problemas que se apuntaban más arriba y conviene hacer hincapié en el aspecto metodológico.

La evaluación, considerada como una fuente de datos para la toma de decisiones, constituye un proceso de investigación que requiere del diseño y ejecución que exige el método científico. Evaluar es algo mucho más complejo y mucho más metódico que aplicar un examen cualquiera y convertir sus resultados, o la apreciación personal del maestro, en una calificación.

Uno de los primeros requisitos para que la evaluación responda a las condiciones que se vienen señalando es el definir claramente y de antemano a quien va a servir la información que resulte de ella. En la actividad educativa existe una amplia gama de niveles y tipos de decisión. El del maestro es el más concreto y operativo; existen niveles intermedios: responsables de un sector o aspecto (directores de escuelas, inspectores, jefes de sector, etcétera) y los niveles que abarcan todo el sistema educativo.

Un primer paso esencial en el diseño de una investigación evaluativa es *la definición explícita del destinatario de la información* resultante de la evaluación.

El maestro en el aula debe decidir sobre la aprobación-reproducción de un alumno, la necesidad de proporcionarle material o actividades complementarias, la conveniencia de repasar un aspecto con el grupo, etcétera.

Conforme se asciende en los niveles de autoridad, las decisiones implican aspectos más generales o complejos, tales como modificadores a los programas y libros de texto, directivos referentes a metodología didáctica u organización escolar, diseño de programas para actualización de maestros, etc., hasta llegar a decisiones que afectan a todo el sistema educativo.

Esto conduce a una reflexión sobre las calificaciones escolares que, al mismo tiempo que encierran graves deficiencias en el aspecto que se discute, desvirtúan muchos de los intentos hechos por evaluar el rendimiento escolar.

Aunque sale de los límites y el enfoque de este artículo el analizar cómo la calificación debería formularse a partir de la evaluación hecha por el maestro y cómo ésta necesita ser un proceso metódico, es indispensable señalar que la calificación responde casi totalmente a requerimientos administrativos (y, en gran parte, burocráticos y muy poco a consideraciones pedagógicas). Así, se ha llegado a que no signifique nada para los destinatarios de la información resultante de la evaluación hecha por el maestro en el aula: el propio maestro, el alumno y los padres de familia.

Possiblemente debido a este predominio de lo administrativo sobre lo pedagógico se deba el que la calificación, en la práctica, no siempre tenga relación con el aprendizaje logrado por el alumno.

Esto trae como consecuencia que las evaluaciones basadas en las calificaciones resulten irrelevantes:

Es, pues, urgente y sumamente importante que el maestro tenga un concepto claro que la función de la evaluación, de sus exigencias metodológicas y del lugar que debería ocupar la calificación en el proceso.

Un segundo paso, igualmente importante en el diseño de la evaluación, es *la definición precisa de lo que va a evaluarse*.

Es muy frecuente, aunque totalmente inaceptable, que a partir de una evaluación se hagan extrapolaciones e interpretaciones que resultan totalmente gratuitas. Así, a partir del promedio de un grupo se emiten juicios (es decir, "evalúa") sobre la capacidad del maestro, la calidad de los libros de texto, la eficiencia de una escuela, etcétera.

Si se quiere evaluar al maestro, es indispensable formular un diseño específico con tal propósito. El bajo rendimiento de un grupo puede tener origen en características propias del mismo. Es, pues, necesario controlar esas variables grupales y ambientales que evaluar válidamente al maestro.

Todo aquello que interviene en el proceso educativo es evaluable y, dada su trascendencia, debiera ser evaluado sistemáticamente. El siguiente cuadro ilustra sobre los aspectos a los que puede dirigirse una investigación evaluativa.

Resulta claro que para evaluar la fuerza y la manera en las que cualquiera de los aspectos señalados en el cuadro afecta el fenómeno educativo, es imprescindible diseñar una investigación que maneje los resultados del aprendizaje como variable dependiente y los factores a investigar, insumos o entradas, como variables independientes.

Aparentemente, lo más efectivo sería desarrollar las evaluaciones por medio de un diseño experimental. En realidad esto no es siempre posible ni deseable. Las características de aquello que se pretende evaluar indicarán al investigador si es preferible alguna forma de diseño cuasi-experimental o no experimental. Pero, en todo caso, es indispensable la planeación y la ejecución de la investigación con todo rigor metodológico. De esto depende la validez de las decisiones resultantes de la evaluación.

Personas	→	Maestro Alumno Autoridades escolares Personal administrativo y manual
Instituciones	→	Sistema Educativo Nacional Subsistema (niveles, regionales, etcétera) La escuela
Evaluación del Rendimiento Escolar	Componentes del proceso	Plan de estudios y programas Métodos y procedimientos didácticos Disciplina escolar Evaluación y calificaciones
Medio ambiente	→	Familiar Situación socioeconómica Características culturales
Bases teóricas	→	Doctrinas pedagógicas Sistemas Hipótesis

No es preciso abundar en los requisitos de un buen diseño de investigación; existen numerosos manuales al respecto.

El tercer aspecto importante y propio de la investigación evaluativa en el que hay que hacer incapié es la **definición de parámetros**.

La evaluación implica siempre un juicio de valor. No puede quedarse en un nivel puramente descriptivo. Tampoco se limita a verificar o refutar una hipótesis. Debe establecerse si el factor que se está evaluando favorece o entorpece el aprendizaje, en qué medida lo hace; qué efectos tiene para la acción educativa en general; cómo se relaciona con la filosofía y las políticas nacionales, con la realidad y las necesidades sociales, etcétera.

La evaluación implica siempre un juicio de valor. No puede quedarse en un nivel puramente descriptivo. Tampoco se limita a verificar o refutar una hipótesis. Debe establecerse si el factor que se está evaluando favorece o entorpece el aprendizaje, en qué medida lo hace; qué efectos tiene para la acción educativa en general; cómo se relaciona con la filosofía y las políticas nacionales, con la realidad y las necesidades sociales, etcétera.

En el caso de la evaluación del aprendizaje, los parámetros están dados por los objetivos (explícitos o implícitos) de los programas. Pero en el caso de los factores que influyen en él, es necesario, al momento mismo de diseñar la investigación, definir clara y explícitamente los parámetros a los cuales se compararán los resultados de la investigación para poder "evaluarlos".

Por ejemplo, la evaluación de un programa o de sus objetivos requiere que estos sean comparados con parámetros tales como necesidades sociales, juicio de expertos en la materia, teorías pedagógicas, etcétera. En la medida en que estos parámetros sean explícitos, el juicio de valor hecho a partir de la comparación será objetivo.

CONCLUSIONES

- Es urgente realizar evaluaciones sistemáticas.
- La evaluación debe ser una fuente de datos para la toma de decisiones y, por tanto, realizarse en base a la metodología científica.
- Algunos requisitos metodológicos específicos de la investigación educativa son los siguientes:
 - a) Delimitar con precisión lo que se va a evaluar.
 - b) Definir él o los destinatarios y además el diseño concreto que se haya elegido.
 - c) Definir claramente los parámetros de acuerdo a los cuales se hará la evaluación.

SUGERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GRONLUND, Norman. *Medición y Evaluación en la Enseñanza*. México, Edit. Pax. México 1973.
 KERLINGER, Fred. *Investigación del comportamiento. Técnica y Metodologías*. México, Nueva Editorial Interamericana, 1975.
 TECLA, Alfredo y Alberto Garza R. *Teoría, Métodos y Técnicas en la Investigación Social*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1975.
 TRAVERS, Roberto M. W. *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
 WEISS, Carol H. *Investigación educativa*. México, Trillas, 1975.
 ————— *Evaluating action programs: readings in social action and education*. Boston. Allyn and Bacon, 1972.

Robert L. Thomdike y Elizabeth Hagen.
Tests y técnicas de medición en psicología y educación. México, Trillas, 1978, p. 28-25.

Características de los métodos de medición

Durante el siglo actual se han desarrollado numerosas técnicas de evaluación del individuo y se han aplicado a muchos aspectos de su personalidad y sus habilidades. En capítulos posteriores hablaremos pormenorizadamente de las técnicas específicas. Este capítulo se dedicará a una visión general, con objeto de tocar los puntos más importantes del tema.

EVALUACION POR MEDIO DE PRUEBAS O TESTS Y EVALUACION POR LA OBSERVACION NATURALISTA

Las evaluaciones y descripciones de una persona pueden agruparse en dos categorías principales: las que requieren de una "situación de prueba" especial y las que se basan en la observación de la conducta en las situaciones naturales de la vida real. Las características que un test suele tener son las siguientes: a) se realiza en un tiempo y en un lugar específicos; b) consiste en un conjunto uniforme de tareas para todas las personas examinadas, y c) el sujeto de la evaluación estima que la situación es una situación de examen. Por el contrario, la evaluación fundada en las situaciones naturales de la vida real: a) se efectúa en un periodo indefinido; b) se basa en situaciones que no son las mismas para diversas personas, y c) el sujeto de la evaluación no considerará que constituye una situación de examen. La distinción entre las situaciones de examen y las situaciones de la vida real no puede hacerse en forma precisa y terminante, y tendremos oportunidad de considerar algunos casos intermedios. Sin embargo, por lo general es muy fácil determinar si se trata de un test propiamente dicho o de observaciones naturalistas.

Cuando se habla de evaluación y medición del ser humano, se suele pensar principalmente en pruebas bien definidas, como las de un examen de aritmética, un test de aptitud escolar o de agudeza auditiva. Pero debemos recordar que muchas de las evaluaciones que hacemos de las personas, siempre han estado y seguirán estando basadas en la observación de esas personas tal como son tal como actúan en sus actividades cotidianas. Las estimaciones de la inseguridad del niño de kindergarten, en comparación con la de otros niños, o la apreciación de la actitud cooperativa en los muchachos de diez años de edad, o de la iniciativa del ejecutivo novel, tendrán que basarse, casi necesariamente, en la observación de los sujetos durante un periodo determinado, a medida que vayan actuando en su grupo social natural. Las evaluaciones basadas en estas observaciones adolecen de serias limitaciones. Es probable que encontraremos poca uniformidad entre las diversas personas, tanto por lo que respecta a las situaciones observadas como en las normas de juicio de los observadores. Empero, para ciertos tipos de conducta, no tenemos tests o pruebas adecuadas que sustituyan a la observación de situaciones naturales, y es muy probable que nunca los tengamos.

Por eso, todo cuadro completo de los procedimientos evaluativos debe prestar atención tanto a las técnicas de examen como a los instrumentos para mejorar la observación de la conducta en condiciones naturales. Nos inclinaremos a preferir las situaciones especiales de prueba cuando se puedan elaborar adecuadamente. El examinador tiene un mejor control de la situación, ya que puede presentar de igual manera las mismas tareas o preguntas a todos los sujetos. Generalmente, puede obtener de la prueba resultados más precisos y que dependen menos de la persona que efectúa la evaluación. Sin embargo, debemos reconocer que muchos aspectos importantes de la conducta individual, por su misma naturaleza, desafían su reducción al test. Sólo se pueden apreciar válidamente cuando el individuo funciona en situaciones naturales de la vida real.

Por supuesto, no todos los test ofrecen al sujeto un claro indicio de lo que pretenden medir. Tendremos oportunidad de considerar diversos tipos de instrumentos de examen en los cuales las características evaluadas no son, precisamente, las que el test parece perseguir. En este grupo, sobresalen los llamados *tests proyectivos*, que veremos en el capítulo 15. Lo que pretende ser un test de imaginación quizá es, en realidad, un instrumento utilizado para revelar ansiedades, tensiones y conflictos emocionales internos. O un test de cálculo aritmético puede estar arreglado de forma tal que permita llevar al cabo una estimación del fraude o de las "trampas" en la escuela. Pero todas estas son excepciones a la regla general de que, durante la aplicación de una prueba, la persona sabe que se la examina, y acerca de qué se la examina.

Robert L. Thorndike y Elizabeth Hagen.
Tests y técnicas de medición en psicología y educación. México, Trillas, 1978, p. 17-25.

Tests y técnicas de medición en psicología y educación

ELEMENTOS ESENCIALES DE LA MEDICIÓN

"Conocer" una persona significa realmente ser capaz de describirla precisa y plenamente. Pero toda descripción es selectiva. No podemos describir todo lo que atañe a una persona, de manera que debemos elegir la descripción de los atributos que tienen que ver con nuestras preocupaciones del momento. Podremos contentarnos con describirla aproximada y cualitativamente, o habremos de esforzarnos por describirla con mayor precisión y en términos cuantitativos. Cuanto más precisa y cuantitativa queramos que sea nuestra descripción, tanto más tendremos que recurrir a las mediciones.

En cualquier campo de actividad, el medir consta de tres pasos comunes: a) señalar y definir la cualidad o atributo que se habrá de medir; b) determinar un conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo pueda manifestarse y hacerse perceptible, y c) establecer un conjunto de procedimientos o de definiciones para traducir las observaciones a enunciados cuantitativos de grado o de cantidad. La comprensión de cada uno de estos pasos y de las dificultades que presentan proporciona cimientos sólidos para la comprensión de los procedimientos y de los problemas de la medición en psicología y en educación.

Señalar y definir el atributo.

Nunca medimos una cosa o una persona. Lo que medimos es, siempre, una cualidad o atributo de la cosa o de la persona. Nos ponemos a medir la *longitud* de la mesa, la *temperatura* del horno de fundición, la *duración* del neumático de un automóvil, el *gusto* de un cigarrillo, la *inteligencia* del niño de edad escolar, la *madurez emocional* del adolescente. Cuando tratamos de establecer los atri-

butos físicos más sencillos, como el de la longitud, rara vez se nos ocurre pre-guntarnos por el significado o la definición del atributo. El término longitud ~~p~~osee un significado claro, establecido desde hace muchísimo tiempo en la historia del género humano y del individuo. Aunque el dominio de los conceptos de "largo" y de "corto" puede constituir acontecimientos importantes en la vida del niño de edad preescolar, en la sociedad de los adultos estos conceptos son automáticos y axiomáticos. Todos sabemos a qué nos referimos cuando hablamos de *largo* o de *longitud*. Sin embargo, no puede decirse tanto de todos los atributos físicos. ¿Qué es lo que entendemos por *durabilidad* del neumático de un automóvil? ¿Nos referimos a la resistencia al desgaste y a la abrasión por contacto con el pavimento del camino? ¿Nos referimos a la resistencia a la rotura por contacto con objetos agudos o cortantes? ¿O estamos pensando en resistencia al deterioro y el debilitamiento que suelen acompañar al paso del tiempo? ¿O nos referimos a una combinación de estas tres cosas y, tal vez otros factores más? Hasta que no lleguemos a algún acuerdo acerca de lo que entendemos precisamente por *durabilidad* no podremos medirla con sentido. En la medida en que no estemos de acuerdo en lo que significa *durabilidad*, en esa medida disentiremos acerca de cuáles son los mejores procedimientos para medirla, y si utilizamos procedimientos diferentes, no nos pondremos de acuerdo en que el valor que obtengamos representará la durabilidad de una determinada marca de neumáticos.

El problema de llegar a un acuerdo acerca de qué es lo que significa un determinado concepto se vuelve más grave aún cuando nos ponemos a pensar en la clase de atributos que manejan el psicólogo o el educador. ¿Qué es lo que entendemos por inteligencia? ¿Cuáles serán las conductas que calificaremos de inteligentes? ¿Hará referencia el concepto, primordialmente, al trato con ideas y conceptos abstractos, o habrá de incluir el trato con cosas, con objetos concretos? ¿Designará primordialmente la conducta en situaciones novedosas, habrá de abarcar en su significado las respuestas en circunstancias comunes, bien conocidas? ¿Hará referencia a la velocidad y soltura de la respuesta, o al nivel de complejidad de la reacción, independientemente del tiempo? Todos tenemos una idea general de lo que queremos dar a entender cuando decimos que una conducta es inteligente, pero es evidente, al tratar de hacer precisa nuestra definición, que nos encontraremos con muchos puntos concretos en los que ya no estaremos tan de acuerdo todos. Lo mismo puede decirse de casi todos los conceptos psicológicos —de unos más que de otros, por supuesto— y el primer problema a que se enfrentan el psicólogo o el educador, cuando se proponen medir los atributos que les interesan, es el de llegar a una definición clara, precisa y aceptada generalmente del atributo que quieren medir.

Por supuesto, nos enfrentamos también a una cuestión previa. A fin de que nuestra descripción tenga utilidad para nuestras necesidades actuales, tenemos que decidir cuáles serán los atributos que hayamos de medir, por su importancia y pertinencia. Una descripción podrá carecer de valor para la necesidad que tengamos por causa de haber elegido desacertadamente los rasgos mensurables. Así por ejemplo, al describir una pintura, podríamos hablar de su altura, su ancho y su peso. Podríamos proporcionar estos datos con gran precisión. Si lo que nos interesase fuese embalar la pintura para su transporte, estos serían los datos que necesitaríamos. Por otra parte, si lo que nos interesase fuese hacer una crítica de la pintura como obra de arte, nuestra descripción, en los tér-

minos arriba mencionados, carecería casi totalmente de valor. Los atributos de la pintura por nosotros descritos no tendrían nada que ver, en lo esencial, con su calidad de obra de arte.

De manera semejante, la descripción de una persona podrá tener poco valor si elegimos rasgos que no vengan al caso. Así, por ejemplo, la compañía que esté seleccionando personal para el manejo de sus camiones podrá estimar su comprensión verbal y su capacidad para resolver problemas cuantitativos, y así obtener medidas precisas de estas funciones. Sin embargo, es muy probable que la información que obtenga en lo relativo a estos factores carezca de valor para descubrir hombres poco propensos a tener accidentes, o que sean trabajadores regulares y confiables. Otros factores, como el de la coordinación ojo-mano, la percepción de la profundidad y la falta de impulsos agresivos incontrolados tendrían que ver mucho más con las tareas, esfuerzos y tensiones propios de un conductor de camión.

Así también, se sabe que hay profesores de música que se preocupan por medir con toda exactitud los conocimientos que tienen sus alumnos de hechos tales como quién compuso el *Concierto emperador*, o si el andante es más rápido que el alegro, con lo cual obtienen una estimación considerablemente precisa de lo aprendido acerca de los músicos y de la terminología de la música, pero se olvidan de presentarles una sola nota de música "real", un solo tema o melodia, una sola apreciación de la música "viva". Como estimación del gusto o la aptitud musicales tales pruebas carecen prácticamente de valor, puesto que utilizan conocimientos de datos "acerca" de los músicos y de la música, pero no nos permiten apreciar adelantos en la calidad de la experiencia musical.

Determinación de un conjunto de operaciones para poner a la vista el atributo

El segundo aspecto de la medición es el de encontrar o inventar un conjunto de operaciones que aislarán el atributo en el que estamos interesados y lo pondrán ante nuestros ojos. Una vez más, hemos de decir que las operaciones necesarias para medir la longitud de un objeto, de una mesa, por ejemplo, se encontraron en remotísimos tiempos de la historia de la humanidad. En la escuela primaria se las enseñamos a los niños. La regla, la cinta de medir, el metro son aceptados universalmente como instrumentos adecuados, y el colocarlos junto al objeto que se quiere medir se considera propio para poner de manifiesto la longitud de la mesa, del pupitre o de cualquier otro objeto que estemos estudiando. Pero las operaciones para medir la longitud o la distancia no siempre son tan sencillas. ¿Mediante qué operaciones medimos la distancia entre Nueva York y Chicago?, ¿entre la Tierra y el Sol?, ¿desde el sistema solar hasta la nebulosa gigantesca en espiral de Andrómeda? ¿Cómo mediremos la longitud de un bacilo de la tuberculosis o el diámetro de una neurona? La ciencia física ha avanzado ideando instrumentos que extienden las capacidades de nuestros sentidos, y procedimientos indirectos, que nos permiten establecer cantidades que son demasiado grandes o demasiado pequeñas, o para que podemos utilizar, para obtenerlas, el sencillo procedimiento de colocar un metro o una cinta de medir junto a los objetos. Las operaciones para medir la longitud o

la distancia se han vuelto indirectas, complejas y cada vez más precisas. Y se la emplea porque nos proporcionan resultados consistentes, verificables y útiles.

Volviendo al ejemplo de la durabilidad de un neumático de automóvil, es fácil advertir que las operaciones necesarias para poner de manifiesto el atributo, dependerán de la definición del mismo que hayamos aceptado, y entrarán en relación de influencia recíproca con el mismo. Si damos nuestra definición en términos de resistencia a la abrasión tendremos que idear algún procedimiento estándar uniforme para aplicar una fuerza abrasiva al espécimen y determinar la tasa de desgaste, que podría ser alguna simulación de camino estandarizada. Si hemos indicado que el concepto fundamental es la resistencia a la ruptura por objetos puntiagudos, necesitaremos una manera de aplicar fuerzas de perforación graduadas. Si hemos dado nuestra definición en términos de deterioro por el sol, la grasa y otros factores destructivos, nuestro procedimiento tendrá que exponer los especímenes a estos agentes destructivos, así como proporcionar algún índice de la pérdida de fuerza o de resistencia resultante. Si nuestra definición comprende más de un aspecto, entonces cada uno de ellos tendrá que figurar con un peso adecuado, en nuestra evaluación.

La definición de un atributo y las operaciones necesarias para ponerlo de manifiesto se influyen recíprocamente. Por una parte, la definición que hemos establecido determinará qué es lo que aceptaremos como operaciones pertinentes o razonables. A la inversa, las operaciones que podamos idear para poner de manifiesto el atributo constituirán, desde un punto de vista práctico, la definición del atributo. A esto llamamos "definición operacional". Lo que estamos diciendo es que el conjunto de procedimientos que en nuestra opinión mostrarán la durabilidad de un neumático de automóvil se convertirán en la definición efectiva de la durabilidad por lo que a nosotros respecta. La historia de las mediciones psicológicas y educativas realizadas durante el siglo actual ha sido, en gran parte, la historia de la invención de instrumentos y procedimientos para poner de manifiesto, de manera estandarizada y en condiciones uniformes, las conductas que sirven de indicadores de los atributos pertinentes de las personas. De tal manera, la serie de tareas ideadas por Binet y sus sucesores constituyen operaciones para poner de manifiesto una conducta que constituye indicio de inteligencia, y el *Stanford-Binet* y otros tests nos han proporcionado definiciones operacionales de inteligencia. El hecho de que no exista un solo test acatado universalmente y de que los diversos tests suelen variar por lo que respecta a las tareas que incluyen y el orden en que jerarquizan a las personas, de testimonio de que no se ha alcanzado un consenso completo acerca de lo que es la inteligencia, por una parte, y de los procedimientos adecuados para ponerla de manifiesto, por otra. Y esta falta de consenso es característica, en general, del "estado del arte" de la medición psicológica y educativa. Hay bastante ambigüedad en nuestras definiciones, por una parte, y bastante variedad en los instrumentos que hemos ideado para poner de manifiesto las conductas que queremos medir, por la otra, como para que las diferentes medidas de lo que supuestamente es el mismo rasgo pueden jerarquizar a las personas de manera muy diferente. Piénsese, por ejemplo, en la rúbrica "espíritu cívico" que aparece como rasgo que ha de ser calificado en muchas libretas de calificaciones de las escuelas. ¿Qué es lo que se puede entender por espíritu cívico en un niño de primaria? ¿Hasta qué punto podemos ponerlo de acuerdo en su

definición? Y una vez que hayamos tratado de definirlo, ¿cuáles serán los procedimientos u operaciones que podremos utilizar para estimar su presencia o su inexistencia?

CUANTIFICACIÓN DEL ATRIBUTO EN UNIDADES DE GRADO O CANTIDAD

El tercer paso, una vez que hayamos aceptado un conjunto de operaciones para poner de manifiesto un atributo consistirá en expresar el resultado de esas operaciones en términos cuantitativos. Formulamos la pregunta de "¿cuántos o cuánto?" En el caso de la longitud de una mesa, la pregunta se convierte en la de "¿cuántos centímetros?" El centímetro representa una unidad básica y podemos demostrar que cualquier centímetro es igual a cualquier otro, colocándolos juntos y viendo su igualdad. Esta es la prueba directa y palpable de igualdad en algunas de las más sencillas mediciones físicas. En el caso de otros dispositivos de medición, como el termómetro, la igualdad de las unidades descansa en una definición. Así pues, decimos en nuestra definición que los aumentos de temperatura corresponden a cantidades iguales de expansión de un volumen de mercurio. Una larga experiencia de esta definición ha mostrado que es útil, puesto que proporciona resultados que guardan relación ordenada y significativa con muchas otras medidas físicas.

Ninguno de nuestros atributos psicológicos posee unidades cuya igualdad pueda demostrarse por comparación directa, tal como la igualdad de los centímetros o de los kilos puede mostrarse. ¿Cómo demostraremos que el problema X de aritmética requiere igual grado de destreza aritmética, que el problema Y de aritmética? ¿Cómo podremos mostrar que un síntoma de ansiedad es igual a otro indicador de ansiedad? Por consiguiente, para estimar las cualidades que interesan al psicólogo o al educador, es preciso recurrir siempre a alguna definición que nos proporcione lo mismo las unidades que la cuantificación. Las más de las veces, decimos que una tarea completada con éxito —una palabra definida, un problema de aritmética resuelto, o una analogía establecida—, es igual a cualquier otra tarea de la serie completada con éxito, y contamos el número total de éxitos que haya tenido un individuo. La puntuación bruta de tareas ejecutadas con éxito se convierte en algún enunciado acerca de la edad o del grupo escolar que una persona iguala, o acerca de su posición dentro de tal grupo mediante procedimientos de que hablaremos más plenamente en el capítulo 7. Este contar tareas completadas con éxito, o elecciones de un determinado tipo, nos proporciona una definición plausible y manejable de cantidad, pero no tenemos testimonios realmente adecuados de la equivalencia de las diferentes tareas de la prueba, o de los diversos cuestionarios a los que se ha dado respuesta. Con qué derecho tratamos un ítem de serie numérica, como el de "1 3 6 10 15 _____" como si mostrase la misma cantidad de capacidad intelectual que, por ejemplo, un ítem de analogías verbales, como el de "caliente es a frío como húmedo es a _____".

Por consiguiente, la definición de tareas equivalentes, y también, por la misma razón, la de unidades de las pruebas y los tests psicológicos no es muy sólida que digamos. Cuando tenemos que tratar con la estimación del grado de espíritu de cooperación de un niño, llevada al cabo por el maestro, o con la evaluación de la iniciativa de un empleado, llevada a efecto por su patrono, por ejemplo, en las que se emplearán algunos conjuntos de categorías, como los de "excelente" "muy bueno", "bueno", "satisfactorio" e "insatisfactorio" el signi-

ficado de las unidades en las que se expresarán estas estimaciones es todavía más sospechoso.

Al realizar mediciones psicológicas y educativas tropezamos con problemas relación con los tres pasos ya mencionados. En primer lugar, tenemos los problemas de seleccionar los atributos de los que nos ocuparemos, y de definirlos claramente, sin ambigüedad, y en términos con los que todos podemos estar de acuerdo. Inclusive para algo tan sencillo como es la "destreza de lectura" podemos obtener toda una gama de interpretaciones. ¿En qué medida debería incluir una definición cada una de las consideraciones siguientes?

1. Velocidad de lectura.
2. Mecánica de la conversión de símbolos visuales en sonidos.
3. Captación de los significados literales directos de un texto.
4. Realización de inferencias que van más allá de lo directamente expresado.
5. Capacidad de advertir el prejuicio o el punto de vista particular del autor.

Y a medida que vayamos tratando con conceptos más complejos e intangibles, como los de espíritu de cooperación, ajuste o rigidez de pensamiento o de conducta, habremos de tropezar con una diversidad de definiciones todavía mayor.

En segunda lugar, tenemos los problemas de idear procedimientos que nos permitan poner de manifiesto los atributos en los que estamos interesados. En el caso de algunos atributos psicológicos se ha tenido bastante éxito en la ideación de operaciones que hagan que el individuo ponga de manifiesto el atributo, lo cual nos permite observarlo en condiciones uniformes y estandarizadas. Esto es cierto, sobre todo, en lo que respecta a las destrezas, puesto que se han construido tests estandarizados en los que al examinando se le pide, por ejemplo, que lea comprensivamente, que perciba relaciones cuantitativas, o que advierta cuáles son las formas correctas de expresión en la lengua nacional. Pero hay muchos atributos con los que no se ha tenido tanto éxito. ¿Cuáles serían las operaciones estandarizadas que nos permitirían poner de manifiesto, en forma que las pudiésemos estimar, la iniciativa potencial de un empleado, la ansiedad de un niño en la escuela, o la adecuación de un soldado para determinadas tareas de combate? Mediante nuevas investigaciones y nuevos derroches de ingenio podremos llegar a idear operaciones mejores para poner de manifiesto algunas de estas cualidades. Pero de todos modos sospechamos que son muchas las cualidades psicológicas en las que el descubrimiento de adecuadas operaciones de medición habrá de constituir siempre un problema.

Por último, diremos que aun las mejores unidades psicológicas de medida dejan algo que desear. Las unidades se hacen iguales por definición. La definición podrá tener algún grado de plausibilidad, pero la igualdad de las unidades no puede establecerse de manera fundamental. De modo que la suma, la resta y la comparación de puntajes resultará siempre algo sospechosa. Además, la presión con que se estime el atributo —la confiabilidad en las diversas ocasiones en que se lleve al cabo la evaluación, o según los diferentes individuos que la efectúen— muy frecuentemente es decepcionantemente baja.

Richard H. Lindeman. "Cómo evaluar la calidad de instrumento de medición", en: VARIOS, *Evaluación Educativa*. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1979, p. 31-46.

Cómo evaluar la calidad de un instrumento de medición*

Richard H. Lindeman

En este libro otorgaremos especial atención al problema de la construcción de tests de rendimiento por parte del maestro y a la interpretación y uso de los puntajes de tales tests; también analizaremos en particular, otras medidas de la habilidad y aptitud del alumno, que se hallan a disposición de los docentes. Antes de considerar la construcción de instrumentos de medición para el aula (capítulo 4) y la interpretación de los puntajes en mediciones estandarizadas (capítulo 5), es importante tener en cuenta ciertos criterios —validez, confiabilidad y utilidad— que permiten evaluar la calidad de una técnica de medición; es decir, juzgar en qué medida determinado instrumento resulta apropiado para el uso que se le intenta dar. Si bien estos criterios se relacionan entre sí y por lo tanto no pueden considerarse de manera aislada, inicialmente los presentaremos como si fueran independientes uno de otro. Sus interrelaciones se tornarán más claras a medida que avancemos en el estudio del tema.

CONCEPTO DE VALIDEZ

DEFINICIÓN

Quizá lo más importante para juzgar la adecuación de un test sea evaluar su validez. Este concepto se relaciona con la pregunta. "¿Qué mide el test?", cuya importancia parece obvia. Sin embargo, la literatura sobre este tema contiene muchos ejemplos de tests que se emplean sin prestar adecuada consideración a su validez desde el punto de vista de los propósitos del que los usa: Esta falta de atención puede parecer de algún modo sorprendente, ya que muchos tests se identifican con claridad por medio de un título que intenta indicar específicamente qué miden. Pero uno de los primeros pasos para evaluar un test nuevo consiste en no tener en cuenta el título, que puede representar sólo lo que el autor del test esperaba medir. En efecto, puede ocurrir que un test de

* Tomado de Tratado de medición educacional. Buenos Aires: Paidós, 1971. Biblioteca del Editor Contemporáneo No. 16, Cap. 3.

comprensión en lectura sólo mida el factor inteligencia general. Un test de rendimiento puede constituir una medida igualmente buena de la habilidad general para desempeñarse con los test, en especial si los ítems están elaborados pobremente. Por tanto, es importante que el que emplea el test pueda juzgar si mismo si ese instrumento es válido para sus propósitos.

La definición de validez ha sufrido ciertas modificaciones desde que el concepto comenzó a usarse en medición educacional. Hace algunos años, los manuales que se referían a este tema definían la validez en términos del grado que un test medida lo que se proponía medir. Esta idea no carecía de fundamento, dada la manera en que se construían y validaban los tests. Por lo general, que construía el test decidía con anticipación lo que deseaba medir, y después de elaborar con ese fin el instrumento, procedía a demostrar que "lo que deseaba medir" era efectivamente medido. Muy pocas veces se tenía en cuenta la posibilidad de que un test de aptitud matemática, por ejemplo, pudiera medir algo más, y quizás incluso medirlo mejor.

Pero las técnicas estadísticas comenzaron a usarse con más frecuencia en análisis de las características de los tests, y la construcción de estos últimos, tanto en el ámbito comercial como en el educacional, quedó en manos de personas con mayor sentido crítico y mejor preparadas; se vio entonces con claridad que la pregunta más razonable referente a la validez era simplemente: "¿Qué mide este test?" Ciento es que no se procede a construir un test sin ninguna guía, pero el juicio acerca del valor del instrumento para un propósito particular sólo debería emitirse una vez que se haya determinado de manera objetiva y tan exacta como fuera posible el ámbito de la eficacia de la medición. El uso equivocado de los resultados del test, que se origina en concepciones erróneas e información inadecuada referente a sus características, puede llevar a errores serios en la conducción de casi todas las fases de la experiencia escolar del niño.

Con el propósito de aclarar el concepto de validez y hacerlo más significativo para quienes trabajan en ciencias sociales, en los últimos años se ha tratado de distinguir entre varios tipos o clases de validez. Se definieron cuatro tipos básicos: validez de contenido, validez de construcción, validez de concurrencia y validez predictiva. A pesar de que el docente debe conocer el significado de todos estos tipos, es el primero, es decir la validez de contenido, el que ofrece mayor interés para él.

VALIDEZ DE CONTENIDO

La mejor manera de encarar el problema de la validez de contenido consiste en considerarla en relación con los tests de rendimiento. Un test de este tipo tiene validez de contenido si representa fielmente los objetivos de una secuencia didáctica dada y refleja el orden jerárquico de tales objetivos que se tuvo en cuenta en el proceso de enseñanza. Esta definición implica suponer que el maestro siguió un plan con objetivos específicos, sobre la base del cual ha sido elaborado el test. Un test sobre álgebra moderna, por ejemplo, tendría escasa validez de contenido para medir el rendimiento en historia americana. Un test sobre divisiones de varias cifras carecería prácticamente de validez de contenido si se administrara a alumnos de segundo grado. Cuando se critica un test afirmando que no representa de manera adecuada el contenido real del curso, ello implica que se está cuestionando su validez de contenido.

A menudo la validez de contenido se determina sobre la base del juicio de un experto. Esta examina cuidadosamente un bosquejo del contenido y objetivos de la unidad para la cual el test fue elaborado. Luego, sobre la base del propio test prepara un informe en el cual indica el contenido representado en aquél y los tipos de conocimiento y habilidades que el alumno debe poseer para responder correctamente los ítems. Una vez hecho esto, se comparan los dos informes y se observa si existen discrepancias entre ambos. El juicio definitivo sobre la validez de contenido depende del grado de adecuación existente entre el test y el plan didáctico.

Puede asegurarse que un test tiene una validez de contenido adecuado si, en su propio desarrollo, sigue fielmente un plan o bosquejo del curso. Tal bosquejo se convierte en una heliografía para la construcción del test. El uso de un test heliográfico se analizará en detalle en el capítulo 4.

Debe señalarse que un test de rendimiento puede tener una validez de contenido adecuada en un momento dado y para una clase y un maestro determinados, pero puede no ser igualmente válido en un tiempo diferente y para un grupo distinto que se halla a cargo de otro docente. Una crítica que los maestros formulán a menudo con respecto a los tests estandarizados que se expenden en el comercio, es que éstos no miden de manera adecuada el rendimiento de los alumnos de "su" clase; ello quiere decir que en algunas situaciones no tienen una validez de conocimiento satisfactoria. Esta crítica sugiere una de las precauciones que deben tenerse presentes al interpretar los puntajes de tales tests y que puede aplicarse también a los tests construidos por el maestro, cuando ellos no han sido especialmente elaborados para los grupos a los cuales han de administrarse. No debe inferirse que los resultados de los tests estandarizados sean inútiles; en realidad, constituyen una parte importante del cuerpo de información referente a los alumnos que el docente necesita. Tampoco debe pensarse que los tests construidos por el maestro deban usarse sólo una vez y luego descartarse. Sin embargo, es preciso tener presente que la validez de contenido de un test no constituye necesariamente una característica fija que se mantenga igual en todas las situaciones. Cada vez que el test se usa con un grupo diferente o se altera la situación en que se aplica a un mismo grupo, debe examinarse nuevamente su validez.

VALIDEZ DE CONSTRUCCIÓN

La validez de construcción se refiere a la medida en que un test nos proporciona información acerca de una característica significativa del individuo. La información acerca de tales características (o construcciones como se las llama algunas veces) puede ayudarnos a comprender el desempeño del individuo en la escuela. Por ejemplo, para entender por qué determinado alumno se desempeña correctamente en inglés y mal en matemáticas, puede ser muy útil poseer ciertos conocimientos sobre su nivel general de inteligencia, su habilidad verbal, su aptitud para el manejo de los números y quizás también sobre sus actitudes hacia las diferentes materias que debe estudiar en la escuela. El conocimiento de tales características, obtenido por medio de instrumentos de medición adecuados, puede permitirnos lograr que cada alumno extraiga el mayor provecho de su experiencia escolar.

Al evaluar un test de rendimiento debe considerarse su validez de construcción así como su validez de contenido. Puesto que el rendimiento es una característica significativa de un alumno, constituye una construcción importante en ámbito educacional. Como se señaló antes, la validez de contenido de un test de rendimiento se evalúa en términos de la adecuación con que muestra (representa) el contenido total de una unidad o secuencia didáctica determinada. Por su parte, la validez de construcción se refiere a la capacidad del test para medir el rendimiento real del individuo con respecto a los objetivos didácticos fijados. Si un test de este tipo tiene una elevada validez de construcción, debe permitir distinguir los distintos niveles de rendimiento de los alumnos. Para lograr que sus tests tengan una alta validez de construcción, el maestro debe otorgar a los ítems de aquél una calidad tan elevada como sea posible y lograr equilibrio adecuado entre ítems fáciles y difíciles.

Existen dos clases de pruebas que permiten determinar la validez de construcción de un instrumento de medición. La primera consiste en la opinión de un experto con respecto a la medida en que las respuestas del test proporcionan conocimiento sobre el grado en que un individuo posee un rasgo o construcción determinados. Años atrás, quienes se ocupaban de elaborar los test confiaban casi exclusivamente en este tipo de prueba para establecer su validez de construcción. Por lo general, el primer paso en la elaboración de los tests consistía en definir la construcción que pretendía medirse en términos de ciertos comportamientos que el individuo debería poner de manifiesto en caso de poseer el rasgo en cuestión. Así pues, los ítems del test eran construidos con el objeto de permitir al individuo poner de manifiesto esos tipos de comportamiento. Los primeros trabajos del psicólogo francés Alfred Binet, quien ideó una serie de tareas destinadas a distinguir entre escolares normales y retrasados, ejemplifica claramente esta manera de determinar la validez de construcción.

Sin embargo, se hizo evidente incluso para los pioneros en el campo de los tests educacionales y psicológicos, que no siempre bastaba el juicio de un experto para proporcionar suficiente certeza sobre la validez de un test. Con frecuencia, ni siquiera con la ayuda de expertos podía hallarse la relación existente entre una característica determinada y los tipos de comportamientos asociados con ella. Por ejemplo, se descubrió que entre los individuos que podían repetir adecuadamente una serie de dígitos enunciados por el examinador (una tarea de uno de los primeros tests de Binet), había algunos que se hallaban muy por debajo de lo normal en lo que respecta a la habilidad mental general y al rendimiento en muchas tareas intelectuales que debían realizar en la escuela. Sobre la base de tal experiencia referente a las relaciones estadísticas entre el comportamiento observado y el rendimiento en los ítems del tests, se tornó evidente la necesidad de determinar la validez de construcción por medios estadísticos.

Si una construcción resulta útil para comprender el comportamiento de una persona, debe existir la posibilidad de demostrar estadísticamente su relación con ese comportamiento y con otras características del individuo. Así, a pesar de que los métodos corrientes para establecer la validez de construcción aún se basan, en cierta medida, en el juicio de un experto, en la actualidad se presta mucha atención a las relaciones entre el puntaje del test y algunos otros facto-

res de los cuales cabe esperar que se relacionen con ese puntaje. La prueba acerca de la validez de construcción de un test puede ser proporcionada por 1) sus relaciones con otros tests, particularmente con aquellos que se emplean para medir la misma construcción; 2) sus relaciones con otras características del individuo, por ejemplo, actitudes, personalidad, intereses, y 3) sus relaciones con factores del ambiente del individuo que pueden afectar el rendimiento en el test. En la medida en que estas relaciones puedan demostrarse, es posible confirmar la validez de construcción del test. Si ellas no pueden comprobarse, será necesario concluir que el test no es válido para medir la construcción implicada o bien que su explicación lógica para predecir esas relaciones era de alguna manera defectuosa.

VALIDEZ DE CONCURRENCIA

Debe considerarse la validez de concurrencia de un test cuando se lo emplea para distinguir entre dos o más grupos de individuos cuya situación es diferente en el momento en que se aplica el test. Un ejemplo de un test elaborado con el fin de que contara con un alto grado de validez de concurrencia para un propósito específico es el inventario de Personalidad Mululósico de Minnesota*. Este test se ha usado como un diseño de preselección para identificar a los individuos que en el momento de la aplicación del test requieren tratamiento. Una forma preliminar de este instrumento fue administrada a un grupo de pacientes mentales hospitalizados y también a sus visitantes normales; Los ítems del test fueron luego cuidadosamente analizados para identificar aquellos que permitían distinguir claramente entre los dos grupos: pacientes y visitantes. Más tarde estos ítems se administraron a otros grupos de pacientes y visitantes y sobre la base de sus respuestas (sin conocer su situación real), se clasificó a estas personas en las dos categorías mencionadas. Si se compara una clasificación basada en el test con la situación real se obtiene una medida de la validez de concurrencia del test. La validez de concurrencia se expresa siempre en términos de la relación existente entre el rendimiento en el test y un criterio contemporáneo aceptado. El coeficiente de correlación proporciona una medida cuantitativa de esta relación.

La validez de concurrencia también puede ser significativa cuando se desea efectuar la evaluación de tests de rendimiento. En las experiencias cotidianas del aula, con frecuencia es muy fácil hallar criterios contemporáneos apropiados con los que podría compararse el desempeño en el test de rendimiento. Puede esperarse, por ejemplo, que un alumno que realiza correctamente un test de ortografía manifiesta esa misma habilidad en tareas tales como redactar composiciones o hallar errores de ortografía en su propio trabajo y que, en general, muestre en clase un desempeño adecuado en la materia. El puntaje de un test de comprensión en la lectura debe relacionarse con las observaciones del maestro acerca de la habilidad que el alumno pone de manifiesto en el recitado en clase o en su trabajo en pequeños grupos de lectura. El resultado de un test de cálculo aritmético debería corresponderse con la habilidad para efectuar operaciones aritméticas que el niño muestra en materias tales como ciencia geografía. La imposibilidad de hallar tales relaciones entre el resultado del tes-

* Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI).

y el criterio de conducta contemporáneo puede indicar: 1) que los criterios elegidos no son aceptables; 2) que ni el test ni el criterio contemporáneo elegidos pueden estimar los comportamientos, ó 3) que el test tiene escasa validez concurrencia. Esta última conclusión sólo debe extraerse una vez que las primeras hayan sido cuidadosamente examinadas y descartadas.

VALIDEZ PREDICTIVA

Cuando se desea predecir la situación futura de los individuos por medio de tests, es necesario que éste tenga alta validez predictiva. Consideraremos problema que se presenta con frecuencia a los encargados de la admisión las universidades: seleccionar para el ingreso sólo a aquellos estudiantes que tienen probabilidades de éxito. En los Estados Unidos, han sido empleados una gran cantidad de tests para predecir si un individuo logrará desempeñarse de manera adecuada en el college; entre ellos se cuentan el ACE (American Council on Education Psychological Examination) el CQT (College Qualifications Test), los SCAT (School and College Ability Tests) y el SAT (Scholastic Aptitude Test de la College Entrance Examination Board) Por lo general, tales tests administran en los primeros o en los últimos años de la escuela secundaria, quienes tienen a su cargo la tarea de seleccionar a los estudiantes que desean ingresar en la universidad pueden consultar los puntajes obtenidos por éstos. Basándose en el puntaje logrado por el alumno en uno o más de estos tests, los encargados del ingreso pueden evaluar sus probabilidades de desempeñarse con éxito. Si tales probabilidades son muy bajas, es dudoso que el estudiante sea admitido en el curso regular de los principiantes. A pesar de que para los casos individuales no es posible formular predicciones absolutamente exactas, el uso de tests de alta validez predictiva ayuda a reducir la tasa de fracasos en el primer año y por lo tanto limita la inversión de la universidad en alumnos que tienen muy pocas probabilidades de triunfar.

Para determinar la validez predictiva de un instrumento, es necesario establecer un criterio con el cual puedan compararse las predicciones que se formulan. Si existe un criterio satisfactorio, casi siempre es posible expresar la validez predictiva en términos del coeficiente de correlación entre lo que se predijo y el criterio. Tal coeficiente se llama coeficiente de validez. Por ejemplo, supóngase que al finalizar el primer año de estudios, el encargado de admisión a la universidad predice la calificación (aprobado o reprobado) de cada uno de los mil estudiantes de ese curso, basándose en la información disponible al comienzo del año. Luego observa la situación real al final del año y determina en qué medida sus predicciones concuerdan con lo que ha observado. El grado de acuerdo existente puede expresarse en términos de lo que será el coeficiente de validez predictiva para el instrumento de predicción empleado. Si se utilizó simplemente un test, el coeficiente puede ser considerado una medida de la validez predictiva de ese test.

Debe destacarse que un test puede tener una validez predictiva alta para una universidad o para un grupo determinado y, sin embargo, resultar inadecuado en un ámbito o momento diferentes. Por otra parte, puede poseer una elevada validez para más de un propósito; es posible que proporcione información con respecto al éxito en la universidad y que también sea útil al consultor o consejero de una facultad en la tarea de planear un programa de estudios. Por ejemplo, ciertas pautas de rendimiento en puntajes parciales verbales o cuantitativos pueden sugerir un programa con materias técnicas, mientras que otras pueden señalar a conveniencia de otorgar mayor atención a las humanidades o a las ciencias sociales.

Al estimar la validez predictiva de un test es necesario considerar críticamente la calidad del criterio empleado. Se puede argumentar que el promedio de notas obtenidas al final del primer año no constituye un criterio satisfactorio para juzgar la validez predictiva de los exámenes de ingreso, a causa de que muchos de los estudiantes que completan el primer año con éxito no llegan a graduarse. Por otra parte, los que se gradúan pueden no alcanzar el triunfo en el oficio o profesión para los que la universidad los preparó. Pero ¿es el éxito final en el trabajo un criterio práctico en esta cuestión? Probablemente no, debido a la gran dificultad para medir el criterio; habría que esperar diez, doce, quizás quince años para obtener alguna medida del éxito definitivo en la profesión u oficio para los que el individuo se capacitó. Incluso si se deseara esperar ese lapso, no habría garantía de que el criterio fuera satisfactorio. Se ha discutido mucho acerca de cómo medir el éxito en el trabajo. ¿Deben considerarse los ingresos, la autoestima respecto de la capacidad, la satisfacción con la tarea, el juicio del supervisor o alguna combinación de varios de estos criterios?

A pesar de que no existe una respuesta unívoca al interrogante sobre la mejor manera de elegir un criterio de mediación, pueden formularse algunas sugerencias: 1) Debe tenerse la seguridad de que el rendimiento que el criterio de mediación intenta estimar constituye un resultado de las mismas características individuales y condiciones del medio que afectan el desempeño en el test que se pretende validar; 2) El criterio de medición debe ser confiable; ello implica que tiene que ser estable y coherente en las diferentes oportunidades en que se lo emplea. Es evidente que resulta muy difícil formular predicciones en relación con algo que fluctúa notoriamente en el transcurso de un breve lapso, y 3) Al elegir un criterio de medición, se deben considerar factores tales como el tiempo y el costo necesarios para obtener la medida.

¿Cuál es la relación satisfactoria entre lo que se predice y el criterio de medición? ¿La correlación debe acercarse a 1 para que una medida predictiva tenga algún valor práctico, o bien la información que provee un test que se correlaciona sólo en 0.3 con el criterio de medición constituye una prueba suficiente para garantizar su uso? La respuesta a este interrogante es compleja porque depende del propósito para el que se emplea la medida predictiva. En algunos casos, una correlación de 0.3 podría implicar una significativa economía de tiempo y dinero, en particular si no hay otra información predictiva disponible. Pero en muchas situaciones en educación y psicología se hace necesario que el coeficiente de correlación sea de alrededor de 0.7 ó más alto. Sin embargo, debe destacarse que no puede darse una regla de evaluación general y que siempre es preciso juzgar la validez predictiva de un test en relación con el propósito buscado.

CONCEPTO DE CONFIABILIDAD

DEFINICION

A pesar de que es la validez lo que debe considerarse en primer término cuando se trata de estimar la calidad de un test, también es necesario tener en cuenta su confiabilidad. Esta se define como la coherencia con la que un test mide que se propone medir. Quizás este concepto y su distinción con respecto al validez pueda entenderse más claramente por medio de un ejemplo.

Supóngase que deseamos medir el largo de una caja. Sabemos que ella tiene un determinado largo, L , que nos es desconocido y esperamos estimarlo usando un centímetro común. Para obtener una buena estimación, planeamos medir el largo de la caja diez veces. La media de las diez mediciones constituirá nuestra estimación.

Es necesario considerar dos tipos de error que pueden cometerse en esta situación. En primer término, supongamos que empleamos una cinta métrica que tiene las señales inexactas en su escala. Supongamos además, que la inexactitud determina que cada una de las diez mediciones sea exactamente dos centímetros más larga de lo que es en realidad. Se concluye entonces que el largo de la caja es $L + 2$, en lugar de L . Como el error afecta a todas las mediciones en el mismo grado, lo llamaremos error constante. Este no menoscaba la coherencia (confiabilidad) del procedimiento de medición porque cada una de las diez mediciones dio el mismo resultado, $L + 2$. En este caso se dice que el metro era perfectamente confiable pero carecía de validez.

Supongamos ahora que, en lugar del anterior, se usa un metro de un material elástico, de modo que su longitud real varía de una medición a otra. En este caso algunas de las diez mediciones son más cortas que L mientras que otras son más largas. Puesto que no tenemos seguridad de que los valores más cortos tiendan a equilibrar a los más largos, concluimos que la exactitud (y por ello la validez) de este instrumento se ve también afectada. Además, el metro se considera no confiable porque no da los mismos valores de una medición a otra. De modo que los errores variables de medición menoscaban tanto la confiabilidad como la validez de un instrumento. Un instrumento de medición puede ser perfectamente confiable y, sin embargo, tener escasa validez (a causa de errores constantes); no obstante, un instrumento que tiene baja confiabilidad (por la presencia de errores variables) tiene también una validez escasa.

MEDICION DE LA CONFIABILIDAD: ERROR ESTANDAR DE MEDICION

Puesto que la confiabilidad de un instrumento de medición implica también su coherencia, puede expresarse cuantitativamente en términos de la variación de las mediciones alrededor de su valor verdadero. Consideremos nuevamente el ejemplo de la caja que nos proponíamos medir. Incluso si usamos un centímetro con señales exactas, cada medición implicaría cierto error a causa de uno o más factores que, se supone, operan de manera concurrente pero independientemente uno de otro. Entre estas fuentes de errores variables de medi-

ción se cuentan los cambios de temperatura y humedad que se producen entre una y otra medición, los cambios en el ángulo desde el que se leen las mediciones, los errores en la lectura de la escala del metro, los que se cometen al transcribir el largo observado, etcétera. La interacción azarosa de tales factores determina la variabilidad de las observaciones. Si se considera un gran número de mediciones, probablemente los valores observados se distribuirán alrededor del largo verdadero, L .

Tal distribución de valores observados puede darse en la medición de cualquier característica física o psicológica. Sobre la base de esa distribución hipotética, se puede definir una medida de la confiabilidad del proceso de medición que la produce. Si la distribución tiene una alta variabilidad, los errores de medición son relativamente muchos y la confiabilidad es baja; si, en cambio, la variabilidad es escasa, ello implica una elevada confiabilidad. Por lo tanto, un estadístico que describa la variabilidad de la distribución debería permitirnos determinar la confiabilidad del procedimiento de medición. Ese valor estadístico es la desviación estándar. Puesto que en este contexto se trata de la desviación estándar de una distribución de errores de medición, se le llama **error estándar de medición**.

MEDICION DE LA CONFIABILIDAD: METODOS DE CORRELACION

Cuando el maestro desea efectuar la medición de características físicas de los alumnos, a veces es posible obtener un gran número de mediciones del mismo individuo y computar el error estándar de medición como una medida de confiabilidad. Sin embargo, con frecuencia al docente le interesa más la medición de rasgos psicológicos tales como la habilidad, el rendimiento o la aptitud. Por lo general, no es posible realizar mediciones reiteradas de tales características a causa de los efectos de la práctica y los problemas motivacionales. Por lo tanto, en estos casos pueden usarse otros métodos para estimar la confiabilidad de los procedimientos de medición.

La coherencia del rendimiento y, en consecuencia, la confiabilidad pueden expresarse en términos de la correlación entre el desempeño que los individuos manifiestan en sucesivas aplicaciones de la misma medida. El alumno que obtiene un puntaje relativamente alto en un primer test debería también lograr un puntaje más o menos elevado en una segunda aplicación del mismo instrumento. Así como el coeficiente de correlación puede usarse para expresar la relación entre dos variables, también puede emplearse para expresar la coherencia del rendimiento en dos administraciones del mismo test. Describiremos ahora tres procedimientos para obtener estimaciones de la confiabilidad: 1) aplicación del mismo test en dos oportunidades; 2) administración de dos formas equivalentes del test, y 3) subdivisión de un test en dos partes equivalentes. En el Apéndice 2 explicaremos algunos procedimientos de cálculo para obtener estimaciones de la confiabilidad.

Repetición del mismo test.—Supóngase que deseamos determinar la confiabilidad de un test que llamaremos X. Administramos el test X a un grupo de individuos representativo de aquellos a quienes deseamos aplicar el test. Después

de transcurrido un lapso adecuado (una o dos semanas o un mes, depende del tipo de test en cuestión) se administra nuevamente éste al mismo grupo y calcula el coeficiente de correlación entre la primera y la segunda administración. Este coeficiente sirve como estimación de la confiabilidad. A menudo lo llama **coeficiente de estabilidad**, a causa de que indica la estabilidad del desempeño del grupo durante un determinado periodo.

Para efectuar de manera adecuada la estimación de la confiabilidad, es necesario considerar atentamente el problema de la elección de un lapso adecuado entre ambas aplicaciones. Si se trata de un periodo demasiado breve, puede haber efectos de práctica o memoria que producirían una sobreestimación de la confiabilidad del test. Por otra parte, si el tiempo transcurrido es excesivo, es posible que se produzcan cambios en las características de los individuos, que tenderían a reducir el valor del coeficiente de correlación computado, lo cual implicaría una subestimación de la confiabilidad del test.

Es difícil proporcionar una norma general válida para todos los tests con respecto al periodo intermedio adecuado. Si el test se ha construido para medir un rasgo más o menos estable, y si durante el lapso intermedio el individuo no se ve sometido a experiencias que de alguna manera pueden afectar las características implicadas, el periodo que media entre ambas administraciones del instrumento puede ser relativamente largo. Pero cuando se mide un rasgo que puede verse influido por la experiencia del individuo durante el tiempo intermedio, el lapso deberá ser más breve, pero no tan corto como para permitir que los efectos de la memoria a la práctica aumenten artificialmente la relación entre los resultados de ambas administraciones. De modo que el periodo intermedio apropiado sólo puede determinarse en el contexto de cada situación.

El coeficiente de estabilidad tiene una desventaja intrínseca, que puede adquirir importancia según las circunstancias y el tipo de test en cuestión. Un test debe considerarse como una muestra de ítems seleccionados entre los de una población o universo mayor. En otras palabras, se puede pensar en la tarea de construir un test como en la acumulación o identificación de una población muy numerosa de ítems, de la que se elige al azar cierta cantidad para su inclusión en el test. A causa de que todos los ítems no son igualmente válidos y confiables, una muestra determinada puede tener características diferentes en comparación con otra seleccionada entre los ítems de la misma población. Así, mientras que el método de test-retest para determinar la confiabilidad provee información con respecto a la muestra particular de ítems empleada, se puede obtener una estimación de la confiabilidad considerablemente distinta, si el test consistió en una muestra de ítems diferente. De modo que el procedimiento de test-retest puede determinar una sobreestimación de la confiabilidad, en aquellos casos en los que no se tienen en cuenta las fluctuaciones o diferencias existentes entre las características de los ítems que integran el universo de los ítems del test. La medida en que esta desventaja del método puede tornarse importante depende del cuidado con que se haya construido el test.

Administración de formas equivalentes.—Un segundo método para estimar la confiabilidad de un test consiste en administrar dos formas **equivalentes** de éste, entre cuyas aplicaciones debe mediar un cierto lapso. Luego se calcula el

coeficiente de correlación entre los puntajes de ambas formas, el cual sirve como estimación de la confiabilidad. Este procedimiento presenta dos ventajas sobre el método anterior; en primer lugar, no existe la posibilidad de que se produzcan efectos de la memoria y la práctica, puesto que las dos formas del test se componen de ítems diferentes. En segundo término, puede obtenerse una estimación más exacta de la confiabilidad, a causa de que tal estimación de la confiabilidad obtenida de esta manera se llama a menudo **coeficiente de equivalencia y estabilidad**.

Es cierto que este procedimiento tiene ciertas ventajas sobre el de test-retest, pero éstas se logran al precio de invertir más tiempo y esfuerzo en la construcción del instrumento. Es evidente que resulta más difícil construir dos formas de un test que elaborar sólo una. Por otra parte, es necesario garantizar que ambas formas sean realmente equivalentes. De lo contrario, la estimación de la confiabilidad de cualquiera de ellas será posiblemente demasiado baja, ya que el hecho de que no exista equivalencias tenderá a disminuir la correlación entre los dos tests.

¿Cuáles son los criterios de equivalencia que deben observarse? Uno de ellos es el contenido del ítem; el segundo consiste en la dificultad de los ítems, y el tercero, en el poder discriminatorio de estos últimos, es decir, en el poder de un ítem para discriminar entre los individuos que responden correctamente a todo el test y aquellos cuyo desempeño es mediocre. Estas dos últimas características se analizarán con más detalle en el capítulo 4. El procedimiento general para construir formas equivalentes de un test incluye las siguientes etapas:

1. Elaboración de un conjunto completo de ítems que representen los tipos de conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes, intereses, etcétera, que el test se propone medir.
2. Clasificación de los ítems en categorías que correspondan a los tipos de ítems específicos, los campos de contenido y los niveles de dificultad y de poder discriminatorio, para lograr subgrupos de ítems que sean relativamente homogéneos en relación con estos factores.
3. Selección de ítems dentro de cada una de estas subcategorías, eligiendo un número determinado de acuerdo con el contenido particular de cada grupo y el propósito del test.
4. Subdivisión al azar en dos grupos de los ítems seleccionados; un grupo representa una forma de test y el otro constituye la segunda forma.

A pesar de que la elaboración de formas equivalentes de un test resulta difícil aun para quien tiene experiencia en la construcción de estos instrumentos, si se sigue cuidadosamente el procedimiento sugerido, es posible obtener resultados satisfactorios.

En algunas situaciones no puede aplicarse el método de formas equivalentes. Por lo general, cuando se trata de medir el rendimiento de habilidades cognosc

citivas, es posible desarrollar formas equivalentes con bastante facilidad. Por ejemplo, muchos editores de tests de rendimiento e inteligencia, publican dos más formas de algunos de sus tests. Sin embargo, en ciertas esferas no cognoscitivas, el conjunto de ítems es de alguna manera limitado y a menudo resulta difícil construir formas equivalentes. Esto es particularmente cierto en la descripción de características de personalidad, actitudes, intereses, etcétera. Por ejemplo, en tanto que es posible medir la ansiedad de varias maneras diferentes, es extremadamente difícil demostrar que algunos de esos procedimientos son equivalentes. En efecto, la medición de ciertos rasgos de esta índole a menudo implica la inducción artificial de algunas emociones, condiciones o estados mentales, por lo cual los resultados de cualquier procedimiento de medición que se use en esos casos dependerán del modo como se lo emplee. Otra parte, en esta etapa del desarrollo de las ciencias sociales, muchos de los conceptos no se hallan aún suficientemente definidos como para que quienes elaboran los tests puedan relacionar los diversos tipos de comportamiento en el test con la característica en cuestión.

En tales condiciones, es evidente que resulta muy difícil demostrar la equivalencia de las formas del test. De modo que, por lo general, la confiabilidad debe estimarse por medio del método de test-retest, empleando la misma forma para las dos administraciones.

Subdivisión de un test en partes equivalentes.—En algunas oportunidades es posible aplicar ninguno de los dos procedimientos explicados; si, a pesar de ello, se desea obtener alguna estimación de la confiabilidad, ella debe lograrse durante una única administración del test. Ello puede lograrse dividiendo a este último en dos partes equivalentes después de su administración y calculando luego el coeficiente de correlación entre ellas. La estimación de la confiabilidad que se obtiene de esta manera se conoce como **coeficiente de confiabilidad en mitades**, a causa de que se obtiene comparando la conducta puesta de manifiesto por un grupo en las dos mitades del test. Siguiendo con la terminología empleada para los dos métodos anteriores, puede llamarle también **coeficiente de equivalencia**.

Un interrogante que surge con respecto a este método se refiere a la manera como debe dividirse el test. Un procedimiento que se usa a menudo consiste simplemente en considerar los ítems impares como una de las mitades del test y los pares como la otra. Si el test está construido de una manera tal que los ítems continuos tiendan a ser similares en lo que respecta al nivel de dificultad, poder discriminatorio y contenido, este método resulta adecuado. Sin embargo, cabe preguntarse qué diferencia habría en el coeficiente calculado si el test hubiera sido dividido de otra manera. Por ejemplo, un test de veinte ítems puede dividirse en dos partes iguales de 184,756 maneras diferentes. A menos que los ítems fueran exactamente equivalentes (lo que en casi todos los casos implicaría un test excesivamente simple), es probable que hubiera alguna variación en las estimaciones de la confiabilidad obtenidas dividiendo el test de tantos modos diferentes. A pesar de esta dificultad, el coeficiente de confiabilidad por división en dos mitades basado en la división par-impar proporciona, sin embargo, información útil al que construye un test. No obstante, es necesario proceder con cautela en la interpretación de los coeficientes basados en este tipo de procedimiento.

Cuando el método de división por mitades se compara con los dos procedimientos analizados anteriormente, aparecen otras dos desventajas que pueden llevar a estimaciones inexactas de la confiabilidad del test. La primera de éstas se debe a que las dos mitades equivalentes se administran al mismo tiempo; el estudiante no tiene conciencia de si está respondiendo a dos test o a dos formas equivalentes de un mismo test. Puesto que las impredecibles fluctuaciones que se producen a diario en el desempeño del individuo constituyen una fuente de error en la medición, un procedimiento óptimo para la estimación de la confiabilidad debería tenerlas en cuenta. El método de división por mitades fracasa en este punto. Si determinada enfermedad de un individuo menoscaba su rendimiento en la primera mitad del test, es muy posible que en la segunda mitad lo afecte aproximadamente en la misma medida. Si el día en el se administra el test la iluminación o ventilación de la habitación es escasa, ello tenderá a afectar el rendimiento de manera similar en las dos mitades. Como resultado, la correlación calculada entre ambas mitades del test será una sobreestimación de la verdadera confiabilidad, a causa de que no se han tenido en cuenta los cambios en el desempeño que se producen al azar de un día a otro o de una semana a otra.

La segunda dificultad que presenta el método de división en dos mitades se debe a que el coeficiente obtenido se basa en un test que tiene la mitad de la extensión del original. Existe una relación obvia entre la extensión de un test y su confiabilidad. Consideremos el caso extremo de un test que tuviera un solo ítem. Si el alumno lo conoce, logrará muy buenos resultados. De lo contrario, obtendrá un puntaje cero. Sin embargo, si se tratara de un ítem diferente, su rendimiento podría cambiar notoriamente. Por esta razón, un test que conste de un gran número de ítems permite obtener una medida más adecuada de la habilidad, el rendimiento, la inteligencia o la aptitud de un alumno. Afortunadamente, la relación entre la extensión de un test y su confiabilidad puede expresarse en términos de una fórmula matemática que permite estimar la confiabilidad de un test de cualquier extensión. Si se dispone de una estimación de la confiabilidad de un test cuya extensión corresponde a la mitad, la fórmula apropiada para el coeficiente de confiabilidad es la de Spearman-Brown. En el Apéndice 2 proporcionaremos un ejemplo del uso de esta fórmula para determinar la estimación de la confiabilidad.

La estimación de la confiabilidad basada en el procedimiento de la división en dos mitades es sólo uno de los muchos métodos de estimación llamados **estimaciones de coherencia interna**. En la bibliografía se citan obras en las que es posible hallar análisis exhaustivos de tales procedimientos.

Factores que afectan las estimaciones de confiabilidad.—Para juzgar de manera apropiada la adecuación de un determinado test a un propósito específico, es necesario interpretar correctamente la información disponible en forma de estimaciones de validez y de confiabilidad. Por esta razón, debe prestarse particular atención a los factores que tienden a influir sobre las estimaciones de confiabilidad, independientemente del procedimiento que se haya empleado para obtenerlas.

La extensión del test; factor al que ya hemos hecho referencia al considerar el procedimiento de división por mitades, también influye sobre las estimaciones

obtenidas por medio de los otros dos métodos. La causa de la relación existente entre la extensión del test y su confiabilidad resulta fácil de comprender. Es muy lógico suponer que si disponemos de una gran cantidad de información nos hallaremos en mejores condiciones de formular juicios más coherentes menos sujetos al azar y a errores impredecibles. Por tanto, dentro de los límites impuestos por factores tales como la motivación del alumno, la fatiga y ciertas consideraciones administrativas obvias, en muchos casos conviene usar tests más extensos para asegurar una adecuada confiabilidad. Sin embargo, por general no basta aumentar la cantidad de ítems de un test para elevar la confiabilidad, a menos que ello implique también lograr una muestra mayor y más representativa del universo de los ítems del test. La mera repetición del mismo ítem no incrementaría en medida alguna la confiabilidad del instrumento. Los ítems agregados para aumentar la extensión del test pueden permitir al examinado manifestar más ampliamente el comportamiento que corresponde a los objetivos que se miden.

El segundo factor que debe considerarse en la interpretación de las estimaciones de confiabilidad es la naturaleza de la muestra empleada para obtener la estimación. Un test puede tener una alta confiabilidad cuando se usa con un grupo determinado y, sin embargo, ser apenas digno de fe con otro grupo. Por tanto, es necesario que las estimaciones de la confiabilidad se presenten acompañadas de una descripción del grupo usado para obtener esa estimación. Un test de rendimiento muy confiable para un grupo de niños retardados mentales puede no tener igual confiabilidad para un grupo de niños normales o superdotados. Un test para alumnos de segundo grado puede ser útil al comienzo del año escolar y carecer de confiabilidad hacia el final del curso. En algunos casos, el test puede resultar más confiable para los varones que para las mujeres o a la inversa, o bien puede resultar más adecuado para niños del área rural medida del nivel socioeconómico, del origen étnico y religioso y de una variedad de otros factores culturales que caracterizan las muestras.

La confiabilidad también depende de los propósitos para los que se emplea el test. Un test puede tener una confiabilidad satisfactoria cuando se usa como test de rendimiento con propósitos de calificación pero no cuando se lo emplea como instrumento de diagnóstico o como un test de conocimiento. Por tanto, tal como ocurre en el caso de las determinaciones de la validez, también aquí es importante que no sólo se informe acerca de la confiabilidad sino que también se aclare para qué fines el test tiene la confiabilidad indicada.

Unos de los factores que dan cuenta de la variabilidad de las estimaciones de la confiabilidad de una muestra a otra reside en el hecho de que los coeficientes de correlación resultan notoriamente afectados por la variabilidad de los puntajes sobre los que se computan. Como un ejemplo extremo, supóngase que intentamos estimar la confiabilidad de un test por medio del procedimiento de test-retest y que, por alguna razón, cada miembro del grupo en el que ha de basarse la estimación obtiene exactamente el mismo puntaje cuando el test se administra por segunda vez. Está claro que al margen de la amplitud de puntajes correspondientes a la primera administración, la estimación de la confiabilidad

sería igual a cero.* Muchas circunstancias o condiciones que tienden a reducir la variabilidad, sea en el test inicial o en el retest, tenderían a hacer descender la estimación de la confiabilidad obtenida. Veamos un ejemplo más realista: puede considerarse un test que resultara apropiado para medir el rendimiento en estudios sociales tanto para alumnos de quinto como de sexto grado. Una estimación de la confiabilidad basada en alumnos de ambos grados tendería, por lo general, a ser más alta que otra que se calculara exclusivamente sobre la base de uno de los dos, a causa de que habría mayor variabilidad entre los alumnos de quinto y sexto grado combinados que entre los de cualquiera de los dos grados considerados por separado. Por tanto, el factor de la variabilidad del grupo debería también tenerse presente cuando se interpretan estimaciones de confiabilidad.

Finalmente, ciertas condiciones internas y externas que acompañan a la administración del test puede influir sobre la estimación de su confiabilidad. Por ejemplo, las condiciones físicas en las cuales se administra el test pueden afectar los puntajes de éste. Supongamos que en el procedimiento del test-retest, una de las administraciones se llevó a cabo en total oscuridad. Es obvio que cualquiera que fuese la respuesta que los alumnos pudieran dar, en tales condiciones resultaría azarosa, y puede esperarse que la estimación de la confiabilidad del test sea muy baja. Veamos otro ejemplo: supóngase que en una de las administraciones del test se permitiera a los alumnos consultar entre ellos; esto también tendería a reducir la coherencia en el rendimiento y, por tanto, haría descender la estimación de la confiabilidad. Ciertas condiciones internas o características del individuo también pueden afectar la confiabilidad. Supongamos que la primera administración del test se llevó a cabo el día inmediatamente anterior al comienzo de las vacaciones y la segunda al día siguiente de su finalización. En tal caso habría obvias diferencias en la motivación, la atención y la fatiga, que tenderían a reducir la estimación de la confiabilidad.

Por tanto, cuando se intenta juzgar la confiabilidad de cualquier instrumento de medición, es importante tomar en cuenta todos estos posibles factores de influencia. De lo contrario, se corre el peligro de continuar usando tests ya estandarizados o construidos por el maestro, que no constituyen técnicas de medición satisfactorias y que, por lo tanto, pueden llevar a errores serios en la medición y evaluación de la aptitud y rendimiento del alumno.

CONCEPTO DE UTILIDAD PRACTICA

- Si bien la validez y confiabilidad de un test constituyen los factores más importantes que deben tenerse en cuenta en la elección de un instrumento de medición para una situación determinada, también debe considerarse su utilidad práctica. A veces se descarta un test a causa de que es muy extenso o difícil administración, porque el procedimiento para asignar puntajes es demasiado complejo o el costo de su administración muy elevado. Estos y otros factores deben considerarse al elegir un instrumento apropiado.
- Durante muchos años, maestros y expertos en medición discutieron acerca de la manera más apropiada de presentar los ítems al examinado y del

* Puesto que el coeficiente de correlación expresa la tendencia de dos variables a cambiarse simultáneamente, su valor es cero cuando una de las variables no muestra

que éste debe indicar sus respuestas. A causa de que hace muchos años la educación era de naturaleza esencialmente tutorial, los procedimientos de examen tendían a ser orales. A pesar de que este método resultaba satisfactorio para evaluar el trabajo del alumno, consumía mucho tiempo y la variedad de temas en los que se podía examinar a un estudiante se veía muy limitada. La introducción del test escrito, compuesto primariamente por ítems de tipo ensayo, permitía examinar al mismo tiempo a todos los alumnos del grupo, pero la extensa tarea de asignar puntuaciones a esos ítems también tendía a limitar la amplitud de los temas.

El test objetivo estandarizado, que podría administrarse en sesión de grupo, fue introducido con el objeto de aumentar la confiabilidad de las mediciones, disminuir el costo de la aplicación y ahorrar tiempo tanto al examinador como al examinado. A pesar de que muchos tests de uso común en el dominio cognoscitivo son hoy del tipo estandarizado, aún quedan en este ámbito y en el de las características de la personalidad algunos instrumentos que se administran individualmente. Las desventajas de estos tests residen en que necesitan más tiempo para su administración y en que esta última resulta más difícil.

Cuando hay que elegir entre un test colectivo y otro individual, los factores de tiempo, costo y dificultad de administración son extremadamente importantes. En algunas oportunidades puede comprobarse que el test colectivo y el individual tienen aproximadamente la misma confiabilidad y validez. En ese caso la elección es clara. Pero en otros, los resultados que se obtienen con un test individual poseen más validez que los de un test grupal. A menudo se adopta un test colectivo como preselección para descubrir los casos en los que deben emplearse técnicas individuales más caras y extensas. La elección del procedimiento debe basarse siempre en lo que resulta más adecuado para los alumnos.

Así como algunas veces debe optarse entre test colectivos e individuales, otras es preciso elegir entre dos formas de un test colectivo; en particular si una de ellas constituye una versión abreviada del instrumento original. Algunos editores de tests publican dos o más formas, con lo cual permiten llenar con mayor flexibilidad los requisitos de los programas de evaluación en una variedad más amplia de escuelas y comunidades. La forma breve puede administrarse en cuarenta minutos o aun en un lapso más reducido, mientras que la forma más larga puede llevar una hora y media y requerir dos períodos de clase para su administración. Por lo general, la diferencia principal entre estas formas reside en el número de ítems y, en consecuencia, también en la confiabilidad. Si la forma breve conserva una confiabilidad suficientemente alta a pesar de su extensión menor, el maestro o administrador puede decidir emplearla en vista de la posibilidad de economizar tiempo y dinero.

Otro factor que debe tenerse en cuenta en la elección de un test consiste en la facilidad de interpretación de los resultados. El puntaje de un test carece de utilidad si el maestro, o el consejero, es incapaz de establecer la significación o importancia que debería asignársele, y de formular algún juicio respecto de su relación con otros tipos de información referente al alumno. Si todos los editores de test publican manuales cuya finalidad consiste en ayudar al maestro a interpretar los resultados del test, pero tales manuales varían mucho en lo que

respecta a la calidad y minuciosidad de sus indicadores. Desde el punto de vista del maestro, el director de una escuela o el consejero, la calidad del manual debería ser un factor tan importante como la del test cuando se trata de la elección de este último. En el capítulo 5 analizaremos más exhaustivamente el uso de test estandarizados y la interpretación de los puntajes obtenidos con ellos.

Además de los importantes factores de tiempo, costo, facilidad de administración, de asignación de puntajes y de interpretación, debemos tener en cuenta algunas otras consideraciones en la evaluación de un instrumento de medición. Varios de estos factores se relacionan con la forma del test y la manera en que se lo presenta al alumno. Puesto que la experiencia de responder a un test puede ser en sí misma desagradable para el estudiante, es preciso que el instrumento resulte tan atractivo e interesante como sea posible. Al evaluar la forma de un test, el maestro tiene que considerar las siguientes condiciones:

1. Deben presentarse en el mismo test las instrucciones que indiquen la manera como el alumno tiene que registrar las respuestas a los ítems. Estas instrucciones deben también incluir información con respecto al procedimiento que se usará para adjudicar el puntaje.
2. En muchos casos, los ítems deben ordenarse según su dificultad, presentando en primer término los más fáciles. Tal disposición induce a los alumnos a responder tan correctamente como sea posible a todos los ítems para los que tengan la información o habilidad necesarias.
3. Cuando sea posible, los ítems deben agruparse de acuerdo con la forma (verdadero-falso, elección múltiple, etcétera) y con el contenido. Si se procede así, es menos probable que el estudiante marque incorrectamente un ítem para el cual posee la información requerida.
4. Los ítems deben disponerse en la página de manera que pueda leérselos fácilmente; cada ítem debe estar contenido por completo en una sola página.
5. Al comienzo de cada sección del test, debe proporcionarse por lo menos un ejemplo práctico para que el alumno se familiarice con la forma de los ítems que integran esa sección.
6. El examinador debería contar con un manual del test que sea muy completo y le permita seguir las instrucciones con facilidad.

Robert L. Thorndike y Elizabeth Hagen.
Test y técnicas de medición en psicología y educación. México, Trillas, 1978, p. 23-25.

Test y Técnicas de Medición en Psicología y Educación

Criticas contra la medición psicológica y educativa

Es indudable que la capacidad que actualmente poseemos, en lo que respecta a medir verdaderamente muchos de los atributos de las personas, pertinentes e importantes para tomar decisiones acerca de ellas y planear acciones a su respecto, deja mucho que desear. No obstante, aunque reconocemos este hecho, también consideramos que, desde 1900, se ha avanzado muchísimo en materia de evaluación precisa de los seres humanos. El hecho de que, en algunos sentidos, nos veamos considerablemente limitados, no reduce el valor del aumento de la precisión, cuando se ha alcanzado tal precisión. Aunque veamos con ojos críticos los procedimientos de medición, para advertir sus limitaciones, deberemos seguirlos usando por todo lo que valen para aumentar la precisión de nuestra información acerca de los alumnos, de los empleados y de los clientes.

Aunque han proliferado los instrumentos de medición psicológica y educativa, y su uso se ha difundido muchísimo en los Estados Unidos, y en grado menor en muchos otros países, la tarea de medir las capacidades y los atributos del hombre ha recibido abundantes críticas procedentes de diversas fuentes. Filósofos de la educación, humanistas, eruditos en algunas disciplinas e incluso políticos han dado a conocer su hostilidad y su preocupación. En parte, las críticas se han dirigido contra la lógica básica de la medición del hombre. Estas críticas han concentrado su fuego en las limitaciones de que ya hemos hablado, así como en otros problemas concernientes a la equivalencia de las unidades y las puntuaciones, problemas de los que nos ocuparemos brevemente en un capítulo posterior. Sin embargo, las críticas han dirigido, en parte, contra los efectos que los procedimientos de medición han tenido en nuestra so-

ciedad, y especialmente en nuestras escuelas. Se han efectuado los siguientes tipos de críticas:

1. Los procedimientos de medición estandarizados han fomentado actitudes métodos poco democráticos. Una de las primeras críticas de este tipo se dirigía contra el uso de tests de inteligencia o de aprovechamiento para formar grupos homogéneos. Más recientemente, la preocupación ha tenido como objeto adecuación de los tests y de las normas cuando se las emplea con grupos minoritarios o menoscabados culturalmente.

2. Se ha afirmado que las pruebas estandarizadas han propendido a "congelar" los programas de estudio de las escuelas y a impedir la experimentación y cambio, puesto que las pruebas educativas estandarizadas, característicamente, se han quedado rezagadas respecto de los avances realizados por pensamiento y la práctica educativos.

3. Se ha señalado el alcance limitado de muchas pruebas estandarizadas, y ha indicado que aprecian únicamente una parte de los cambios que la escuela debería interesarse en producir en los niños.

4. Se ha alegado que las pruebas de aprovechamiento recompensan a las personas que tienen conocimientos superficiales o parciales y castigan a la persona que es realmente experta en la materia, puesto que el alumno más capaz, según se dice, advierte excepciones y reservas en la formulación del ítem que hacen poner en tela de juicio la respuesta generalmente aceptada.

5. Se ha considerado que los tests psicológicos —especialmente los que se ocupan de estimar la personalidad y el temperamento— constituyen una intrusión indebida en la vida privada de las personas. Se utilizan para averiguar cuestiones personales que tal vez no interesen legítimamente al que hace la investigación, especialmente si utiliza la información con fines egoístas y personales.

Hay por lo meno un grano de verdad en cada una de estas críticas. En capítulos posteriores consideraremos con más detalles algunas de ellas. Las críticas ponen de relieve que en la medición del hombre hay muchos riesgos y trampas. Los riesgos son consecuencia, en parte, de la mala técnica y, en parte, del mal uso que se haga de la información recabada por las técnicas. Toda herramienta nueva presenta problemas. Tenemos que aprender a afilarla y a utilizarla con tí.

No hay que cansarse de recalcar que, en el mejor de los casos la medición sólo nos proporciona información, no juicio. Una prueba solamente nos dará información, no la conclusión que pueda sacarse de sus datos. La información suministrada por la puntuación de una prueba no es un sustituto del discernimiento. La información es el material bruto con el que deberá trabajar el discernimiento, tanto en la clínica como en el aula o en el laboratorio de experimentación. La experiencia, el entrenamiento y la sagacidad producirán el discernimiento que cogerá los datos de que se disponga acerca de un individuo o de un grupo, sabrá cuánto crédito conceder a cada uno de ellos, qué significado darles y sacar de los mismos una conclusión sólida, o un plan para la acción.

Además, hay que hacer hincapié en que la información que *cualquier* procedimiento de medición nos proporciona es limitada, y lo es por la naturaleza del instrumento de medición mismo. El test de inteligencia típico, por ejemplo, muestra ciertos tipos de ejecuciones con ideas abstractas expresadas en forma simbólica. No es una medida del valor general del individuo, de su habilidad para adquirir destrezas mecánicas o técnicas artísticas, o de su integridad y sentido de la responsabilidad como miembro del grupo social. La información está limitada también por las condiciones en las cuales se aplica el procedimiento. Así, por ejemplo, el test de inteligencia aplicado a un chico rebelde, que tenga trastornos emocionales, nos ofrecerá tal vez una visión muy inadecuada de lo que el mismo chico podría hacer si se suprimiesen la rebeldía y las influencias perturbadoras. El aprender a usar atinadamente los resultados de las mediciones consiste, en parte, en conocer qué datos nos proporcionan, o nos dejan de proporcionar realmente, determinados instrumentos de medición, y en parte, en conocer las circunstancias en las que es probable que dicha información sea digna de crédito.

Ángel Díaz Barriga. *Didáctica y
Currículum*. México, Nuevomar, 1984, p.
109-119.

*2º paso (b)
pasadas*

2^a Tesis **El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación**

Esta proposición está configurada por dos elementos, a saber: a) El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición; es en la medida donde se encuentra la propuesta central para realizar la evaluación, por lo que este discurso manifiesta claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción de ciencia del positivismo, y b) La incorporación de la teoría de la medición en la evaluación, impide que se desarrolle una teoría de la evaluación en tanto que este discurso no abarque la construcción de su objeto de estudio, esto es, el estado del proceso del aprendizaje de un sujeto.

Habría que reconocer que en la evolución de la psicología se opera, a fines del siglo pasado y principios de éste, un cambio en su objeto de estudio: el conductismo aparece postulando como objeto la conducta observable.

Establecer la conducta observable como objeto implica hacer un recorte sobre el objeto de estudio de la psicología —el hombre—, el cual es desgajado y dejado en un nivel de pseudoconcreción; no hay, por tanto, en la psicología-conductista, una explicación teórica sobre los procesos psíquicos del hombre. De hecho hay una eliminación de aspectos sustantivos para la comprensión de estos procesos, como la categoría de lo inconsciente, por ser considerados transemplíricos. En tanto la evaluación se fundamente en la psicología conductista y, por tanto, en el empírismo, conlleva el mismo lastre frente a la ausencia de sus explicaciones teóricas. Es aquí donde la teoría de la medición surge como un elemento para "hacer como si se investiga", cuando en realidad lo único que se hace son mediciones empíristas.

De esta manera el conductismo y la psicología fiscalista¹⁴³ aplican para su "Investigación" el método experimental. Es precisamente en el método experimental donde aparece la teoría de la medición como un elemento que posibilita el tratamiento estadístico de ciertos datos; pero como establece Gloria Benedito,¹⁴⁴ la teoría de la medición es tomada por la psicología conductista de manera deformada, en tanto que no recurre a ella partiendo de las matemáticas, sino del método experimental que aparece en la fisiología pavloviana, que a su vez la tomó de la física, siendo esta última la única ciencia que la tomó directamente de las matemáticas. Así, la inclusión de la teoría de la medición en el discurso de la evaluación lleva el lastre de una serie de mediaciones previas, que permiten explicar su deformación por lo menos su simplificación; a la vez, el empleo de la estadística genera un "efecto de científicidad" en los planteamientos de la evaluación.

Si hacemos una lectura de los diferentes manuales que abordan el tema de la evaluación, encontraremos cómo sus fundamentos se relacionan con la distinción que hacen los autores entre medir y evaluar. Esta distinción es tratada con toda claridad en el texto de Thorndike y Hagen, intitulado *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*, donde se dedica el capítulo primero, a la explicación del empleo de la teoría de la medición. Así en las definiciones de evaluación que dan diversos autores aparece el problema de la medición como, por ejemplo, para Mager¹⁴⁵ la evaluación "es el acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación"; para Lafourcade¹⁴⁶ "es una interpretación, de una medida (o medidas), en relación a una norma establecida".

Más aún, se puede hablar de la existencia de una tendencia a utilizar el término medición como sinónimo de evaluación, como es el caso del título del libro de Thorndike y Hagen antes citado, el libro de Mager y, con toda claridad, en el artículo de Himmel intitulado "Tendencias actuales en la evaluación de rendimiento escolar", quien inicia su trabajo con la siguiente frase: "si se revisa la literatura concerniente a la medición de los últimos 10 años...",¹⁴⁷ elementos que reflejan el grado de extensión y aceptación de esta tendencia.

Por ello afirmamos que la teoría de la medición es tomada como referente único y sostén del discurso evaluativo y que no se ha desarrollado en la actualidad de una teoría de la evaluación.

A la vez, la inclusión de la medición implica la aceptación de la posibilidad de medir el aprendizaje, por lo cual se recorta la misma noción de aprendizaje, para concebirlo únicamente como los cambios de conducta más o menos permanentes en el alumno. La cuantificación del aprendizaje lo reduce a lo superficial y aparente, en desprecio del proceso mismo de aprender, de manera que esta "cuantificación en pos del prestigio de lo incuantificable es, si acaso, comparable al empeño de Leibniz en demostrar matemáticamente la existencia de Dios".¹⁴⁸

Una vez aceptada la medición en el discurso de la evaluación, la "tecnología" sugerida para realizar esta actividad reproduce la misma lógica del conductismo. Por ello, Thorndike y Hagen exponen el sencillo procedimiento a seguir en la evaluación: "medir consta de tres pasos comunes: a) Señalar y definir la cualidad a medir; b) Determinar el conjunto de operaciones en virtud de las cuales el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible, y c) Establecer el conjunto de procedimientos o de definiciones para traducir las observaciones a enunciados de procedimientos de grado cantidad".¹⁴⁹

No podemos dejar de hacer notar la semejanza de este planteamiento con las formulaciones del método experimental, fundamentalmente cuando se aplica a la conducta humana. Así, encontramos que los autores que estudian este método proponen que las hipótesis formuladas para una investigación "establezcan una relación entre dos o más variables que sean mensurables o potencialmente mensurables".¹⁵⁰

Esta lógica aparece claramente expresada cuando se trata de reformular un proyecto de evaluación. Así, Weiss expresa: "la pregunta evaluativa parece ser muy sencilla, lo único que tiene que hacer el evaluador es; 1) Buscar las metas del programa; 2) Traducir las metas a indicadores mensurables de la realización del objetivo; 3) Reunir datos de los indicadores, y 4) Comparar datos con criterios de realización de las metas".¹⁵¹

En esta forma, la cuantificación del dato se convierte en la técnica apropiada para la verificación. Este procedimiento vinculado directamente al positivismo reduce el problema del conocimiento al ámbito fenomenológico. En términos de Kosik, este dato no es más que una pseudoconcreción; sin embargo, tal como aparece en este planteamiento, no se requiere llegar a la explicación última de los fenómenos, o sea, a su esencia, en tanto que lo que importa es la eficacia¹⁵² de las técnicas empleadas.

A la vez, quisiéramos exponer cómo opera el modelo propuesto en la práctica de la evaluación por Thorndike, a partir de los tres pasos definidos. Si consideramos un curso de filosofía, podríamos afirmar en el primer paso que el estudiante tiene que aprender filosofía moderna, con lo cual podríamos empezar a desarrollar el segundo paso que indica que se deben "determinar el conjunto de operaciones que permitan que este aprendizaje se manifieste". De esta manera, aprender filosofía moderna queda reducido a un conjunto de objetivos conductuales,¹⁵³ por ejemplo: que el estudiante indique el año en que nació y murió Hegel; que mencione tres de sus principales obras, describa sus dos tesis fundamentales, etc. Una vez cubierto este paso se efectúa el tercero, el cual tiene que ver prácticamente con la cuantificación de los datos, que en este ejemplo se traduce en la elaboración y aplicación de un conjunto de "ítems".

Es necesario hacer notar el salto epistemológico que se opera en el paso 1 y 2. Esto es, que el atributo sólo conocemos por la definición operacional del mismo. Sin embargo, por las características de esta definición operacional al que obliga a una formulación "observable", el atributo sólo es "conocido" por sus apariencias. Con este ejemplo queremos mostrar cómo difícilmente se puede aceptar que un estudiante haya aprendido filosofía moderna a partir de los indicadores que se derivarían de los objetivos conductuales.

Esta dificultad epistemológica es grave en tanto que condena a ese modelo a moverse únicamente en la pseudoconcreción o apariencia de un fenómeno. Por ello nos permitimos afirmar que la inclusión de la teoría de la medición en la evaluación le confiere a ésta solamente un efecto de científicidad.¹⁵⁴ Ello explicaría por qué existen tan pocas diferencias en los textos de evaluación. Las propuestas que en ellos se hacen no son sustancialmente diferentes, puesto que en tales textos, que fundamentan la evaluación en la medición, se dan a conocer técnicas de interpretación y de tratamiento de la información como la obtención de la media aritmética, el modo, la desviación estándar, etc.

(1)

En la práctica, la propuesta de evaluación del aprendizaje es reducida a la confección, aplicación e interpretación de datos recabados por medio de exámenes. Estos exámenes serán aplicados al alumno al finalizarla enseñanza. Así han alcanzado gran difusión las llamadas pruebas "objetivas", que pueden ser elaboradas e interpretadas mediante sistemas mecanizados, con lo cual se minimiza tanto el proceso mismo de la evaluación del aprendizaje, como la noción de aprendizaje y la de docencia.

Es aquí donde surge el problema de la "objetividad" en la evaluación. Objetividad que en los textos es reducida únicamente al tercer paso de Thorndike, esto es, frente a la dificultad epistemológica que existe entre el atributo y su definición operacional, los textos plantean la posibilidad de la objetividad, reducida únicamente al momento de la cuantificación de los datos. Por ello, este planteamiento en relación a la objetividad, es un problema que a nivel de paradigma procede del positivismo y que en el contexto en el que se maneja es únicamente un "objetivismo" que impide comprender y explicar el proceso del aprendizaje de un grupo o de un individuo.

(1)

En estos planteamientos se omite la relación sujeto-objeto en el acto de conocimiento y las mediaciones que se dan en la misma acción de conocer, a la vez que se niega la riqueza que existe entre observador y observado, en las ciencias del comportamiento, elemento que tiene que ver con la conceptualización freudiana de transferencia y contratransferencia. Por ello se requiere reconocer que en el caso del comportamiento humano "nunca se observa un hecho que se hubiera producido en ausencia. Por fortuna, los llamados trastornos y perturbaciones creados por la existencia del observador, son piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento y no contratiempos deplorables".¹⁵⁵

Al desconocer estos planteamientos el actual discurso de la evaluación, cae en un "objetivismo" parcial, en tanto que lo que se objetiva es el momento de asignar una expresión numérica¹⁵⁶ al alumno, de acuerdo con la cantidad de preguntas contestadas correctamente; pero no existe tal objetividad ni en el muestreo de los aprendizajes a lograr, ni en la misma elaboración de las preguntas.

No hay que perder de vista que estas pruebas objetivas difícilmente sirven para medir aprendizajes que no sean, en última instancia, memorísticos y que por lo tanto no fomentan el desarrollo de las capacidades crítica y creativa, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc.

No podemos negar que algunos autores presentan ejemplos de reactivos que no reflejan únicamente memorización del material; sin embargo por el número reducido de estos casos, podemos afirmar que constituyen la excepción que confirma la regla.

Bastaría con observarlos reactivos de los exámenes departamentales para llegar a esta conclusión.

Con esto cobra significado la afirmación hecha por Bloom durante el Simposium sobre Currículum Universitario, cuando expresa: "las pruebas hechas por profesores, las estandarizadas, son en gran medida, pruebas de conocimientos

(2)

memorizados. Después de más de 20 años del uso de la taxonomía de objetivos educacionales en el adiestramiento de profesores, más del 95% de las preguntas contenidas en las pruebas que los estudiantes deben contestar se refieren a poco más que la mera información".¹⁵⁷ Así, el problema de la evaluación se ha restringido al empleo de este tipo de pruebas; a la sofisticación del proceso, con su paralela mecanización, y no se ha llevado a la comprensión del proceso de aprendizaje, tanto individual como grupal.

También se ha generalizado la idea de que con el empleo de la estadística y, en última instancia, de la cuantificación, la evaluación adquiere, como lo hizo en su tiempo la psicología empirista, el *status* de actividad científica.

Es necesario precisar este error, ya que en la cuantificación de fenómenos del aprendizaje "no se respetan las propiedades de los números".¹⁵⁸ ¿Cuál es el significado de un 6 en Anatomía o en Cálculo I?, ¿cuál es la diferencia entre un 8 y un 10?, ¿qué propiedad del número se está empleando en esta designación?, ¿qué significa tener 64 aciertos, en 80 reactivos?

No se puede responder a estas preguntas argumentando que ahora, en algunas instituciones, particularmente en la UNAM, se emplean factores simbólicos: MB, M, S, NA, para designar los niveles de aprovechamiento, puesto que estos factores representan un número (no una propiedad del número), y cuando se pretende manejarlos como al obtener promedios, se convierten aritméticamente en el número que representan.

Estos revela que el empleo de fórmulas estadísticas para determinar el grado de "Validez" y "confiabilidad" de las pruebas llamadas "objetivas" ha cobrado amplia difusión.

Frente a este hecho haremos algunas precisiones. En primer lugar, el estudio estadístico de tales pruebas es un estudio centrado en el instrumento (la prueba), con lo cual el docente pierde de vista la totalidad del proceso, tanto del aprendizaje como de la evaluación escolar. Esta importancia que se da al análisis del instrumento propicia que, una vez perfeccionado dicho instrumento, se aplique indistintamente, en supuestas condiciones iguales, por ejemplo, en un curso de Historia de México I o de Anatomía I. Lo único que aquí el docente tendría que hacer es pedir el instrumento —la prueba— elaborado para tal curso, a la manera como se pide un libro para esa materia.

Los exámenes departamentales cumplen una función similar cuando, ajenas a las condiciones particulares de un proceso grupal particular y del proceso del aprendizaje que se haya generado, presentan las mismas preguntas a los grupos que cursan la misma materia. Esto explicaría por qué tienen que recurrir únicamente a preguntas que sólo requieren de la memorización de una información, y permitiría pensar que más que una ayuda para el proceso del aprendizaje cumplen una función de control sobre los docentes.

Esto se inserta en una concepción que reduce las funciones docentes a acciones netamente mecánicas, porque el maestro ya no tendría que averiguar los logros del alumno, así como qué situaciones se facilitaron no se dificultaron,

cómo se dio el proceso grupal, etc. Nos percatamos de que así como se han elaborado "máquinas de enseñar", que de manera mecánica presentan cierta información al estudiante, los mismos principios lógicos se aplican para "medir" el grado de retención de esta información, donde de manera implícita se asienta que las funciones docentes son puramente mecánicas y estáticas. Con esto se rompe la dialéctica propia de una situación de enseñanza-aprendizaje que coloca al grupo escolar humano en condiciones de realizar múltiples actividades que configuran al aprendizaje como conjunto de acciones únicas e irrepetibles en un proceso dinámico.

De esta manera, este planteamiento se vincula directamente con la lógica de la "Tecnología Educativa", que minimiza el papel y la función del maestro al restringirlo únicamente a un "instrumento", que supervisa, guía, conduce lo que los planificadores han establecido. En cierta forma ésta es una lógica para que el maestro no piense.¹⁵⁹

Las principales consecuencias de esta visión estática están dadas por una consideración mecánica de la docencia, por una concepción mecánica del aprendizaje y por una visión mecánica del hombre; al que se considera como un sistema de almacenamiento y emisión de información

El poder de discriminación de un instrumento "objetivo" está determinado por diferencias de puntuación que alcanzan aquellos que contestaron "mejor" la prueba —los cuales obtuvieron calificaciones más altas— y los que lograron las puntuaciones más bajas. Aparece aquí el problema de la evaluación realizada con referencia a una "norma" donde lo importante es efectuar una serie de comparaciones entre los individuos y no captar los resultados obtenidos por cada estudiante en el curso del aprendizaje. El problema se repite en sus características fundamentales: lo importante es validar el instrumento para que éste se pueda generalizar. Es tan importante este daño que no importa cuáles hayan sido las causas que incidieron en el éxito de quienes mostraron alto rendimiento o que determinaron el fracaso de los que lograron la calificación más baja.

En última instancia, es necesario replantear el problema de la evaluación escolar, de suerte que las alternativas que se ofrecen al mismo no se reduzcan al estudio y al análisis de los instrumentos de evaluación. Hemos visto que si en este replanteamiento no se cuestionan los fundamentos psicológicos y científicos de la propuesta de evaluación, las alternativas que se dan frente al mismo resultan redundantes, y que, en última instancia, este esclarecimiento teórico debe repercutir en la realización de experiencias diferentes en las diversas situaciones de aprendizaje.

Es necesario puntualizar la noción de aprendizaje, de conducta y de personalidad; puntualizar la dinámica del aprendizaje escolar y el significado y valor del grupo en el mismo; encontrar fundamentos epistemológicos para el objeto de la actividad evaluativa, que permitan una reconstrucción del discurso de la evaluación que supere las propuestas empírico-analíticas e inserte el estudio en la problemática de la comprensión y explicación de las causas del aprendizaje, de las condiciones internas y exteriores que lo posibilita y del proceso grupal en el

VII

que tiene lugar. De este modo, la evaluación educativa no puede ser realizada únicamente por expertos, departamentos de evaluación, etc., sino que serán los docentes y los alumnos quienes participen, de manera privilegiada, en ella.

El objeto de la evaluación se traduce así en la indagación sobre el proceso del aprendizaje de un sujeto o de un grupo, indagación que permite detectar las características de este proceso y buscar una explicación a las mismas, rebasando la partecialidad de atender sólo algunos resultados del aprendizaje.

¹⁴³ En estas páginas, nos proponemos fundamentar la tesis de que toda proposición de psicología puede formularse en lenguaje fisicalista porque todas las proposiciones de psicología describen acontecimientos físicos, a saber, la conducta física de los humanos y otros animales. Esta es una tesis parcial de la tesis general del fisicalismo, conforme a la cual el lenguaje fisicalista es un lenguaje universal; esto es, un lenguaje al que puede traducirse cualquier proposición. Los partidarios del conductismo llegaron a su proposición a través del interés tenido por la psicología animal; en este terreno, donde no hay enunciados que observar, sino sólo, la conducta sin palabras, es más fácil llegar al enfoque correcto. Este enfoque conduce a la interpretación correcta de los enunciados de los sujetos experimentales humanos".

—Carnap, R. "La psicología en el lenguaje fisicalista", en Ayer, A., *El positivismo lógico*. pp. 169-204.

¹⁴⁴ Benedito, Gloria, "El problema de la medición en psicología", en Braunstein, N. et al *Op. cit.*

¹⁴⁵ Mager, Robert. *Medición del intento educativo*, p. 20.

¹⁴⁶ Lafourcade, Pero. *Evaluación de los aprendizajes*, p. 17.

¹⁴⁷ Himmel, E. "Tendencias actuales de la evaluación del rendimiento escolar", en la revista *Tecnología Educativa*, Vol. 5, Núms. 2 y 3, pp. 171-194.

¹⁴⁸ Devereux, G. *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento* p. 30. Un poco más adelante el autor señala: "El último punto es la ficción, aceptada sólo por los no matemáticos, de que un enunciado matemático o estadístico necesariamente tiene sentido. Es simplemente una versión moderna de la opinión de que cualquier cosa dicha en latín tiene sentido".

¹⁴⁹ Thorndike, Robert; Hagen, Elizabeth, *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*, p. 17.

¹⁵⁰ Kerlinger, Fred. *Investigación del comportamiento, Técnicas y metodología* p. 18.

¹⁵¹ Weiss, C. *Investigación evaluativa*, p. 39.

¹⁵² "Una cosa es atacar ciertos puntos de vista de Skinner y, otra muy distinta negar la eficacia probada del modelo operante en la investigación, en la enseñanza". Ramón Bayés, en: Skinner, B. *Ciencia y conducta humana*, p. 29.

¹⁵³ En un trabajo anterior hemos hecho ya una crítica a los planteamientos relacionados con los objetivos conductuales, vale la pena precisar en este momento que fundamentalmente Robert Mager es quien vehiculiza este paso del "método", al trabajar el problema de los objetivos desde el punto de vista conductual. Cf. Díaz Barriga, A. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", en la revista *Perfiles Educativos*, No. 10., pp. 3-28.

¹⁵⁴ "Por física entendemos aquella ciencia caracterizada por su procedimiento para la formación de conceptos: reduce todo concepto a relaciones de magnitud, esto es, a una sistemática atribución de números a puntos espacio temporales; entendida así la física, podemos expresar nuestra tesis —tesis parcial del fisicalismo—, del modo siguiente: La psicología es una rama de la física". Carnap, R., *Op. cit.*

¹⁵⁵ Devereux, G., *Op. cit.*, p. 31.

¹⁵⁶ Este problema subsiste aun cuando la forma de expresión numérica sea mediante letras: MB, B, etc., puesto que cuando se desea manejar estas expresiones, por ejemplo, obtener promedios, se convierten al factor numérico que representan.

¹⁵⁷ Bloom, B. "Nuevas concepciones acerca del estudiante —implicaciones— para la instrucción y el currículum". *Op. cit.*

¹⁵⁸ Braunstein, N. et al., *Op. cit.*

¹⁵⁹ Esta idea resulta muy clara en el trabajo de Snyders, donde se establece cómo la llamada educación tradicional le asigna un rol activo y de responsabilidad al docente, quien tiene que pensar primero en los contenidos y posteriormente en el método. Con el actual planteamiento de la Tecnología Educativa, con el modelo de programación de cartas descriptivas en donde se le dice al maestro el objetivo, la actividad, los recursos, el tiempo, etc., éste queda reducido a un mero operario del sistema.

Jean Piaget y otros. *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata, 1978, p. 11-18.

punto ① pag
Operario - lo que el pensamiento
lo lleva espresión que el
tiempo / extra la anima a él
la a acomodación
el pensamiento no es igual en todo los niños²²³
ya que solo existe el abstracción de la propia
realidad

Introducción: los problemas y los métodos

El problema que nos proponemos estudiar es no sólo uno de los más importantes, sino también uno de los más difíciles de la psicología del niño: ¿qué representaciones del mundo se dan espontáneamente en los niños en el transcurso de las diferentes etapas de su desarrollo intelectual? Este problema se presenta bajo dos aspectos esenciales. De una parte, la cuestión de la modalidad del pensamiento infantil; ¿cuáles son los planes de realidad sobre la cual se mueve este pensamiento? O, dicho de otro modo: ¿cree el niño, como nosotros, en un mundo real y distingue esta creencia de las diversas ficciones de su juego o de su imaginación? ¿En qué medida distingue el niño el mundo exterior de un mundo interno o subjetivo, y qué separaciones establece entre el yo y la realidad objetiva? Todas estas interrogaciones constituyen un primer problema: el de la realidad en el niño.

- A él se encuentra ligada una segunda cuestión fundamental: la de la explicación en el niño. ¿Qué empleo hace el niño de las nociones de causa y de ley?
- ¿Cuál es la estructura de la causalidad infantil? Se ha estudiado la explicación en los primitivos, la explicación en las ciencias, los diversos tipos de explicaciones filosóficas. ¿Nos ofrecerá el niño un tipo original de explicación? He ahí otras tantas preguntas que constituyen un segundo problema: el de la causalidad infantil. De la realidad y de la causalidad en el niño vamos a tratar en este libro, así como en una obra ulterior: La causalidad física en el niño. Desde el primer momento vemos que estos problemas son distintos de los que hemos estudiado en dos volúmenes precedentes¹. Mientras en éstos nos propusimos el análisis de la forma y del funcionamiento del pensar infantil, abordamos ahora el análisis de su contenido. Ambas cuestiones tienen muchos puntos de contacto, pero pueden ser distinguidas sin demasiada arbitrariedad. Ahora bien: la for-

Elementos que entran en el pensamiento del niño - la "imagen" con la do avanza o es de.

ma y el funcionamiento del pensar se ponen de manifiesto cada vez que el niño establece relación con sus semejantes o con el adulto: es una manera de comportamiento social que puede observarse desde el exterior. El contenido, por el contrario, se descubre o no, según los niños y según los objetos de representación. Consiste éste en un sistema de creencias íntimas y se necesita una técnica especial para llegar a descubrirlas. Es, sobre todo, un sistema de tendencias, de orientaciones de espíritu, de las cuales el mismo niño no ha tenido conciencia y de las que nunca ha hablado.

Por estas razones, es no sólo útil, sino indispensable, que nos pongamos de acuerdo, ante todo, acerca de los métodos que pensamos emplear para el estudio de las creencias infantiles. Para juzgar de la lógica de los niños basta, con frecuencia, hablar con ellos. Basta también observar cómo hablan entre sí. Para juzgar de sus creencias, es necesario un método especial, que consideramos que es, desde el primer momento, difícil y laborioso, y que necesita un golpe de vista que supone, por lo menos, uno o dos años de entrenamiento. Los psiquiatras, acostumbrados a la clínica, comprenderán inmediatamente por qué. Para apreciar en su justo valor una determinada expresión de un niño, es preciso tomar, en efecto, minuciosas precauciones. De estas precauciones queríamos decir unas palabras, porque, de ignorarlas, el lector correría el peligro de falsear completamente el sentido de las páginas que siguen, y existiría, sobre todo, el riesgo de desnaturalizar las experiencias que hemos realizado, si se decide, como esperamos, a repetirlas y comprobarlas por sí mismo.

1. El método de los tests, la observación pura y el método clínico. El primer método que se ha intentado utilizar, para resolver el problema que nos ocupa, es el de los tests, que consiste en someter al niño a pruebas organizadas, de tal modo, que satisfagan las dos condiciones siguientes: de una parte, la pregunta es idéntica para todos los sujetos y se propone siempre en las mismas condiciones; de otra, las respuesta dadas por los sujetos son referidas a un baremo o a una escala, lo cual permite compararlas cualitativa o cuantitativamente. Las ventajas de este método son indiscutibles para el diagnóstico individual de los niños. Y en psicología general las estadísticas obtenidas proporcionan con frecuencia información es de utilidad. Pero, con respecto a los problemas que nos ocupan, pueden reprocharse a los tests dos notables inconvenientes. En primer término, no permiten un análisis suficiente de los resultados obtenidos. Operando siempre en condiciones idénticas, se obtienen resultados brutos, interesantes para la práctica, pero, con frecuencia, inutilizables para teorizar, por insuficiencia de contexto. Mas, esto, todavía es nada, porque se concibe que a fuerza de ingeniosidad se llegue a variar los tests hasta descubrir todas las componentes de una actitud psicológica dada. El defecto esencial del test, en las investigaciones que nos ocupan, estriba en que falsea la orientación espiritual del niño a quien se interroga, o, por lo menos, tiene el peligro de falsearla. Si nos proponemos, por ejemplo, averiguar cómo concibe el niño el movimiento de los astros, y planteamos la pregunta: "¿Qué es lo que hace avanzar al sol?", el niño nos responderá quizás: "Es el Buen Dios que lo impulsa", o "el viento que lo empuja", etc. Se obtendrán resultados que no debemos desconocer, incluso si son debidos a la fabulación, es decir, a la tendencia que tienen los niños a inventar mitos cuando se encuentran perplejos por una pregunta dada. Pero, aunque sometiéramos a prueba a los niños de todas las edades, no hubiéramos avanzado nada, porque puede ocurrir que el niño no se haya planteado nunca la

cuestión de la misma manera e incluso que no se la haya planteado de ningún modo. Puede ocurrir muy bien que conciba el sol como un ser vivo cuyo movimiento le es propio. Al preguntar: "¿Quién hace avanzar al sol?", se sugiere súbitamente la idea de una obra exterior, y se provoca el mito. Al preguntar: "¿Cómo avanza el sol?", se sugiere, quizá, al contrario, una inquietud por el "cómo", que tampoco existía, y se provocan otros mitos: "el sol avanza soplando", "con el calor", "rueda", etcétera. El único modo de evitar estas dificultades consiste en variar las preguntas, en hacer contr-sugestiones, en una palabra, en renunciar a todo cuestionario fijo.

El caso es el mismo en patología mental. Un demente precoz puede tener una lucidez o una reminiscencia suficiente para decir quién es su padre, aunque se creahabitualmente salido de una rama más ilustre. Pero la verdadera incógnita estriba en saber cómo se planteaba el problema en su espíritu, y si se planteaba.

El arte del clínico no consiste en conseguir que haya una respuesta, sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerles diques. Consiste en situar todo-síntoma dentro de un contexto mental, en lugar de realizar una abstracción de éste.

En resumen, el test es útil desde numerosos puntos de vista. Pero, para nuestro propósito, tiene el peligro de falsear las perspectivas, desviando la orientación del espíritu del niño, el de que se orillen las cuestiones esenciales, de los intereses espontáneos y de los modos de ser primitivos.

Recurramos, pues, a la observación pura. Toda investigación sobre el pensamiento de niño debe partir de la observación, y volver a ella para comprobar las experiencias que esta observación haya podido inspirar. Ahora bien: en lo que concierne a los problemas que nos plantearemos en nuestra investigación, la observación primaria nos ofrece una fuente de documentación de importancia; el estudio de las preguntas espontáneas de los niños. El examen detallado del contenido de las preguntas revela sus intereses en las diferentes edades, y nos indica numerosos problemas que el niño se plantea, en los cuales nunca hubiéramos pensado o que no nos plantearíamos jamás en los mismos términos. El estudio de la forma misma de las preguntas, muestra, sobre todo, cuáles son las soluciones implícitas que se dan los niños, porque casi toda pregunta contiene su solución por la manera en que es planteada. Así, cuando un niño pregunta "¿quién hace el sol?", parece claro que lo concibe como debido a una actividad fabricante. O, también, cuando un niño pregunta por qué hay dos Salève, uno grande y un pequeño, mientras que no hay dos Cervino, parece concebir las montañas como dispuestas conforme a un plan que excluye todo azar.

Estamos aquí, pues, dispuestos a exponer una primera regla de nuestro método. Cuando se emprende una investigación sobre tal grupo de explicaciones de niños, importa, para dirigir la investigación, partir de algunas preguntas espontáneas formuladas por niños de la misma edad o más jóvenes, y aplicar la forma misma de estas preguntas a las que nos proponemos plantear a los niños que sirvan de sujetos. Importa, sobre todo, cuando se pretende obtener alguna conclusión de los resultados de una investigación, buscar una contrapregunta al

estudiar las preguntas espontáneas de los niños. Nos damos entonces cuenta de si las representaciones que se atribuyen a los niños corresponden o no a preguntas que ellos plantean y a la manera misma de formular estas preguntas.

Escojamos un ejemplo. Estudiaremos en este volumen el animismo infantil. Veamos que, cuando se pregunta a los niños si el sol, etc., está vivo, dotado de saber, de sentimiento, etc., los niños de cierta edad responden afirmativamente. Pero, ¿es ésta una idea espontánea o es una respuesta sugerida directa o indirectamente por el interrogatorio? Se busca entonces en las colecciones de preguntas de niños si existe algún fenómeno análogo y se ve que un niño a menudo, al ver rodar una bola en la dirección de la observadora: "¿Ella sabe que estás ahí abajo?" Se ve también que Del ha formulado un gran número de preguntas para saber cuándo un objeto, como una hoja, está muerto o vivo. Se ve, sobre todo, que, para responder a la afirmación de que las hojas muertas están muy muertas, Del ha contestado: "Pero ellas se mueven con el viento!" (*Id.*, § 8). Hay, pues, niños que, por la manera de formular sus preguntas, parecen asimilar la vida y el movimiento. Estos hechos demuestran que un interrogatorio sobre el animismo, practicado de cierta manera (preguntando, p. ej., al modo de Del, si un cuerpo en movimiento "sabe" que avanza), no es artificial, y que la asimilación de la vida y del movimiento corresponde a algo espontáneo en el niño.

lim
Coese

Pero, si vemos la necesidad de la observación directa, advertimos también qué obstáculos limitan forzosamente su uso. El método de la observación pura no sólo es laborioso y parece no poder garantizar la calidad de los resultados más que en detrimento de su cantidad (es imposible, en efecto, observar en las mismas condiciones un gran número de niños), sino que, además, parece contener ciertos inconvenientes sistemáticos, de los que vamos a exponer los dos principales:

En primer término, el egocentrismo intelectual del niño constituye un serio obstáculo para quien deseé conocerle por pura observación, sin preguntar de ningún modo al niño observado. En efecto, hemos intentado demostrar en otra parte (*L. P.*, cap. I-III) que el niño no busca espontáneamente, o no llega a comunicar, todo su pensamiento. O bien está en la sociedad de su semejantes, y la conversación va ligada a las acciones inmediatas y al luego, sin inclinarse sobre esta fracción esencial del pensamiento destacada de la acción y se desenvuelve en contacto de los espectáculos de la actividad adulta o de la naturaleza. Desde este momento, las representaciones del mundo y la causalidad física parecerán desprovistas para el niño de todo interés. O bien el niño está en la sociedad de los adultos y entonces pregunta sin cesar, sin dar sus propias explicaciones. Las calla, primero, porque cree que todo el mundo las conoce, y después, a continuación, por pudor, por miedo de equivocarse, por temor a las desilusiones. Las calla, sobre todo, porque, siendo suyas, sus explicaciones le parecen las más naturales y hasta las únicas posibles. En suma, hasta lo que podría expresarse claramente con palabras permanece de ordinario implícito, simplemente porque el pensamiento del niño no está tan socializado como el nuestro. Pero, al lado de los pensamientos formulables, por lo menos gracias al lenguaje interior, ¿cuántos pensamientos informulables no permanecen incognoscibles cuando nos limitamos a observar al niño sin hablarle? Entendemos por pensa-

mientos informulables las actitudes del espíritu, los esquemas sincréticos, visuales o motores, todos estos preenlaces que se siente existir en cuanto se habla con un niño. Hay que conocer, ante todo, estos preenlaces, y, para hacerlos aflorar, es necesario emplear métodos especiales.

El segundo inconveniente sistemático de la observación pura se refiere a la dificultad de discernir en el niño el juego de la creencia. He aquí a un niño que se cree solo y que dice a un rodillo compresor: "Has aplastado bien las piedras grandes?" ¿Juega o personifica realmente la máquina? Es imposible decirlo en tal acontecimiento, porque es un caso particular. La observación pura es importante para separar y distinguir la creencia de la fabulación. Los únicos criterios, como veremos posteriormente, están fundados sobre la multiplicidad de los resultados y a comparación de las reacciones individuales.

Importa, pues, a toda costa, rebasar el método de la observación pura y, sin recaer en los inconvenientes del test, alcanzar las principales ventajas de la experimentación. Emplearemos a este efecto un tercer método que pretende reunir los recursos del test y de la observación directa, evitando sus respectivos inconvenientes: es éste el método del examen clínico, que los psiquiatras emplean como medio de diagnóstico. Es posible observar, por ejemplo, ciertas formas paranoides durante meses enteros sin ver aflorar la idea de grandeza que se presenta, no obstante, a cada reacción extraña. Por otra parte, no se dispone de tests diferenciales para los diversos síndromes mórbidos. Pero el clínico puede, a la vez: 1) conversar con el enfermo siguiéndole en sus mismas respuestas de manera que no pierda nada de lo que pueda surgir en relación con las ideas delirantes, y 2) conducirlo suavemente hacia las zonas críticas (su nacimiento, su raza, su fortuna, sus títulos militares, políticos, sus talentos, su vida mística, etc.), sin saber naturalmente dónde aflorará la idea delirante, pero manteniendo de modo constante la conversación en un terreno fecundo. De este modo, el examen clínico participa de la experiencia en el sentido de que el psiquiatra se plantea problemas, forma hipótesis, hace variar las condiciones que entran en juego, y, finalmente, comprueba cada una de sus hipótesis al contacto de las reacciones provocadas por la conversación. Pero el examen clínico participa también de la observación directa, en el sentido de que, el buen clínico, dirigiendo se deja dirigir, y tiene en cuenta todo el contexto mental en vez de ser víctima de "errores sistemáticos", como ocurre con frecuencia en el caso del experimentador puro.

Ya que el método clínico ha rendido grandes servicios, en un campo donde, sin él, no habría sino desorden y confusión, sería un gran error privar de él a la psicología del niño. En efecto, no hay a priori ninguna razón para dejar de preguntar a los niños acerca de los puntos en que la observación pura deja la investigación en suspeso. Todo lo que se ha dicho de la mitomanía y de la sugestibilidad del niño, así como de los errores sistemáticos que producen, no puede impedir al psicólogo preguntar al niño, salvo precisamente la determinación, por el examen clínico, de la parte exacta que corresponda a la sugestión o a la fabulación en las respuestas obtenidas.

Es inútil citar aquí ejemplos, ya que esta obra se propone, ante todo, constituir una compilación de observaciones clínicas. Es cierto que la fuerza de las cosas nos obligará a esquematizar nuestros casos, no resumiéndolos (lo que sería desnaturalizarlos), sino extrayendo de las referencias significativas de conver-

saciones los pasajes que tengan un interés directo solamente. De varias páginas de notas tomadas en cada caso, retendremos de este modo sólo algunas líneas. Pero creemos inútil presentar aquí un ejemplo completo de interrogatorio, porque el método clínico sólo se aprende por una práctica larga. Opinamos que, tanto en psicología infantil como en psicología patológica, se necesita un año de ejercicios diarios para salir de los inevitables tanteos del principio. ¡Es tan difícil no hablar demasiado cuando se pregunta a un niño sobre todo si se es pedagogo! ¡Es tan difícil no sugestionar! ¡Es, sobre todo, tan difícil evitar a la vez la sistematización debida a las ideas preconcebidas y la incoherencia debida a la ausencia de toda hipótesis directriz! El buen experimentador debe, en efecto, reunir dos cualidades con frecuencia incompatibles: saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada, y, al mismo tiempo saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría, justa o falsa, que comprobar. Es necesario haber enseñado el método clínico para comprender su verdadera dificultad. O bien los alumnos principiantes sugieren al niño todo lo que desean encontrar, o no sugieren nada, pero es porque no buscan nada, y entonces tampoco encuentran nada.

En resumen, las cosas no son sencillas, y conviene someter a crítica rigurosa los materiales así recogidos. El psicólogo, en efecto, debe suplir las incertidumbres del método de interrogación, aguzando su finura de interpretación. Ahora bien, también aquí dos peligros opuestos amenazan al principiante: atribuir, a todo lo que ha dicho el niño, ya el valor *máximo*, ya el valor *mínimo*. Los grandes enemigos del método clínico son los que toman como moneda de ley todo lo que contestan los niños, y los que no conceden crédito a un cierto resultado procedente de un interrogatorio. Los primeros son los más peligrosos, pero ambos proceden del mismo error: creer que lo que dice un niño, durante el cuarto de hora, la media hora o los tres cuartos de hora que se conversa con él, debe situarse en un mismo plano de conciencia: el plano de la creencia reflexiva, o el plano de la fabulación, etc. La esencia del método clínico consiste, por el contrario, en discernir el buen grano de la cizaña y en situar cada respuesta en su contexto mental. Ahora bien: hay contextos de reflexión, de creencia, inmediata, de juego o de psicismo, contextos de esfuerzo y de interés o de fatiga, y, sobre todo, hay sujetos examinados que inspiran desde el primer momento confianza, a quienes se ve reflexionar y buscar, e individuos de quienes se tiene la sensación que se burlan de nosotros o de que no nos escuchan.

¹ Estudios sobre la lógica del niño. Vol. I: *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (que designaremos con las iniciales L. P.); vol. II: *El juicio y el razonamiento en el niño* (que designaremos por J.R.), traducción española de D. Barnes, "La lectura", Madrid, 1929.

Norman E. Gronlund. *Medición y evaluación en la enseñanza*. 3a. edición. México, Pax-Méjico, 1973, p. 422-423.

Medición y evaluación en la enseñanza

La actuación en las pruebas tiene su máximo significado cuando se cuenta con alguna base de comparación... Las normas nos proporcionan grupos de referencia claramente definidos para dicho propósito... La interpretación de las calificaciones de prueba con el auxilio de las normas requiere: 1) comprensión de los varios métodos de expresar las calificaciones, y 2) la capacidad para juzgar lo que el grupo de normas realmente representa... Por añadidura, la interpretación apropiada exige la franca conciencia de las limitaciones de todas las calificaciones de pruebas.

La interpretación de las pruebas se simplificaría enormemente si pudieramos expresar las calificaciones de las pruebas en escalas como las que se utilizan para mediciones físicas. Sabemos, por ejemplo, que 1.70 metros significa una misma altura independientemente de que estemos hablando de la altura de un muchacho o de la de una barda, que un jugador de baloncesto de 120 kilogramos pesa exactamente el doble que una animadora del equipo que pesa 60 kilogramos, así como qué 8 minutos es exactamente la tercera parte de 24 minutos independientemente de que ése sea el tiempo de una prueba uniforme o de un juego de baloncesto. Esta capacidad de comparar mediciones pasando de una a otra situación, así como de hablar en términos del "doble de" o de "la tercera parte de", es algo que hace posible el hecho de que estas medidas físicas se basan en escalas que tienen un verdadero punto cero y unidades iguales. El verdadero punto cero (v. gr., el punto en el que "no hay altura de ningún tipo") o en la que "no hay peso" indica precisamente dónde comienza la medición mientras que las unidades iguales (v. gr., metros, kilogramos, minutos) proporcionan significado uniforme de una situación a otra y de una parte de la escala a otra. Dos kilogramos es cifra que indica el mismo peso para el doctor, el tendero, el granjero y el ama de casa. También, la diferencia entre 15 y 25 kilogramos es exactamente la misma diferencia que hay entre 160 y 170 kilogramos.

Desgraciadamente las propiedades de las escalas de medición física con cuales estamos todos tan familiarizados están por lo general ausentes en las escalas educacionales. El estudiante que recibe una calificación de cero en una prueba de historia no tiene cero de conocimientos en historia. Es probable que haya un gran número de preguntas sencillas que él podría contestar y que

estaban incluidas en la prueba. No se puede establecer con claridad un verdadero punto cero de aprovechamiento en el que no haya "aprovechamiento alguno". Aunque se pudiera establecer, no sería práctico arrancar desde ese punto cada vez que hubiera pruebas. Lo que hacemos en la práctica es suponer que existe un cierto saber básico y medir a partir de ahí. Sin embargo, este punto arbitrario de arranque no permite que podamos decir que una calificación de prueba indica "falta absoluta de aprovechamiento" o bien que una calificación de 100 representa el doble de aprovechamiento que una calificación de 50. Puesto que nunca tenemos la certeza de cuánto dista la calificación cero de nuestra prueba del verdadero punto cero (esto es, el punto en que "no hay aprovechamiento alguno"), las calificaciones de las pruebas deben interpretarse en términos relativos antes bien que en absolutos. Podemos hablar de "más" o de "menos" de una característica dada pero no "del doble" o de "la mitad".

La interpretación de los resultados de las pruebas se ve adicionalmente obstaculizada por la desigualdad de nuestras unidades de medición. Sesenta elementos correctos en una prueba sencilla de vocabulario no tiene el mismo significado que sesenta elementos correctos en una prueba más difícil ni tampoco cualquiera de las dos calificaciones representa el mismo nivel de aprovechamiento que tienen sesenta elementos correctos en una prueba de aritmética, ciencias o habilidades para el estudio. Nuestros elementos de prueba simple y sencillamente no representan unidades iguales como las de los metros, kilogramos y minutos.

Para superar la falta de un cuadro definido de referencia en las mediciones educacionales, varios son los métodos que se han ideado para expresar calificaciones de pruebas. Como habremos pronto de ver, los métodos varían considerablemente en cuanto a la amplitud con la cual proporcionan unidades que tienen un significado uniforme de una medición a otra. Gran parte de nuestra dificultad en la interpretación y uso de los resultados de prueba surge del hecho de que tenemos tantos sistemas diferentes para calificar, cada uno de ellos con sus propias características y limitaciones peculiares.

Jean Piaget y otros. *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata, 1978, p. 29-36.

Reglas destinadas a la interpretación de los resultados

En psicología, como en física, no hay "hechos" puros, si se entiende por "hecho" en fenómeno presentado al espíritu por la naturaleza misma, independiente de las hipótesis que han permitido interrogarla, de los principios que regulan la interpretación de la experiencia y del encadenamiento sistemático de proposiciones anteriores, en el cual el observador inserta por una suerte de *pre-enlace* toda comprobación nueva. Por esto importa que precisemos al menos los principios generales que nos guiarán en la interpretación de las respuestas de nuestros niños, sin lo cual el lector nos plantearía de seguida cuestiones perjudiciales: ¿Cuál es la orientación de espíritu que conduce al niño a determinadas respuestas mejor que a otras, cuando su reacción es del tipo "disparado"? ¿Cuál es la parte del adulto en las creencias del niño?, etc.

Pero nos es necesario evitar el peligro contrario, que es el de prejuzgar la naturaleza de nuestros resultados antes de haberlos analizado en sí mismo. Lo que necesitamos buscar es, pues, un conjunto de *reglas* de interpretación que unan al máximo de flexibilidad el de rigor en lo que estas dos exigencias sean conciliables. O, dicho más sencillamente, conviene buscar qué *reglas* hay que seguir para evitar el máximo de prejuicios.

En este respecto son particularmente interesantes dos puntos. El primero es el de las relaciones entre la fórmula verbal o la sistematización consciente que da el niño a sus creencias, en el momento del interrogatorio, y la orientación de espíritu preconsciente que ha determinado al niño, en todo o en parte, a inventar una solución con preferencia a otra. He aquí el problema. Un niño nos da una respuesta claramente "disparada"; es decir, vemos construirse la creencia, por

decirlo así, bajo nuestros ojos. ¿Hay que cuidar de esta respuesta como si fuera del tipo "espontáneo", o bien, es necesario hacer su exégesis, y cuidar menos de la respuesta misma, tomada a la letra, que de las tendencias que han determinado la investigación del niño? Mas, en este último caso, ¿cómo hacer la elección?, ¿qué traducción dar a las tendencias del niño para no traicionarlas? La cuestión es muy grave. De su solución depende todo el valor del método clínico.

Esta cuestión implica dos soluciones extremas. La primera es la de ciertos psicólogos de la infancia que rechazan, como desprovistos de significación, todos los resultados de un interrogatorio propiamente dicho (en tanto naturalmente, que este interrogatorio se halle destinado a deducir las representaciones o las creencias de los niños, y no simplemente a someter al niño a pruebas escolares o mentales). Para estos autores, todo interrogatorio falsea las perspectivas, y sólo la observación pura puede permitir una visión objetiva de las cosas. Pero, a tales reservas, se puede siempre oponer el hecho de que los interrogatorios dan resultados constantes, por lo menos como valores medios. Cuando se interroga a los niños acerca de lo que es el pensamiento y lo que son los nombres, todos los pequeños (al menos un número bastante elevado para permitirnos decir "todos") responden que se piensan con la boca y que las palabras o los nombres están situados en las cosas, etc. Una tal uniformidad plantea un problema a los detractores del interrogatorio y autoriza la persecución de las investigaciones.

La otra solución es la de los psicólogos que consideran toda respuesta, al menos toda respuesta "disparada" (por oposición a las respuestas sugeridas, fabuladas o dadas sin ninguna reflexión), como expresión del pensamiento espontáneo del niño. Es la que, P. ej., parecen admitir muchos colaboradores del *Pedagogical Seminary*. Basta, de creer a estos autores, plantear a los niños un conjunto de preguntas y colecciónar las respuestas, para conocer las "ideas de los niños", o las "teorías de los niños" etcétera. Sin querer desconocer completamente el valor y el interés de muchas informaciones en que pensamos, creamos, no obstante, que este valor es con frecuencia muy otro de aquel en que creen los autores. O de otra manera, consideramos muy sospechoso el principio según el cual cualquier respuesta no sugerida ni fabulada posee el mismo coeficiente de espontaneidad que una respuesta de adulto normal, dada en el curso de un examen cualquiera, o que una creencia original de niño, observada sin intervención ni interrogatorio. Un principio de esta naturaleza puede dar lugar a ciertas conclusiones exactas, claro es: pero, por azar a la manera como lo verdadero puede salir de lo falso. Generalizado, este principio es completamente erróneo y temblamos ante la idea de las exageraciones que podrían cometerse al interrogar a los niños sobre todas las cosas y al considerar los resultados así obtenidos como igualmente válidos y reveladores de la mentalidad infantil.

Hemos, pues, sobre el camino. La regla que debemos observar es la del justo medio: conceder a toda creencia "disparada" el valor de un índice, y buscar por medio de este índice la orientación de espíritu que así se descubre. Esta investigación puede ser dirigida por el siguiente principio. La observación enseña que el niño es poco sistemático, poco coherente, poco deductivo, en general, extraño a la necesidad de evitar las contradicciones, yuxtaponiendo las afirmaciones, en lugar de sintetizarlas, y contentándose con esquemas sincréticos, en lugar de impulsar el análisis de los elementos. O, dicho de otra manera, el pensamiento del

niño está más cerca de un conjunto de actitudes que nacen a la vez de la acción y del ensueño (el juego combina estos dos procedimientos, que son los más simples para llegar a la satisfacción orgánica) que del pensamiento, consciente de sí mismo y sistemático, del adulto. Desde luego, para deducir la orientación de espíritu que revela una creencia "disparada", el principio estriba en desnudar esta creencia de todo elemento sistemático.

Para esto es necesario primero eliminar la influencia de la pregunta planteada es decir, quitar a la respuesta dada por el niño su carácter de respuesta. Por ejemplo, si se pregunta "cómo ha comenzado el sol", y el niño responde "lo han hecho unos señores, es preciso retener solamente esta indicación: hay para el niño cierto enlace vago entre el sol y los hombres, o bien que los hombres tienen alguna intervención en la naturaleza del sol. Si se pregunta "¿cómo han comenzado los nombres de las cosas?" y "¿dónde están?", y el niño responde que los nombres vienen de las cosas mismas y están en las cosas es preciso concluir simplemente que, para el niño, los nombres participan más de las cosas que del sujeto pensante, o que el niño es realista por orientación de espíritu. Es necesario, pues, guardarse, en estos dos ejemplos, de prestar al niño un cuidado espontáneo de precisar el origen de los astros (salvo si la observación pura muestra este cuidado) o la preocupación de localizar los nombres. No hay que retener de la respuesta más que su dirección, por decirlo así: dirección artificialista en lo que concierne al primer ejemplo, y dirección realista en lo que se refiere al segundo.

Inmediatamente hay que despojar las respuestas recibidas de todo carácter lógico y guardarse de introducir una coherencia artificial allí donde la coherencia es de un tipo más orgánico que lógico. Por eso, los niños responden que los astros, el cielo, la noche, etc., son de nubes, y que las nubes son de humo. ¡Admirable sistema por el cual el humo de las casas es el principio de la meteorología y de la astronomía! Sólo que no es un sistema. No hay allí más que enlaces parcialmente sentidos, parcialmente formulados, y mucho más bosquejados que deducidos. Más aún, estos enlaces no excluyen otros, y aun otros que nos parecen contradictorios con ellos: por eso estos mismos cuerpos son concebidos por el niño como vivos y conscientes, etc.

Por último, es también necesario despojar las respuestas de su elemento verbal. Hay seguramente en el niño todo un pensamiento informulable hecho de imágenes y de esquemas motores combinados. Las ideas de fuerza, de vida, de peso, etc., salen de este pensamiento, al menos parcialmente, y las relaciones de los objetos entre sí están penetradas por estos enlaces inexpresables. Cuando se interroga al niño, éste traduce su pensamiento en palabras, pero estas palabras son necesariamente inadecuadas. Por eso el niño dirá que es el sol, quien "hace" avanzar las nubes o las lanza como un gendarme echa a los ladrones y "hace" así que se salven. ¿Cuál es el sentido de la expresión: el sol atrae impulsu las nubes? Todo es posible. Aquí, de nuevo, lo que importa es la actitud más que la fórmula y la dirección seguida más que la respuesta hallada.

En resumen, el principio de la interpretación de las respuestas "disparadas" hasta en parte de las "espontáneas", consiste en considerar estas respuestas como síntomas más que como realidades. Pero, ¿dónde detenernos en este trabajo de reducción crítica? A la observación pura corresponde decidir. Basta

examinar un gran número de preguntas de niños y confrontar las respuestas obtenidas por examen clínico con estas preguntas espontáneas, para ver hasta qué punto tal orientación de espíritu corresponde a cuestiones sistemáticamente planteadas. Por esto, por lo que se refiere al artificialismo, bastan pocas observaciones para darse cuenta de que el enlace de las cosas y de los hombres adquiere con frecuencia espontáneamente, en el niño, el aspecto de una relación de fabricación: el niño se plantea de modo espontáneo ciertas cuestiones de origen, y las plantea de una manera que implica a la vez la idea de que los hombres han hecho o contribuido a hacer las cosas.

Pero las reglas que preceden no bastan para resolver todos los problemas que plantea la interpretación de las respuestas. El estudio del niño comporta desgraciadamente una dificultad mucho más grave todavía. ¿Cómo separar, en los resultados de los interrogatorios, lo que sea original del niño de lo que pertenezca a las influencias adultas anteriores?

Planteado bajo esta forma, el problema es insoluble. Contiene, en efecto, dos cuestiones muy distintas. La historia del desarrollo intelectual del niño es, en gran parte, la de la socialización progresiva de un pensamiento individual, primero reacio a la adaptación social, y después más penetrado cada vez por las influencias adultas del ambiente. A este respecto, todo el pensamiento del niño está destinado, desde los principios del lenguaje, a fundirse progresivamente en el pensamiento del adulto. De ahí un primer problema: ¿cuál es el proceso de esta socialización? Por el hecho mismo de haber socialización progresiva, en cada momento del desarrollo del niño, hay que hacer dos partes en el contenido del pensamiento infantil: una parte de influencia adulta y otra de reacción original del niño. O dicho de otra manera: las creencias infantiles son producto de una reacción influenciada, pero no dictada, por el adulto. Podemos proponernos el estudio de esta reacción y esto es lo que emprendemos en el curso de esta obra. Basta saber que el problema tiene tres términos: el universo a que el niño se adapta, el pensamiento del niño y la sociedad adulta que influye sobre este pensamiento. Pero, de otra parte, hay que distinguir, en las creencias infantiles, dos tipos muy diferentes. Unas, como acabamos de ver, están influenciadas, pero no dictadas por el adulto. Las otras, por el contrario, son simplemente impuestas, ya por la escuela, ya por la familia, ya por las conversaciones adultas oídas por el niño, etcétera. Estas creencias, naturalmente, carecen de interés, de donde procede el segundo problema, el más grave desde el punto de vista metodológico: ¿cómo distinguir, en el niño, las creencias impuestas por el adulto y las creencias que atestiguan una reacción original del niño (reacción influenciada, pero no dictada por el adulto)? Vemos de seguida cómo estos dos problemas deben ser distinguidos. Examinémoslos separadamente.

Por lo que se refiere al primero, se nos presentan dos soluciones extremas. Según una de ellas, no existen las creencias propiamente infantiles: sólo se encuentran en el niño vestigios de informaciones dispersas e incompletas, recibidas del exterior, y, para conocer su pensamiento real, sería preciso educar algunos huérfanos en una isla desierta. En el fondo, es la solución implícita de gran número de sociólogos. La idea de que los primitivos nos informan mejor que los niños sobre la génesis del pensamiento humano, aunque los primitivos sean conocidos de segunda o de tercera mano de los únicos que están en condiciones de estu-

diarlos científicamente, reposa en gran parte la tendencia de que se tiene de considerar al niño formado enteramente por la sujeción del medio social ambiente. Pero podría ocurrir muy bien que haya sido singularmente desconocida la originalidad de los niños, sencillamente porque, siendo el niño egocéntrico, no piensa ni en convencernos de la exactitud de sus actitudes de espíritu ni, sobre todo, en adquirir conciencia de ellas para desenvolverlas. Puede ocurrir muy bien que no veamos del niño más que sus dudas y sus tanteos, porque precisamente lo que es para él evidente no es objeto ni de sus preguntas ni aun de su atención. Es, pues, legítimo rechazar el admitir *a priori* la absoluta conformidad de las representaciones del niño con las de su alrededor. Más aún, si la estructura lógica del pensamiento del niño difiere de nuestra estructura lógica de adulto, como hemos intentado demostrar en otra parte, parece probable que el contenido del pensamiento infantil será en parte original.

¿Es necesario, pues, adoptar la otra solución extrema y hacer del niño una especie de esquizoide que vive únicamente de su aislamiento, aunque participando en apariencia de la vida del cuerpo social? Esto equivaldría a descubrir este hecho: que el niño es un ser cuya actividad principal es la adaptación, y que busca adaptarse tanto al adulto que lo rodea como a la propia Naturaleza.

La verdad está seguramente entre ambos principios. STERN ha seguido, en el estudio del lenguaje infantil, un principio director que podemos hacer nuestro, ampliándolo en favor de la originalidad del pensamiento infantil. El pensamiento es, en efecto, mucho más original en el niño que el lenguaje. Por lo menos, lo que dice STERN del lenguaje vale, *a fortiori*, para el pensamiento.

Admitamos, dice STERN, que el niño, en su lenguaje se limita a copiar en todo al adulto. Falta todavía pensar que esta copia contenga muchos elementos de espontaneidad. En efecto, el niño no lo copia todo. Su imitación es de selección: ciertos rasgos los copia inmediatamente; otros, son eliminados durante años enteros. Más aún, el orden de sucesión de estas imitaciones es, como término medio, constante. Las categorías gramaticales, p. ej., se adquieren en un orden fijo, etc. Ahora bien: quien dice imitación selectiva y orden fijo en las imitaciones, dice reacción en parte espontánea. Al menos, tales hechos muestran la existencia de una estructura, parcialmente, independiente de la presión exterior.

Pero hay más. Aun lo que parece copiado es, en realidad, deformado y vuelto a crear. Las palabras, p. ej., son las mismas en los niños y en nosotros, pero tienen sentidos diferentes, más o menos amplios, según los casos. Los enlaces son otros. La sintaxis y el estilo son originales.

STERN formula, pues, con mucha razón, la hipótesis de que el niño digiere lo que le prestan y lo hace conforme a una química mental que le es propia. Con cuanta mayor razón son válidas estas consideraciones en el dominio del pensamiento, en el cual la parte de la imitación, como factor de formación, es, evidentemente, mucho más débil. En efecto encontraremos a cada instante, en lo que concierne a las representaciones, lo que vemos raramente a propósito del lenguaje: conflictos reales entre el pensamiento del niño y el de su alrededor, conflictos que conducen a la deformación sistemática de los propósitos de los

adultos en el espíritu del niño. Es preciso haber visto cómo las mejores lecciones no son comprendidas por los niños para medir la extensión de este fenómeno.

Se dirá, es verdad, que toda lengua contiene una lógica y una cosmología, y que el niño, aprendiendo a hablar al mismo tiempo o antes de que aprenda a pensar, piensa en función del medio social adulto. Esto es cierto en parte. Pero, por el hecho mismo de que el lenguaje adulto no es para el niño, como es para nosotros, una lengua extranjera que aprendemos (es decir, un sistema de signos que se corresponden punto por punto con naciones ya adquiridas), será posible hacer la distinción entre las nociones infantiles y las adultas simplemente examinando el uso que el niño hace de nuestras palabras y nociones. Se verá entonces que el lenguaje adulto constituye, para el niño, una realidad frecuentemente "opaca", y que una de las actividades de su pensamiento es la de adaptarse a esta realidad, del mismo modo que debe hacerlo a la realidad física. Ahora bien: esta adaptación que caracteriza el pensamiento verbal del niño es original y supone esquemas *sui generis* de digestión mental. Por eso, aun cuando el niño construye una noción con ocasión de una palabra del lenguaje adulto, tal noción puede ser enteramente infantil, en este sentido: que la palabra era primitivamente tan opaca a su inteligencia como lo es un determinado fenómeno físico, y que, para comprenderla, la ha deformado y asimilado, según una estructura mental propia. Encontraremos un excelente ejemplo de esta ley al estudiar la noción infantil de "vida". La noción de "vivo" ha sido elaborada por el niño con ocasión de una palabra adulta. Pero contiene una cosa diferente que la noción adulta de "vida", y da fe de una representación del mundo enteramente original.

El principio a que nos referimos consiste, pues, en considerar al niño, no como un ser de pura imitación, sino como un organismo que asimila las cosas, las critica, las digiere, según su estructura propia. De este modo, aun lo que está influenciado por el adulto puede ser original.

Claro es que son frecuentes las puras imitaciones o reproducciones. A menudo una creencia infantil no es más que la réplica pasiva de una conversación oída. Más todavía, a medida que el niño evoluciona aumenta su comprensión del adulto y se hace susceptible de asimilarse las creencias ambientales sin deformarlas ya. ¿Cómo, pues, discernir en los resultados del examen clínico la parte que corresponde al niño y la que se debe a las palabras adultas anteriormente oídas e incorporadas por él? Todas las reglas que hemos descrito precedentemente (§ 3) para distinguir las respuestas espontáneas o "disparadas" de las sugeridas durante la experiencia, nos parecen válidas para resolver este nuevo problema.

Primeramente, la uniformidad de las respuestas de una misma edad media. Si, en efecto, todos los niños de la misma edad mental han llegado a la misma representación de un fenómeno, a pesar de los azares de sus circunstancias personales, de sus tropiezos, de las conversaciones oídas, etc., hay en ello una primera razón en favor de la originalidad de esta creencia.

En segundo término, en la medida en que la creencia del niño evoluciona con la edad siguiendo un proceso continuo, hay nuevas presunciones en favor de la originalidad de esta creencia.

Tercero, si una creencia está realmente formada por la mentalidad infantil, la desaparición de esta creencia no será brusca, sino que se comprobará un conjunto de combinaciones o de compromisos entre ella y la nueva creencia que tiende a implantarse.

Cuarto, una creencia realmente solidaria de una estructura mental dada resiste a la sugestión; y quinto, esta creencia presenta múltiples proliferaciones y recobra sobre un conjunto de representaciones vecinas.

Estos cinco criterios, cuando son aplicados, simultáneamente, bastan para enseñarnos si una creencia ha sido tomada por el niño a los adultos por imitación pasiva o si es en parte producto de su estructura mental. Seguramente estos criterios no permiten descubrir el producto de la enseñanza adulta a la edad en que el niño comprende todo lo que se le dice (a partir de once-doce años). Pero es que entonces el niño no es ya niño y su estructura mental se convierte ya en la del adulto.

Ángel Díaz Barriga. *Didáctica y Curriculam*. México, Nuevomar, 1984, p. 119-143.

P

Algunas derivaciones de estas tesis en la docencia

En esta segunda parte intentamos dar un conjunto de respuestas prácticas que puedan ser utilizadas por los docentes en la situación particular que viven. Estas constituyen derivaciones del punto de vista que sustentamos, a las que habría que considerarse en un plano tentativo, en el sentido de que ni agotan las posibilidades que se derivarían de una concepción teórica, ni operan como criterio de verdad de la misma. Pretendemos, más bien, marcar el punto actual de nuestras reflexiones, a las cuales no consideramos como propuestas cerradas porque están abiertas a la posibilidad de desarrollos posteriores.

1^a ESTABLECER UNA DISTINCIÓN OPERATIVA ENTRE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Esta diferencia puede resultar útil para circunscribir los problemas de aprobación y asignación de notas al ámbito institucional al cual pertenecen, de suerte que no afecten ciertos desarrollos teóricos respecto a la evaluación. Esta distinción nos permitiría determinar el papel institucional que juegan los reglamentos de exámenes, como elementos normativos que permiten el desarrollo de un sistema escolar y que no forzosamente coinciden con ciertos planteamientos teóricos sobre las concepciones de la evaluación.

D
160
169

La acreditación se relaciona con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; está referida a ciertos resultados de aprendizaje que a veces pueden estar contemplados en los mismos objetivos de aprendizaje, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de una persona.¹⁶⁰

En la misma noción de objetivo de aprendizaje o resultado, subyace la idea de algo que se logra; inclusive, en ocasiones se llega a decir: "los alumnos lograron los objetivos", como si el aprendizaje fuera una cosa que se puede tener. En el fondo de esta problemática continúa presente la psicología conductista, al concebir el aprendizaje como producto, en contraposición a otras explicaciones más acertadas del aprendizaje que lo definen como un proceso en el sujeto.

Estos cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de un estudiante permiten derivar las calificaciones, lo cual está más relacionado con una necesidad institucional de respetar ciertos tiempos (semestres) de aprendizaje, que con una necesidad del proceso de aprendizaje del estudiante.

Concebir el aprendizaje como producto es una manera de negarla necesidad que tiene cualquier persona de ir elaborando la información, con el fin de aprender dado que el proceso de aprendizaje está mediado por el esquema referencial del estudiante; esto es, el conjunto de conocimientos, sentimientos y afectos con los que piensa y actúa, esquema que ha sido organizado a lo largo de la vida del propio sujeto y que al entrar en contacto con una nueva información, es susceptible de ser movilizado. "Lo importante —como señala Bleger—, no es sólo el esquema referencial consciente, sino todos sus componentes inconscientes o disociados entran en juego y que, desconocidos, distorsionan o bloquean el aprendizaje. En buena parte, el esquema referencial es el a priori irracional del conocimiento racional y de la tarea científica".¹⁶¹

Esta reflexión implica revisar los supuestos que existen detrás del planteamiento de los objetivos, en los programas escolares, dado que éstos constituyen las orientaciones básicas para determinar la acreditación.

Si los objetivos de un programa conservan un alto nivel de fragmentación y atomización del objeto de estudio, tal como se infiere de la respuesta mageriana, se puede caer en la suposición de que es necesario elaborar un reactiv o pregunta para verificar el supuesto "logro" de cada una de estas conductas, o bien, de que es necesario el muestreo de los objetivos por medio de un examen. Nosotros creemos que esta situación impide los procesos de aprendizaje del estudiante, fomenta la memorización y la mecanización, tanto del proceso del aprendizaje del propio alumno, como de las actividades de aprendizaje que plantea el docente. Estos planteamientos, en fin, dejan de lado una serie de aprendizajes reales que están vinculados con las capacidades específicamente humanas, como el juicio crítico y la capacidad de establecer relaciones. Por ello decimos que aun cuando una persona pueda contestar a un cuestionario en el que se le pide que recuerde cierta información, de sus respuestas no se obtienen datos sobre su proceso de aprendizaje, ni sobre las dificultades que enfrenta, o si ha aprendido un objeto de estudio.

De ahí que afirmemos la necesidad de reorientar la manera como se establecen los objetivos generales de un curso, al referirlos a ciertas evidencias del "Mundo Externo"¹⁶² que el sujeto debe manifestar al finalizar un semestre, así como que estas evidencias posibiliten la mayor integración del fenómeno estudiado.

A partir de la claridad que se tenga sobre los objetivos generales de un curso es como se pueden planificar las formas de acreditarlo. No estoy hablando de elaborar forzosamente un cuestionario o de presentar un trabajo realizado al fin del curso, sino de analizar las implicaciones que tiene para el estudiante un contenido y la noción de proceso de aprendizaje, para establecer de ahí la evidencia o conjunto de evidencias que los estudiantes tienen que mostrar. Este conjunto de evidencias se puede ir construyendo a lo largo de un semestre si desde el primer día de clases se entrega al estudiante, por escrito, no sólo el programa de la materia, sino el análisis del objetivo general y una propuesta mínima de acreditación, sobre la cual se requiere que tanto el docente como los alumnos construyan sus significados a lo largo del curso.

Por tanto, es necesario tener en cuenta un mínimo de resultados de aprendizaje referidos a una práctica profesional. Por lo cual, no es conveniente utilizar otro tipo de elementos para estas decisiones, como por ejemplo: limpieza, puntualidad, etc.

Esto implica reconocer que es posible que los alumnos puedan estar muy bien acreditados y muy mal evaluados, porque de hecho pueden cumplir con ciertos requisitos para acreditar el curso, referidos a ciertos mínimos de aprendizajes curriculares y mostrar sin embargo, una serie de vicios en sus procesos de aprendizaje.¹⁶³

Esta dissociación entre acreditación y evaluación plantea otro problema: ¿Dónde de ubicar aquellos aspectos que no están presentes en la acreditación y que son los más importantes del proceso del aprendizaje? Fundamentalmente considero que la evaluación permitiría operar con estos aspectos, de manera que el objeto de estudio de la evaluación fuera la comprensión del proceso de aprendizaje en el grupo y en los individuos.

Esto significaría que un alumno que obtiene un 10, no es forzosamente el que más desarrolló su propio proceso de aprender, ni el que más colaboró en el proceso de aprendizaje grupal. A veces los alumnos que obtienen mejores calificaciones son los que menos colaboran, los que menos esfuerzos realizan, etc.

Considerar que el objeto de la evaluación es la comprensión del proceso del aprendizaje lleva a intentar resolver algunas cuestiones como, por ejemplo, ¿por qué este proceso se dio de determinada manera?, ¿qué aspectos del curso favorecieron o dificultaron el proceso de aprendizaje?, ¿hasta dónde el estudiante se percibe a sí mismo en su proceso de aprender? Las prácticas escolares que actualmente se realizan formentan la individualización de este proceso en el que el estudiante se preocupa más por obtener una "buena" calificación, que por autoconocerse, observarse y reflexionar sobre su aprendizaje. Estas prácticas tienden a deformar la percepción que del Yo hace el sujeto, propiciando que no sólo intente engañar a los demás en relación a su aprendizaje, sino que aun por mecanismos no conscientes para el mismo sujeto se autoengañe en relación a su mismo aprendizaje, creyendo que ya aprendió.

Si consideramos el aprendizaje como un proceso del sujeto, expresiones como "ya aprendió", "ya logró los objetivos", carecen de sentido y significado, pues-

to que toda información que el sujeto recibe puede ser continuamente reelaborada por el interjuego que se establece entre información y "Esquema Referencial" del sujeto. Es un ajuste continuo del mismo. Aquí la evaluación permitiría indagar los ajustes que se van suscitando en el mismo esquema y fundamentalmente sobre las causas de los mismos.

(1) La evaluación, vista con esta perspectiva, es el interjuego de la evaluación individual y la evaluación grupal; es un proceso que permite al participante de un curso reflexionar sobre su propio aprendizaje para confrontarlo con el aprendizaje seguido por los demás miembros del grupo y para conocer la manera como el grupo percibió su propio aprendizaje. De esta manera, la evaluación tendería a propiciar en el sujeto la autoconciencia de sus procesos de aprender.

En ocasiones, cuando se pide al estudiante que realice un trabajo para acreditar el curso, se considera que este trabajo es algo acabado y no la muestra de un momento particular en la actividad de elaboración de la información de un estudiante, momento que muestra ciertas aproximaciones a un objeto de estudio, pero que a la vez, conserva ciertas imprecisiones e incongruencias que es necesario seguir elaborando. Así, el aprendizaje no es algo acabado.

(1) En este sentido, la evaluación permitiría que el estudiante y el grupo reflexionaran sobre lo qué se alcanzó a integrar en un curso y lo que no se pudo integrar, así como las causas que pueden explicar esta situación y sobre todo, qué se puede hacer para la futuro.

2º. EL EXAMEN ES UN INSTRUMENTO INADECUADO PARA REALIZAR LA EVALUACIÓN Y NO ES EL MÁS APROPIADO PARA OBTENER LAS EVIDENCIAS QUE LLEVARAN A LA ACREDITACIÓN

está bien
lo 7
Esta afirmación tiene que ver con la manera como se efectúan habitualmente las pruebas en los diferentes cursos, donde el alumno se enfrenta a una serie de preguntas a las que tiene que dar respuesta en un tiempo determinado, dentro del salón de clases y bajo la vigilancia de un maestro.

Paradójicamente, los libros que abordan el problema de la evaluación escolar, como ya lo explicamos, dedican buena parte de su espacio al aspecto de la elaboración y manejo de resultados de las pruebas.

Sin embargo, poco se ha reflexionado acerca de cómo la propia historia del examen muestra que éste ha sido empleado como un instrumento de control social, de elección de élites. De Judges, podemos extraer las siguientes referencias: desde la época de los mandarines chinos se aplica una serie de exámenes, a miembros de otras castas para elegir a quienes habrían de formar parte de la burocracia; en la época victoriana se implantó el examen como estabilizador de los miembros de la jerarquía en el poder; en la universidad medieval, el examen permitía la promoción jerárquica y el otorgamiento de títulos: en las universidades de Oxford y Cambridge el examen de honores consistía en averiguar el grado de competencia que había logrado un candidato, o si era competente para

recibir un título; el mismo Examination Statute de Oxford (1800) establecía, por acuerdo general, que sólo una minoría de aspirantes al grado o título, pudiera disfrutar de este privilegio; los jesuitas extendieron los exámenes y llevaron la competencia al más alto grado de efectividad desarrollado hasta entonces. A principios del siglo XX, Binet, en sus investigaciones sobre la inteligencia en deficientes mentales, abrió de manera no consciente el camino para sorprendentes aplicaciones al campo de los exámenes y sólo hasta 1950 se evidenció la debilidad de los tests en la doble función de los sistemas educativos: educar y asignar roles a la gente.¹⁶⁴

A la vez, esta crítica a los exámenes vistos como instrumentos de control social, nos vincula con las tesis planteadas en este estudio, dado que no se puede dejar de considerar que el examen confiere más bien un certificado social que una garantía de competencia técnica. En muchas empresas, dos personas ocupan el mismo puesto: Una oficialmente, porque posee todos los títulos escolares exigidos para ocuparlo (con la remuneración, el prestigio y el poder) y la otra, efectivamente, porque se encarga de la parte técnica de la tarea, es decir, lleva a cabo todo el trabajo.¹⁶⁵

(1) La misma práctica de los exámenes no deja de ser una práctica que fomenta la confusión, la ansiedad, la cual, en ocasiones es vivida por el mismo docente como una oportunidad para "desquitarse" de la falta de atención e interés de los estudiantes: a la vez, el examen es una de las causas por las que los alumnos "estudian", aunque a veces sólo repitan información que no comprenden y que pronto se les olvidará, o bien, se preparan para realizar alguna práctica fraudulenta que les permita "aprobar", y de alguna manera quitarse de "encima" algún examen. En este sentido, se puede entender por qué el mismo Landshere los llama "cuerpos extraños en la educación, al servicio de una pedagogía anticuada".¹⁶⁶

No podemos negar que existen algunas experiencias que permitirían replantear este tipo de prácticas, como por ejemplo, la que describen Mirta Antebi y Cristina Carranza, en la que se incorporan los textos al examen, lo cual implica que los estudiantes trabajan con cierta información, y no se colocan siempre en la situación de tener que reproducirla. Esta experiencia describe también la posibilidad de recurrir al trabajo en equipo como elemento necesario para discusión de un problema; y más aún, las instrucciones dadas a los alumnos establecen que cuando no haya acuerdo, se indique en un informe el desacuerdo y los motivos que lo fundamentan.¹⁶⁷ En todo caso, el relato de la experiencia puede llevar a ulteriores desarrollos, como por ejemplo: ¿hasta dónde pueden participar los alumnos en la identificación de los problemas a resolver?, ¿hasta dónde los alumnos estarían en condiciones de revisar, o por lo menos de opinar sobre el trabajo de otro equipo que no sea el suyo?, ¿hasta dónde lo fundamental de esta experiencia se podría realizar fuera de una situación clásica de examen, como por ejemplo, fuera del aula, dando cierto tiempo para realizar el trabajo, etc?

Si pensamos en que no es a partir de un examen como los alumnos mejoran su proceso de aprendizaje, sino que es necesario modificar las concepciones que sobre el aprendizaje tienen los docentes y los mismos alumnos, para concebirlo

lectura
Didáctica
Cifrica

como un proceso, entonces se imponen modificaciones sustanciales a las prácticas educativas que los docentes realizan en el aula, puesto que si el maestro considera que su función es llegar y explicar la clase, esto es, hablar, y la del alumno es atender a las explicaciones del maestro y estudiar, entonces parece que el examen sería un buen instrumento para detectar qué tanta información obtuvo. Pero si cambia nuestra concepción del aprendizaje, nos damos cuenta de que el alumno aprende, en tanto se plantea problemas él mismo, alternativas de solución y las puede discutir, esto es, poner en juego una nueva información con respecto a su esquema referencial previo. Entonces la práctica de los exámenes resultaría inadecuada para estos planteamientos didácticos.

No podemos dejar de mencionar en este inciso que por la pretención de proceder con objetividad en la estimación del aprendizaje de los alumnos, mezclada con otros problemas como el de la "justicia en la evaluación", se han generado y difundido las llamadas pruebas "objetivas",¹⁶⁸ las cuales consisten básicamente en presentar al estudiante una afirmación y pedirle que encuentre o "adivine" la respuesta correcta de una serie de posibles soluciones.

Los partidarios de este tipo de instrumento argumentan su pretendida "objetividad" en el manejo estadístico de la información, aplicando la media aritmética, la desviación estándar, etc. Sin embargo, entre las principales críticas que se les dirigen podríamos mencionar que este tipo de prueba difícilmente permite captar información que no sea de carácter memorístico. No negamos que existen ejemplos que muestran lo contrario, pero precisamente estos permiten confirmar las dificultades que hay para elaborar las preguntas y las limitaciones de estos instrumentos, los cuales, a su vez, impliden al estudiante plantearse problemas. Por último, Vanhecke, bajo el título de "la computadora atonta la enseñanza", explica cómo en Brasil ha proliferado una serie de *Cursinhos* para enseñar a los estudiantes cómo identificar las "mil y una mañas que permiten detectar la respuesta correcta en los tests de elección múltiple".¹⁶⁹

3^a. LA EVALUACION CON REFERENCIA A UNA NORMA Y LA EVALUACION CON REFERENCIA A UN DOMINIO SON UNICAMENTE FORMULACIONES SOBRE DIFERENTES SISTEMAS PARA ASIGNAR CALIFICACIONES.

Un debate actual sobre evaluación se refiere a la llamada evaluación con referencia a una norma Y a la evaluación con referencia a un dominio. Himmel expresa que esta controversia se encuentra en la literatura sobre "medición educacional de los últimos 10 años"¹⁷⁰ y Livas dedica un aparato de su obra a discutir lo que llama evaluación tradicional (con referencia a una norma) y lo que entiende por su transformación radical (evaluación con referencia a un dominio).¹⁷¹

Antes de aceptar estas connotaciones, vamos a intentar caracterizar brevemente estas dos concepciones de la evaluación. La llamada evaluación con referencia a una norma presupone que las "aptitudes" son determinantes de un aprendizaje; las considera como un pronóstico del rendimiento escolar, sin tomar en cuenta otros elementos que afectan al proceso del aprendizaje. Esta concepción considera que el aprendizaje se estima mediante la relación que se establece entre el alumno que obtuvo la más alta puntuación y el que obtuvo la

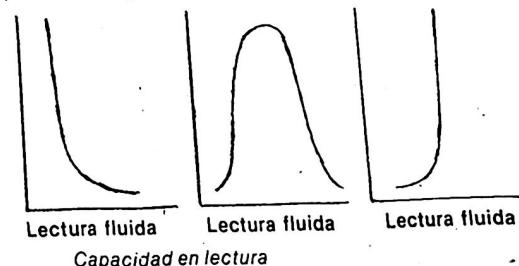
más baja en un grupo, las cuales operan como puntos de referencia para ubicar cada uno de los miembros de tal grupo mediante la comparación de su puntuación con la de sus demás miembros. En este sentido, lo importante es premiar a los "mejores", y no tanto averiguar el proceso de aprendizaje de un sujeto, distinguiendo lo que lo ha favorecido u obstaculizado. Más aún; en el fondo, poco importa si un sujeto ha aprendido, pues es más importante saber en qué lugar quedó con respecto al rendimiento del grupo. Mager caricaturiza esta situación al presentar un ejemplo: el piloto de un avión en vuelo se dirige a los pasajeros y les informa que es el egresado con más altas calificaciones de la escuela de aviación, y que sólo lo habían reprobado en "aterrizaje".¹⁷²

En esta concepción está considerada la aplicación estadística de la campana de Gauss, que concibe una "distribución normal de muchas cualidades humanas, tal como se distribuyen en grupos numerosos tomados al azar",¹⁷³ y más aún, la concepción darwiniana sobre la supervivencia de los más aptos.

La inclusión de esta concepción en la evaluación privilegia fundamentalmente el manejo estadístico de datos con la pretensión de lograr objetividad en los resultados, sin considerar que la verificación de un aprendizaje es cosa diferente al manejo que se hace con tal dato. Esa es la causa por la que los textos sobre evaluación dediquen buena parte de su espacio al problema de una estadística simplificada, y quizás en ocasiones deformada. Vale la pena recordar que en las tesis que establecimos siguiendo a Benedito,¹⁷⁴ la estadística que utiliza el conductismo no ha sido tomada directamente de las matemáticas, sino que ha sufrido mediaciones previas.

Si bien la evaluación del aprendizaje no es un problema únicamente estadístico, se pueden establecer ciertos aspectos técnicos respecto a la manera como se emplea la llamada referencia a una norma en la educación. Habría que recordar que cuanto más pequeña es una muestra (60, 100 alumnos) más se aleja de una curva normal; que en la pretendida distribución "normal" de aptitudes subyace un biologismo-social que pretende explicarlas únicamente con base en las leyes de la herencia y en la genética, presumiendo que el individuo posee o no posee ciertas aptitudes a manera de "don" otorgado por la naturaleza.

Es necesario mencionar que Landsheere dedica un capítulo al "Mito de la Campana de Gauss",¹⁷⁵ donde explica otros movimientos de esta curva normal, acuerdo con la distribución de frecuencias. Este autor establece como ejemplo tomado de la lectura, que una distribución de frecuencias en un grupo de alumnos de primer grado de primaria daría una forma de "i", que si esa distribución se efectúa en un grupo de alumnos de sexto grado, se encontraría que la mayoría de ellos puede leer, lo que permitiría identificar una curva en forma "j". Esto lo podríamos representar gráficamente, como lo hace dicho autor, de la siguiente manera:



FUENTE: landsheere.

Es necesario destacar que dentro de las limitaciones de esta concepción, se puede incluir el planteamiento de otorgar las calificaciones a partir del desempeño grupal, ya no en relación a una "norma estadística", ni en la concepción de "supervisión departamental", sino fundamentalmente reconociendo que el proceso del aprendizaje tiene particularidades y especificidades individuales y grupales, que en algún momento tienen que ser construidas y valoradas por los participantes de una experiencia de aprendizaje y no por elementos ajenos.

Ahora bien, la llamada evaluación con referencia a un dominio o criterio es una consecuencia de la propuesta de la tecnología educativa para elaborar los programas escolares a partir de la definición de objetivos conductuales. Al tomar como base este planteamiento se acepta que el aprendizaje es la conducta observable que el alumno manifiesta, la cual está prescrita en un objetivo; así, el aprendizaje es concebido únicamente como un producto.

La evaluación con referencia a un dominio establece que la acreditación que logra el estudiante se hace cuando éste manifiesta que cumple con lo prescrito en los objetivos, lo cual lleva a los docentes a elaborar largas listas de objetivos que representan fragmentos de la materia por aprender. Mager establece los elementos que permiten "descifrar un objetivo",¹⁷⁶ con el fin de determinar el conjunto de acciones que el alumno tiene que realizar para acreditar un curso. Por eso decimos que el dominio tiene una trampa que lo vincula con el conductismo, ya que el aprendizaje sigue siendo concebido como un producto, que se determina por la cantidad de "ítems" contestados correctamente, dado que éstos fueron elaborados a partir de objetivos específicos. Así, se cree que el aprendizaje es un problema lineal y acumulativo de información; por ello la información fragmentaria, que en forma de ejecuciones se desprende del objetivo, las más de las veces sólo puede ser memorizada. Con esta perspectiva es dudable, como lo sostiene Livas, que haya una transformación radical del problema.

En este contexto, y para solucionar el problema aludido, es donde se ha originado la idea de incluir los sistemas mecanizados, como la computadora, y las pruebas llamadas "objetivas", para obtener del modo más eficiente la muestra de la información que se requiere en relación con los objetivos específicos, muestreo de información que no garantiza un aprendizaje. Entre otras causas, los exámenes departamentales han proliferado a partir de esta concepción que hace énfasis en el aspecto técnico de la evaluación dejando de lado el aprendizaje.¹⁷⁷

Otro supuesto de esta concepción está vinculado con la llamada "Maestría en el Aprendizaje", cuestión a la que Bloom ha dedicado últimamente sus esfuerzos y que parte del supuesto de que "la aptitud es la cantidad de tiempo requerida por el alumno para alcanzar el dominio de una tarea inherente al aprendizaje".¹⁷⁸ Con esta perspectiva se necesita que cada alumno dedique el tiempo que requiere individualmente para aprender. No podemos dejar de expresar que estos planteamientos tienen gran similitud con los que fundamentan el Sistema de Instrucción Personalizada, de Keller.

La evaluación con referencia a un dominio implica, a la vez, una escala de calificación dual, *promovido o no promovido*, mientras que en la referencia a una norma, lo importante es poder establecer una escala lo más diferenciada posible.

Quizá valga la pena destacar otro elemento en esta concepción. Es el que se refiere a la acreditación, que está definida por las manifestaciones de los objetivos y no de otros elementos. Sabemos que a pretexto de la llamada evaluación integral, con las distinciones entre medir y evaluar, en ocasiones se ha provocado que los docentes tomen en cuenta otros aspectos, como limpieza, orden, disciplina, trabajo en equipo, para la asignación de notas, que no corresponden a los aprendizajes definidos en un programa escolar.¹⁷⁹ En este sentido, no cabe duda que el mérito de tal concepción es que permite efectuar la acreditación del alumno a partir únicamente de los aprendizajes curriculares.

Por lo expuesto podemos afirmar que la evaluación con referencia a una norma y la evaluación con referencia a un dominio constituyen en realidad únicamente formas diferentes para otorgar la acreditación y para asignar calificaciones, puesto que en vez de analizar el objeto de la evaluación, que sería la indagación de los factores que afectaron al proceso del aprendizaje y las características de éste, discuten la manera de calificar, buscando la posición del individuo con respecto a los demás integrantes del grupo, como una norma, o bien, planteando el logro o no logro de los objetivos de un curso.

Estos planteamientos, en realidad discuten la "objetividad" y la "justicia" en relación a la manera de asignar calificaciones. Este problema, sin embargo, tiene que ser discutido a la luz de una teoría del conocimiento, puesto que la objetividad no se logra negando el factor humano,¹⁸⁰ en el acto de conocer. En todo caso, habría que reconocer la presencia de éste. Consideramos que particularmente el cuerpo teórico del psicoanálisis aporta elementos para abordar este problema de manera diferente, tales como la noción de transferencia y contratransferencia. Por otra parte, la pretendida "objetividad" en la asignación de notas es un mito, puesto que podemos hablar de la existencia de un "arbitrario"¹⁸¹ que el docente puede manejar aun en la propuesta estadística, para modificar las notas de los alumnos y así favorecer o castigar a un grupo, elemento sobre el que reflexionaremos adelante.

Considero que hay cinco maneras fundamentales de asignar la calificación: Dos relacionadas con la llamada evaluación con referencia a una norma y tres con la llamada evaluación con referencia a un dominio.

3.1 Asignación de calificaciones con referencia a una norma

3.1.1 Manejo estadístico de datos

Es una opción vinculada directamente con las llamadas pruebas "objetivas". Sabemos que se recomienda elaborar este tipo de instrumentos en forma de baterías que incluyan, por lo menos, tres tipos de reactivos (correlación, opción múltiple, falso y verdadero, etc.), y que incluyan 80 reactivos o "ítems" como mínimo, si bien al introducir la computadora para la asignación de calificaciones y para el manejo estadístico de los datos recogidos, se ha consagrado oficialmente en educación superior integrar las pruebas únicamente con reactivos de opción múltiple.

Cuando una prueba tiene 80 reactivos, para el manejo estadístico de los datos que aporta se toma la prueba resulta que tiene la mayor puntuación (suponga-

mos⁶⁴) y la que tiene menor puntuación (supongamos 15). Apartir de estos elementos se empieza a obtener la media aritmética, la desviación estándar, etc., para derivar la calificación que obtendrá cada uno de los alumnos, conforme a la puntuación que haya alcanzado en relación a estos dos extremos. Es necesario precisar que existen dentro de la estadística algunas opciones para que el docente modifique un poco el rango que puede abarcar el intervalo, según quiera castigar o no al grupo. A esta opción es a la que llamamos el "arbitrario". Así, por ejemplo, el docente puede eliminar la puntuación más alta.

No podemos dejar de mencionar como ejemplo evidente de este "arbitrario" la propuesta de Ebbel,¹⁸² quien sugiere que el docente elija entre una serie de adjetivos el que le permita calificar a su grupo. Este autor habla de siete niveles de habilidad como sigue: excelente, superior, bueno, regular, promedio, pobre o deficiente. Una vez que el docente elige el nivel de habilidad de su grupo, se obtiene una constante numérica que le permite efectuar operaciones sobre la mediana de las frecuencias obtenidas, para asignar las calificaciones.

Existe otra manera de manejar esta opción sin recurrir a las pruebas objetivas: cuando en un curso se toman en cuenta varios trabajos, como pruebas, reportes de laboratorio, etc., también a estos datos se les puede asignar un valor estadístico. Por ejemplo, cuando en un curso se pide que los alumnos entreguen tres trabajos, que presenten dos exámenes y dos reportes de laboratorio, se les asigna un valor a estas evidencias, por ejemplo, 30 puntos da los trabajos, 60 puntos a las pruebas y 40 puntos a los reportes de laboratorio. La puntuación posible total es de 130 puntos: entonces se procede a buscar cuál es la puntuación más alta entre los alumnos y cuál la más baja (pongamos 98 como la más alta y 32 como la más baja) y a partir de estas dos puntuaciones se procede a obtener la medida, la mediana, etc.

En todo caso, conviene precisar otro problema que presenta el empleo de la estadística descriptiva para la asignación de calificaciones. Por un lado, no se está operando sobre el aprendizaje de los alumnos, quienes pasan a un segundo término. Así se entiende la caricaturización que hace Mager cuando expresa: "¡Oh!, muy bien, con ese reactivo lograrás una preciosa distribución de las puntuaciones. No sabrás si aprendió, pero la estadística será hermosa".¹⁸³ Otro problema muy grave es que se sofistica el proceso de la asignación de notas y el docente considera que mediante este proceso se está haciendo efectivamente una evaluación; aunque con esos planteamientos aritméticos se pierde de vista el objetivo mismo de la evaluación, donde subsiste la creencia de que la evaluación es un conjunto de procedimientos estadísticos, y que éstos le confieren científicidad.

3.1.2 Manejo intuitivo de los datos

Otra forma como se refleja la evaluación con referencia a una norma se podría denominar: "manejo intuitivo de los datos", dado que en este caso no se procede a su conversión estadística sin embargo, tampoco se intenta estudiar el problema del aprendizaje. El supuesto es que si los alumnos cumplieron con ciertas evidencias, han aprendido, sin importar si están relacionadas con los aprendizajes de un curso. En el fondo de este planteamiento subyace, a la vez,

la concepción de la llamada evaluación permanente que sostiene la idea de recolectar constantemente, a lo largo de un curso, un conjunto de evidencias. Pongamos como ejemplo el caso anterior: Tres trabajos, dos exámenes y dos reportes de laboratorio: en este caso, el docente distribuye la calificación entre este conjunto de evidencias, por ejemplo, 50% de la calificación por los dos exámenes, 30% por los trabajos y 20% por los reportes de laboratorio.

En realidad no hay ningún criterio que permita discutir si esta distinción es adecuada o no, dado que cada docente determina el valor de estas evidencias de la manera que considera pertinente; de ahí que hablamos de un "arbitrario". En todo caso, se está trabajando con números absolutos, y con la aplicación de la regla de tres, los docentes pueden llegar a traducir estos datos a un número, de suerte que el alumno que no reúna como mínimo 6, no acredita la materia.

3.2 Asignación de notas con referencia a un dominio

3.2.1 Integración de evidencias sobre todos los objetivos específicos del curso

No cabe duda que aplicar esta alternativa resulta sumamente difícil, si bien es la propuesta clásica que hacen los autores al ocuparse del problema de la referencia al dominio.

Sin duda es una postura que fragmenta el proceso del aprendizaje, fragmentación que tiene su origen en la especificación de objetivos conductuales.

De hecho, se han realizado propuestas para clasificar de manera arbitraria los objetivos específicos de un curso; por ejemplo, al clasificarlos en esenciales, necesarios y convenientes. A partir de esta jerarquización se ha instrumentado una serie de pruebas, con el fin de detectar el logro de los esenciales. Definitivamente, existe aquí un gran problema, puesto que si un grupo escolar tiene 40 alumnos y el programa de ese curso está formado por 60 objetivos específicos, se tiene que establecer un modelo que permita controlar la manifestación de 2400 evidencias de aprendizaje de tal grupo.

Utilizando la clasificación propuesta, se puede considerar que los 60 objetivos específicos 20 son esenciales, 30 necesarios y 10 convenientes. De esta manera los objetivos 3, 7, 11, 16, 21, etc., son esenciales, y así sucesivamente, con lo cual el problema se complica cada vez más, pues se sugiere detectar, en primer lugar, si los estudiantes dominan todos los esenciales, puesto que de otra manera no merecen acreditar el curso, además de definir el mínimo de objetivos necesarios que se van a aceptar como suficientes, por ejemplo, el 80%,¹⁸⁴ lo cual nos permite de nuevo el manejo "arbitrario" en la calificación.

Esto implicaría que el docente puede dar un reporte individual de sus alumnos donde especifique el número de objetivos esenciales para los cuales no existe evidencia de aprendizaje, y su localización en el programa. Lo mismo se hará con los necesarios, con lo cual se advierte que es imposible realizar esta actividad con un grupo de 40 alumnos.

Tendría que reconocerse ciertamente que la aplicación de pruebas y el manejo de datos mediante sistemas automatizados, como la computadora, pueden

dar un reporte en este sentido; sin embargo, no se debe olvidar la cantidad de memorización que implican tales instrumentos y el tipo de capacidades intelectuales que no ejercita, como la del juicio crítico, la creatividad, la capacidad para establecer relaciones, etc. Poco se piensa que el estudiante, para resolver la prueba "objetiva", necesita aplicar otro tipo de lógica: cómo seleccionar, entre posibles respuestas, la que pueda ser más congruente o menos incoherente, y no plantearse forzosamente preguntas sobre un problema, ni sobre las posibles soluciones.

Habria que reconocer, a la vez, que la lógica de esta propuesta está dada por la fragmentación y atomización del objeto de estudio; que el muestreo de esta información sobre los alumnos, de ninguna manera nos permite inferir que estén en condiciones de integrar lo que ellos estudiaron como integrado.

3.2.2 División del curso en grandes etapas o partes

Esto tiene que ver con una versión de la evaluación que podríamos denominar acumulativa. Consiste en estructurar el programa del curso de tal manera que se puedan establecer 3 o 4 etapas,¹⁸⁵ siendo la calificación final el promedio de las anteriores. Las necesidades institucionales determinan esta opción de alguna manera.

Así, la división de un curso en etapas o bloques es seguida por una instrumentación para detectar las evidencias de aprendizaje que aporta el alumno. Vale la pena aclarar que no se está hablando forzosamente de pruebas escolares.

A cada bloque se le asigna un 25% del total de la calificación. Posteriormente se puede establecer el mínimo aprobatorio para cada bloque,¹⁸⁶ que constituye lo que he denominado el "arbitrario" de la calificación. Si el mínimo fijado es de 18%, los alumnos que no den este mínimo de evidencias no pueden acreditar el curso, lo cual no significa que tengan que presentar un examen general, sino que, una vez detectada la deficiencia en un bloque del programa, deben realizar actividades tendientes a manifestar este mínimo de evidencias de aprendizaje fijado para la acreditación del curso. De hecho, es esta concepción general la que se vincula con los problemas del dominio del aprendizaje.

3.3.3 Asignación de notas en relación a los productos del aprendizaje

Se apoya en la concepción que reconceptualiza la noción de objetivos de aprendizaje como productos de aprendizaje, reconceptualización que tendría como soporte principal la noción que caracteriza al aprendizaje como conducta molar en la cual se refleja una modificación de pautas de conducta del sujeto y la posibilidad de que éstas se hagan evidentes de alguna manera en productos de la conducta en el "mundo externo", como la concibe Bleger¹⁸⁷ al referirse al aprendizaje y a las áreas de la conducta.

De hecho, hablar de productos del aprendizaje nos remite al intento por proporcionar cierto nivel de integración en el aprendizaje escolar, en contraposición al planteamiento de conductas fragmentarias, derivadas de los objetivos específicos.

Esta alternativa requiere, por un lado, de la traducción de los objetivos generales en los productos o resultados de aprendizaje que los alumnos deben manifestar como evidencias integradoras de un curso. Por ejemplo, si un curso de historia de México tiene como objetivo general que el alumno comprenda el proceso de la Revolución Mexicana, es necesario traducir este objetivo de aprendizaje, en los productos de aprendizaje que se espera que el alumno manifieste al finalizar el curso, como la elaboración de un ensayo donde explique las principales causas internas y externas del proceso revolucionario y la manera como éste repercutió en la organización social mexicana. Este será, por tanto, el producto general del curso.

De hecho, hablar de productos del aprendizaje nos remite al intento por proporcionar cierto nivel de integración en el aprendizaje escolar, en contraposición al planteamiento de conductas fragmentarias, derivadas de los objetivos específicos.

Esta alternativa requiere, por un lado, de la traducción de los objetivos generales en los productos o resultados de aprendizaje que los alumnos deben manifestar como evidencias integradoras de un curso. Por ejemplo, si un curso de historia de México tiene como objetivo general que el alumno comprenda el proceso de la Revolución Mexicana, es necesario traducir este objetivo de aprendizaje, que se espera que el alumno manifieste al finalizar el curso, como la elaboración de un ensayo donde explique las principales causas internas y externas del proceso revolucionario y la manera como éste repercutió en la organización social mexicana. Este será, por tanto, el producto general del curso.

La elaboración de los productos del aprendizaje nos permitiría superar el enfoque enciclopedista de la educación, evitando que se reduzca a la repetición acrítica de conceptos, fórmulas, etc.

Por otro lado, no basta especificar el producto, pues se hace necesario precisar las características técnicas que se van a tomar en cuenta para la aceptación de este producto, por ejemplo, la información manejada, la pertinencia, la elección de fuentes, la argumentación, etc. Ciertamente que en esta definición del producto, y en la interpretación de la información, sigue operando el "arbitrario", cuando se trata de la calificación.

Para terminar este punto relativo a la calificación, es necesario aclarar que en primer lugar se requiere tomar una decisión sobre la acreditación de un alumno a partir de la relación que se pueda establecer entre sus evidencias de aprendizaje y las metas curriculares, y una vez tomada esta decisión se puede proceder a asignarle una nota. Indudablemente que este segundo paso está influido por el "arbitrario", donde opera la transferencia y contratransferencia.

Para Mager,¹⁸⁸ la existencia de grados de calificación significa que el sistema educativo no está planificado para obtener éxito, sino para lograr fracasos.

Por último, la calificación no puede considerarse exclusivamente como un problema técnico, ya que es fundamentalmente social, tanto por las repercusiones individuales y sociales que tiene la certificación de conocimientos, como

por los efectos distorsionantes que impone a los padres de familia, quienes vienen en la calificación una gratificación al trabajo de sus hijos, y a los estudiantes, la mayoría de los cuales se entrega al estudio sólo por la calificación, de tal suerte se puede decir que se va a la escuela a obtener notas y no a aprender.

En todo caso, valdría la pena precisar que la literatura que aborda el tema de la evaluación no llega a descubrir ni a estudiar el "arbitrario" de la calificación, precisamente por estar investida del positivismo. Considero que un estudio de la evaluación desde la perspectiva del valor y función social de la nota escolar, y de las repercusiones individuales en relación a las motivaciones del sujeto y la transferencia con la que se desarrolla esa etapa, contribuiría a comprender y explicar la etapa del proceso de la evaluación que se refiere al problema de la acreditación.

4º. Considerar la asignación de notas a partir de una teoría de grupo, representa un reto para la educación.

Pág 102
El momento de la asignación de notas es uno de los más conflictivos tanto para los docentes como para los alumnos, por cuanto a que de alguna manera implicá que el maestro asume el papel de juez, a partir del cual decide la calificación del alumno, esto es, el valor académico y fundamentalmente social del estudiante, por las connotaciones que tiene la calificación. También es cierto que, por una determinación institucional, el docente no puede negarse a realizar esta actividad.

En este sentido, consideramos que una alternativa para solucionar este problema es la posibilidad de delegar la asignación de notas al grupo escolar, lo cual requiere de los docentes un trabajo didáctico fundamentado en una concepción de grupo.

Cuando hablamos del grupo, tenemos que hacer referencia a concepciones diferentes sobre éste, que van desde la de los grupos eficientistas (en el sentido lewiniano); hasta la que aporta la teoría psicoanalítica de los grupos (Foulkes, Bion), que, como síntesis histórica, aparecen reformuladas en el pensamiento de Enrique Pichón-Rivière.¹⁸⁹

Con fundamento en la concepción de grupo se pueden adaptar las prácticas educativas del aula y el mismo empleo de las llamadas técnicas de dinámica de grupos, dado que son solamente parte instrumental de una teoría de grupos.

A partir de una didáctica grupal se pueden establecer algunas condiciones para que los estudiantes puedan responsabilizarse de la asignación de notas. En realidad: esto implica generar en ellos un proceso de reaprendizaje de su papel en la escuela, propiciando que entren en un proceso de autoobservación; que empiecen a aprender lo que significa este proceso, esto es, a reconocer lo que se ha logrado y a reconocer la cantidad de problemas, contradicciones, lagunas y dudas que una nueva información plantea. Así se podría entender la máxima socrática "sólo sé que nada sé", que contradice los resultados de las actuales prácticas educativas, los cuales desarrollan un espíritu de cierta omnipotencia del estudiante respecto a su aprendizaje.

Evaluación y la calif. socializada.
Acreditación - Es la suya propia.
dur la aprobación o ref.
a final del curso

(4)

Podemos afirmar que en este momento estamos intentando experimentar la asignación de notas por parte del grupo, lo cual nos obliga a ser un tanto cautelosos con lo que podamos afirmar acerca de ellas. No podemos dejar de mencionar las múltiples dificultades que entraña la experiencia en sí misma, dado que el alumno está generalmente viciado respecto a la capacidad de auto-observación y de actitud crítica consigo mismo; sin embargo, podemos afirmar que en algunas de estas experiencias los alumnos han podido manifestarse críticamente frente al conocimiento, frente a su aprendizaje y frente a su calificación, manifestación que es elaborada en presencia del grupo, que en este momento permite al sujeto reflexionar en voz alta sobre sí mismo:

Lejos de lo que se puede pensar, en estas experiencias la generalidad de los alumnos no obtiene notas altas, y nuestro problema, como coordinadores, ha consistido en ayudar al grupo a pensar en su aprendizaje y a evitar la complicidad que se puede generar por no reflexionar sobre los elementos de aprendizaje que ha vivido. Pero insistimos en que estamos empezando a realizar la experiencia.

Evaluación
(X) (4)

Este aspecto sólo se puede realizar en los grupos como resultado de un trabajo grupal previo. Vale la pena insistir en que sin una formación en las teorías de grupos, por parte de los docentes, y sin un trabajo grupal previo, por parte de los alumnos, esta experiencia resulta imposible. En realidad, trabajar en grupo significa un reaprendizaje para el estudiante, más allá de la misma escuela, en tanto que tiene que revisar su esquema referencial y ajustarlo a una nueva situación.

No todos los grupos alcanzan un nivel de elaboración que les permita responsabilizarse de sus notas, sobre todo si aceptamos que los primeros momentos del trabajo en grupo se definen por la desestructuración de los esquemas referenciales de los integrantes, para dar paso a un momento grupal de elaboración de la información a partir de la estructuración de otro esquema. En este caso es necesario precisar que antes de confiarle al grupo la asignación de notas se requiere revisar cuál ha sido su proceso.

Evaluación
(4)

A la vez, un camino para que el grupo llegue a tomar conciencia de su propia situación está abierto cuando efectúa la evaluación del proceso grupal. La distinción entre evaluación y acreditación da pauta a la existencia de un momento de evaluación en el que el sujeto y el grupo reflexinan sobre su proceso de aprendizaje, sobre las dificultades que implicó y las maneras como las fueron abordando; los resultados a que llegaron y las carencias que perciben. Indudablemente, efectuar la evaluación es un paso necesario para poder dejar en manos del grupo la acreditación. Esta se puede dejar cuando además de la evaluación de su proceso grupal hayan cumplido con ciertas evidencias de aprendizaje.

Dicho de otra manera, si en la evaluación grupal los coordinadores perciben que el nivel alcanzado por el proceso del grupo les permite responsabilizarse de su acreditación, se requiere llevarla adelante.

Es aquí, y no al principio del curso cuando se puede decidir si el grupo está en posibilidades de auto-asignarse una nota.

No hay que perder de vista que, por las condiciones sociales ya internalizadas en el sujeto de manera no consciente, va a aparecer en este momento un conjunto de resistencias, conflictos, evasiones y complicidades que si no son trabajadas en el momento de su aparición impiden la elaboración en el mismo sujeto y en el grupo.

(F) Estas experiencias constituyen, sin embargo, una posibilidad muy importante para sacar al docente de su papel tradicional como juez.

Para finalizar, diremos que hemos querido externar en estas líneas las dificultades que se presentan hoy en día en relación al actual discurso de la evaluación con bases conductivas, y fundamentalmente positivistas; y por otro lado, hemos intentado plantear algunos elementos teóricos que permitan dar distinto enfoque a esta actividad, así como presentar algunas posibilidades prácticas diferentes. No es una formulación teórica que da respuesta acabada a estos problemas, sino un punto de partida para la construcción de una teoría de la evaluación y la reflexión sobre algunos aspectos que se derivan de ésta para la docencia.

¹⁶⁰ En un trabajo anterior sosteníamos que los objetivos terminales de un curso no son sino cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de un estudiante. El objetivo marca un producto o resultado; en cierta medida fuerza el proceso del estudiante para que muestre en un tiempo determinado este resultado; sin embargo, si aceptamos que el aprendizaje es un proceso donde el estudiante confronta su esquema referencial con cierta información que moviliza el mismo esquema y que la nueva organización del esquema, a su vez, tendrá que ser reorganizada, ciertamente que los resultados de aprendizaje de un estudiante solamente reflejan un momento temporal de este proceso. Cfr. Díaz Barriga, A. "Un enfoque metodológico...". Op. cit., pp. 14-55.

¹⁶¹ Bleger, J. *Temas de psicología*, pp. 70-71.

¹⁶² Utilizamos la noción del *Mundo Externo* del modelo de áreas de la conducta de Bleger, que la refiere al área donde aparecen —se objetivan— los productos de la conducta humana, sin negar la unidad que guardan con las otras dos áreas: cuerpo y mundo externo. Cfr. Bleger, J., *Psicología de la conducta*, Op. cit., pp. 55-75.

¹⁶³ Villarreal establece: "Si usted recibe un trabajo sucio del alumno, esto en nada invalida el conjunto de operaciones aritméticas que realizó para llegar a un resultado; ni los razonamientos implícitos en ellos, un trabajo sucio puede causar una mala impresión estética". Cfr. Villarreal, C., Op. cit.

¹⁶⁴ Cfr. Judges, A., "La evolución de los exámenes" en: Lauwrens, J., Scanlon, D. (Comp.). *Examen de los exámenes*, pp. 33-57. En este capítulo, el autor hace una descripción más detallada que la que hemos resumido en este párrafo.

¹⁶⁵ Landsheere, G. *Evaluación continua y exámenes*, p. 33.

¹⁶⁶ Landsheere, G., Op. cit., p. 11.

¹⁶⁷ Antebi, M., Carranza, C., "Evaluación de una experiencia estudiantil docente", en: Crisis en la didáctica. *Aportes a la teoría y práctica de la educación*, pp. 59-90.

¹⁶⁸ Thorndike divide en cuatro partes la evolución de estos instrumentos: a) 1900-1915, fase precursora de búsqueda y desarrollo inicial de métodos, importancia de las escalas de Binet; b) 1915-1930, auge del desarrollo de los tests, tests estandarizados para medir destrezas, baterías de tests de aprovechamiento, uso en la "Army Alpha" y, como productos de los tiempos de guerra, la "Woodworth Personal Data Sheet"; c) 1930-1945, período de evaluación, reconsideración, ampliación y delimitación; y d) 1945-1960, período de baterías de tests y de los programas de aplicación de los mismos, en arte, como consecuencia del éxito de su empleo en la Segunda Guerra Mundial. Thorndike-Hagen, Op. cit., pp. 13-16.

¹⁶⁹ Vanhecke, C., "La computadora atonta la enseñanza", en la revista *La Universidad en el Mundo*, v. I, No. 7, p. 24.

¹⁷⁰ Himmel, E., Op. cit., p. 171.

¹⁷¹ Livas, I., *Análisis e Interpretación de los resultados de la evaluación educativa*, p. 19.

¹⁷² Magér, R. Op. cit., p. 104.

¹⁷³ Landsheere, G., Op. cit., p. 96.

¹⁷⁴ Benedito, G., "El problema de la medida en psicología", en: Braunstein, et. al., Op. cit.

¹⁷⁵ Landsheere, G. Op. cit., pp. 190-202.

¹⁷⁶ Mager, R. Op. cit., p. 27.

¹⁷⁷ A este respecto Villarreal señala: "la acelerada tecnificación de la evaluación ha originado que: se conciba a ésta como una estructura solamente psicométrica, divorciada casi totalmente del aspecto didáctico. Tal concepción nos parece errada y creemos que ha traído como consecuencia que los mejores esfuerzos y recursos para mejorar la evaluación se hayan dirigido hacia el problema del mejoramiento de las técnicas y no hacia el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje, como un todo, dentro del cual está inmersa la evaluación". Cfr. Villarreal, C., Op. cit.

¹⁷⁸ Bloom, B., et al. *Evaluación del aprendizaje*, p. 77.

¹⁷⁹ También respecto a la evaluación integral Villarreal señala: "según la concepción de evaluación integral, un alumno puede ser promovido cuando no pudo adquirir la bibliografía porque es de escasos recursos, cuando tiene problemas familiares, estuvo enfermo, etc. Según nuestra opinión, no debe ser promovido; estos problemas del alumno no pueden compensarse con notas... los efectos de la evaluación integral han sido catastróficos, se pueden resumir en facilismo estudiantil". Cfr. Villarreal, C., Op. cit.

¹⁸⁰ Bieger, J., "Cuestiones metodológicas en psicoanálisis", Op. cit., p. 114.

¹⁸¹ Utilizamos la expresión "arbitrario" para expresar que más allá de cierta justificación existen elementos en las decisiones que tienen que tomar los docentes que no se pueden explicar sólo por referentes teóricos y en los que de alguna manera se encuentran los mecanismos de transferencia y contratransferencia. El "arbitrario" no significa caprichoso.

¹⁸² García, F., *Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar*, p. 166.

¹⁸³ Mager, R., Op. cit., p. 109.

¹⁸⁴ Livas, I., Op. cit., "Se debe establecer previamente la puntuación aceptable, usualmente en un 90% u 80%, p. 54. En este caso, tampoco se puede discutir cuál es el criterio para definir 80 ó 90, lo cual es arbitrario.

¹⁸⁵ El artículo 6º del acuerdo señala: "La evaluación final será el resultado de la integración de las calificaciones parciales en cada materia, asignatura y área del plan de estudios, conforme a las disposiciones que establezcan las direcciones generales de la SEP, que administren servicios educativos". Acuerdo N° 17.

¹⁸⁶ Cfr. Livas, Irene. Op. cit., p. 57. En lo que la autora denomina opción A., su punto 3 establece la necesidad de fijar un mínimo por cada evidencia.

¹⁸⁷ Bleger, J., *Psicología de la conducta*

¹⁸⁸ Mager, R., Op. cit., p. 104.

¹⁸⁹ Hoyos, C., "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad", en la revista *Perfiles Educativos*, N° 7, p. 21.

UNIDAD IV

LA EVALUACIÓN EN EL AULA

Presentación

Para realizar las actividades propuestas en esta Unidad y lograr el objetivo planteado, se le ofrecen en la Antología tres textos relacionados con los temas que conforman la Unidad.

Para el primer tema: "Diseño de una propuesta de evaluación en el aula", se presenta el texto de Porfirio Morán Oviedo quien plantea una propuesta de evaluación desde una perspectiva grupal elaborada a partir de la experiencia desarrollada en la docencia de nivel superior. Para el diseño de esa propuesta desarrolla el contenido teórico de una serie de conceptos relacionados con la evaluación, distingue los conceptos de evaluación y acreditación para arribar finalmente a formular planes concretos de evaluación y acreditación. Sin dejar de considerar las condiciones diferentes en que se desarrolla la docencia en un nivel superior y en los niveles de preescolar y primaria, el texto ofrece herramientas teóricas importantes para una reconceptualización de la evaluación del aprendizaje y recomendaciones pertinentes para la formulación de diseños o planes de evaluación y acreditación que pueden ser aplicados, a pesar de esas diferencias, en los diferentes niveles de la docencia si se parte de una concepción de aprendizaje grupal. El conocimiento de los conceptos expresados en el texto y de los procedimientos propuestos, le permitirán enriquecer o modificar la o las propuestas de evaluación que usted formula en su práctica docente cotidiana.

El texto de Raúl Olmedo apoya la realización de las actividades propuestas para el segundo tema. En general en el texto se presentan una serie de críticas la forma como se ha venido concibiendo y realizando la evolución, a partir de las cuales el autor propone una definición y funciones de la evaluación del

aprendizaje que permitan superar en alguna medida los problemas que actualmente se presentan. Distingue algunos tipos de evaluación y arriba a una propuesta de pasos de la evaluación del aprendizaje y de instrumentos de evaluación, reconociendo en ambas propuestas que no existe "la propuesta" a priori y esquemática sino que es finalmente el maestro con su experiencia y creatividad, quien podrá elaborar propuestas mixtas y heterodoxas de acuerdo con las necesidades que se presenten a él y a sus alumnos en el aula. En la Guía de Trabajo se le solicita que haga énfasis en los dos últimos puntos de la lectura por ser éstos los que le apoyan en la realización de las actividades ahí planteadas, es decir, la aplicación de su propuesta de evaluación; sin embargo le recomendamos que lea todo el texto a fin de comprender de mejor manera las propuestas operativas que hace el autor.

Las actividades del último tema de esta Unidad se proponen propiciar en el estudiante una reflexión sobre los alcances y limitaciones de la evaluación en el aula. Para apoyar dicha reflexión se consideró conveniente incluir un texto de Díaz Barriga, analizado en la Unidad III y que ofrece elementos críticos a la práctica de evaluación. Los aspectos que conforman ese texto han sido analizados ya por usted en la unidad anterior y es necesario que los recupere para lograr el propósito de este tema. Sin embargo, la ubicación de este tema al final de la última unidad del curso exige de usted tomar en cuenta todos los textos que se le ofrecen en esta antología a fin de concluir en un análisis global de la Evaluación de la Práctica Docente.

Porfirio Morán Oviedo "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal", *Perfiles Educativos* No. 27/28 CISE, UNAM, p. 9-25.

Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal

En cada situación de docencia, no es, ni posible, ni deseable, evaluar todo; es indispensable elegir qué evaluar y cómo hacerlo.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de los aprendizajes realizada a través de su planta de profesores es indiscutiblemente uno de los andamiajes fundamentales en los que se ha apoyado tradicionalmente la escuela. Dadas las características ideológicas que comporta es, quizás, el proceso que más claramente refleja el poder de decisión que el ejercicio de esta función implica.

Un análisis de los fundamentos teóricos y epistemológicos del actual discurso de la evaluación nos lleva a pensar que esta actividad necesita revisar y replantear su concepción del hombre, del aprendizaje, del conocimiento, del proceso grupal, etcétera. Por ejemplo, nos parece imprescindible dejar de concebir al hombre como un sistema de almacenamiento y de emisión de información, y al aprendizaje como un proceso mecánico, como un resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado, para adentrarse psicológicamente en la dinámica del aprendizaje escolar y, con ello entender al grupo escolar no únicamente como objeto de enseñanza, sino como sujeto de aprendizaje, para analizar asimismo las condiciones internas y externas del aprendizaje, las bases teóricas y técnicas del proceso grupal,¹ etcétera. Sólo conforme a estas condiciones es posible reconstruir efectivamente el discurso actual de la evaluación.

Paralelo

Conviene adelantar que discrepamos de los planteamientos de la tecnología educativa cuando propone que la evaluación del aprendizaje sea una actividad fundamentalmente técnica y que por lo mismo deba ser llevada a través de departamentos especiales que cuenten con "expertos" en el tema.

Del mismo modo, consideramos improcedente y absurdo que la valoración de cualquier acción educativa se realice a través de personas extrañas a la vivencia directa de la experiencia educativa, porque al hacerse así se pierde la esencia misma del proceso; y más aún, es imposible incorporar los aspectos más relevantes que se viven en toda experiencia de aprendizaje. De ahí nuestra preocupativa, convencidos de que esta opción metodológica concibe efectivamente a la evaluación como un proceso donde los involucrados asumen alternativamente el rol de SUJETOS y OBJETOS de la evaluación. Esta circunstancia les permite jugar un papel activo y decisivo en todos los momentos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este trabajo proponemos, como estrategia, establecer una distinción convencional entre los conceptos de evaluación y acreditación del aprendizaje, como punto de partida para poderlos instrumentar paralelamente durante el desarrollo de una experiencia de enseñanza-aprendizaje.

Para tal efecto nos hemos abocado primero a desarrollar el contenido teórico de los conceptos, para pasar después a elaborar planes concretos de evaluación y acreditación susceptibles de ser aplicados en la práctica docente.

1. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN DE ACCIONES EDUCATIVAS?

Generalmente, cuando en la práctica docente se habla o bien se discute sobre la evaluación de acciones educativas y, más específicamente, sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, resulta lugar común echar mano de la concepción eficientista e instrumentalista de la evaluación, en la que interesa básicamente estudiar los resultados de un proceso educativo, como ya lo hemos mencionado en otros artículos incluidos en esta misma publicación.

Esta noción de evaluación, que en realidad es una medición, se puede establecer de manera clara, en los siguientes tres pasos o etapas, señalados por Thorndike y Hagen:

1. "Señalar y definir la calidad o atributo que se habrá de medir;
2. Determinar un conjunto de operaciones en virtud del cual, el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible;
3. Establecer un conjunto de procedimientos o definiciones para traducir las observaciones o enunciados."²

Esta concepción tecnocrática y eficientista de control de aprendizajes de asignación de notas o calificaciones, por exigencia institucional y consecuente-

mente social, es la que ha predominado en el campo de la educación. Si bien en ella hay antiguas raíces históricas, su mayor influencia se ejerce en nuestro medio educativo en los años setenta, con la introducción de la tecnología educativa. Conviene reiterar que esta propuesta de evaluación se fundamenta en los principios de la psicología conductista, misma que apunta al desarrollo de una teoría de la medición, más que de la evaluación. A partir de esta concepción distorsionada de la evaluación surge con inusitada fuerza la propuesta de programación didáctica, fundada en los objetivos conductuales. Como es sabido, este tecnicismo se plantea en términos de conductas únicas, observables y medibles. Pensamos que aquí se explica nuevamente una concepción mecanicista y reduccionista del aprendizaje, en la medida que se le concibe como un resultado, como un logro alcanzado, más que como un proceso que se enfrenta en su dinámica a un conjunto de problemas que demandan solución o que ocasionan la paralización de dicho proceso. De ahí que consideremos que la concepción de la evaluación, centrada en la corroboración, corrección e interpretación de resultados para tomar decisiones de diferente naturaleza, resulta simplista y sin mayor preocupación por comprender y explicar el proceso mismo de aprender.

Por lo anterior, estamos convencidos de que la evaluación es una tarea muy compleja, con serias implicaciones sociales. Es una actividad inherente al proceso didáctico y, por lo mismo, condicionada por las circunstancias y características, tanto históricas como las propias del "aquí y ahora" en que está inmerso dicho proceso.

La evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir, entonces, de un marco teórico y operativo que oriente todas las acciones que tengan que llevarse a cabo. Estas acciones u orientaciones presentan, de acuerdo con nuestro concepto, los rasgos propios de un proceso:

- a) TOTALIZADOR, que integre el proceso de aprendizaje en una concepción de práctica educativa descomponiendo sus elementos sustantivos para acercarse a su esencia;
- b) HISTÓRICO, que recupere las dimensiones sociales del acontecer grupal;
- c) COMPRENSIVO, que no únicamente describa la situación del desarrollo grupal, sino que también aporte elementos de interpretación de la situación de docencia que priva en la institución;
- d) TRANSFORMADOR, que permita no sólo hacer una lectura correcta de la realidad imperante, sino que propicie la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla, es decir, plantear una revisión dialéctica de teoría y práctica que derive en una verdadera praxis.³

En este sentido pensamos que no se debe seguir considerando a la evaluación como una actividad terminal, mecánica e intrascendente, con intenciones fundamentalmente administrativas, ya que, en esencia, constituye un proyecto. Investigación que, además de abordar teóricamente el problema a investigar debe determinar a su vez las estrategias de recuperación e interpretación de

información más significativa en los distintos niveles o etapas en que se va a desarrollar.

Por eso pensamos que un proyecto de evaluación inserto en la perspectiva del aprendizaje grupal se inscribe, necesariamente, en la línea de la observación participante y de la investigación-acción que plantea el compromiso de la participación real de todos los involucrados en una interacción que los convierta, alternativamente, en sujetos y objetos del proceso de evaluación.

Esta participación estaría definida aquí como un ejercicio compartido por todos los implicados en el proceso, de tal manera que se confundiera con el proceso mismo del aprendizaje colectivo y donde su producto sea un nuevo proceso, iniciado, conocido y realizado por los participantes.⁴

2. ALGUNOS CONCEPTOS FUNDAMENTALES QUE EXPLICAN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

En los medios educativos hay consenso respecto a que la evaluación, más que un tema, es un problema; entre otras cosas, por la estrecha interrelación que se advierte entre éste y otros conceptos didácticos. Esta situación nos lleva a pensar que una de las preocupaciones básicas que debiera animar a todo profesor al analizar el tema de la evaluación, es puntualizar con toda precisión que el problema de esta actividad no radica en las características técnicas de los objetivos de aprendizaje, ni en las estrategias didácticas que se adopten, ni en los instrumentos o técnicas para llevarla a cabo, sino en el concepto de APRENDIZAJE de que se parte: este es determinante de los conceptos anteriores, tanto de su fundamentación como de su instrumentación.

Entendemos el aprendizaje como un proceso, más que como un resultado. "Todo aprendizaje consiste en una serie de acciones orientadas hacia determinadas metas... Estas acciones involucran a la totalidad de la persona humana... acciones o conductas que son todas reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su permanente adaptación al medio. Se trata de acciones simbólicas: analizar, relacionar, generalizar, etcétera; operaciones manuales, manipular objetos, reunir materiales, movilizarse, etcétera; así como sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social... Una persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, arriba a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones, etcétera... Es decir, cuando se producen modificaciones, reestructuraciones, en su conducta."⁵

Otro concepto importante también para explicar la evaluación que necesita replantearse, es el concepto de CONDUCTA, el cual se presenta a distintas interpretaciones, acordes con la teoría psicológica en que se sustente (cognoscitivismo, conductismo, gestaltismo, etcétera).

Por nuestra parte, coincidimos con Bleger⁶ en que la conducta del ser humano es siempre molar, es decir, con la cual el individuo se expresa en todo momento como un todo integrado (área de la mente, área del cuerpo y área del mundo externo). En estas circunstancias, debemos ser conscientes de que no es posible

captar una manifestación total del aprendizaje, dada la complejidad de este proceso mental. No obstante, es un hecho que si bien el aprendizaje se objetiva y se advierte en el área del mundo externo, esta manifestación no agota el fenómeno.

Creemos que esta reconceptuación del aprendizaje adquiere gran relieve porque transforma profundamente el concepto mismo de evaluación.

En este contexto, pensamos que el profesor, antes de seleccionar la estrategia metodológica y las técnicas para cualquier acción evaluativa, necesita formularse cuestiones sobre la naturaleza del objeto de estudio de la evaluación: el aprendizaje.

Asimismo, es necesario que conciba el alumno como una totalidad, que entienda al aprendizaje como proceso y, sobre todo, que parte del reconocimiento de la complejidad del ser humano.

Lo mismo sucede cuando nos referimos a las características del CONOCIMIENTO. Este concepto, al igual que los anteriores, tampoco puede ser considerado como algo dividido en compartimentos estancos, en fragmentos o en recortes de la realidad. Por el contrario, el conocimiento posee una estructura, una organicidad y una dimensión social; no se le puede considerar aislado y descontextualizado. Por eso es que cuando en las prácticas pedagógicas cotidianas se le atomiza o se fragmenta pierde su esencia y significado para el alumno, y lo que es más grave aún, esta desintegración antenta contra nuestra concepción del hombre, del aprendizaje, de la realidad y, consecuentemente, de la evaluación, ya que todos y cada uno de estos conceptos son consustanciales.

Finalmente, nos referimos al APRENDIZAJE GRUPAL como concepto particularmente importante, dado el enfoque y características de este trabajo, puesto que concebimos al aprendizaje grupal o aprendizaje en grupo, como la estrategia metodológica idónea para desarrollar, paralelamente y con sentido crítico y dialógico, los procesos de evaluación y acreditación que desarrollaremos más adelante.

El aprendizaje grupal constituye un medio para hacer manifiestas las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender. La importancia o significatividad de los aprendizajes tiene aquí un sentido social.⁷

"Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos; buscar el abordaje y la transformación de conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de

y con el conocimiento del docente y sus obstáculos.

aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros; aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que éste no está dado ni acabado; implica, igualmente, considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto, que posibilitan el aprendizaje; reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo, etcétera.¹⁸

Se aprende a pensar en grupo; con otros, se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y los problemas que implica este tipo de trabajo.

En el aprendizaje grupal¹⁹ entran en juego dialógico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la afectividad), para obtener la producción de nuevas situaciones, planteamiento de tareas, así como formas de solución de problemas, explicaciones, etcétera.

Esto entraña obstáculos que hay que afrontar, derivados fundamentalmente del individualismo y de las actitudes de dependencia en la relación pedagógica.

El grupo, profesor y alumnos, asumen una tarea de elaboración que da lugar a la transformación de sus pautas de conducta. En esta elaboración, el análisis de los obstáculos y del proceso mismo de aprendizaje son decisivos, pues de él depende en gran parte que se logre una clara conciencia del caso, una capacidad crítica y las acciones para modificar, en primera instancia, nuestras actitudes y, en segunda, para influir en los procesos sociales.

Las dificultades advertidas en el proceso de aprendizaje deben ser tomadas como un aspecto esencial del mismo, ya que su desconocimiento oculta la posibilidad de llegar a descubrir que el aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento. Esta ceguera no se da solamente entre el educador y el educando, sino que ya está creada por la institución educativa de la que forman parte.

La acción del docente, encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, genera también cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por la confrontación de su teoría con su práctica. La participación de los alumnos en este proceso es decisiva y significa también que éstos, durante el proceso de aprendizaje, "enseñan", es decir, intervienen en los procesos de aprender del profesor.

3. DISTINCIÓN CONVENCIONAL ENTRE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Toda institución educativa se plantea como una de sus tareas prioritarias la realización de acciones que le lleven a conocer el resultado de su esfuerzo, para poder establecer con ello el grado de acercamiento entre lo que el plan prevé y lo realizado. A esta acción verificadora se le llama genéricamente evaluación. Ahora bien, si analizamos esto con mayor detenimiento y nos preguntamos a qué se llama comúnmente evaluación educativa o evaluación de aprendizaje, encontramos que, en los más de los casos, ésta se refiere indistintamente a la medición, a la nota o calificación, a la acreditación, a la comprobación de resul-

tados, etcétera. Salta a la vista que este estado de confusión o de imprecisión impide realizar adecuadamente una de las tareas más trascendentales de la práctica educativa. Conscientes de lo que significa esta problemática para la docencia y para el proceso formativo del estudiante, en el CISE la hemos abordado, primero mediante la utilización de dos categorías teóricas en las cuales se valida, por el momento, la concepción que sustentamos sobre evaluación y acreditación.

En segunda instancia, consideramos que para adoptar el contenido de estos conceptos como criterio orientador de la apreciación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de otras acciones educativas, es indispensable definir con rigor lo que se entiende por evaluación y acreditación. Esta tarea de esclarecimiento conceptual tiene el propósito de evitar, por un lado, la tradicional y nefasta confusión entre evaluación y medición, y por otro, erradicar a su vez la identificación de estos dos conceptos con la consabida calificación, misma que en estos tiempos es apoyada y legitimada por las instituciones educativas y por la sociedad en su conjunto, dado que ambas la utilizan consciente e inconscientemente para fomentar en el alumno actitudes competitivas que en nada contribuyen a su buena formación.

A reserva de que en su oportunidad desarrollemos con mayor detalle los conceptos de evaluación y acreditación, en este espacio apuntamos algunos de sus rasgos característicos:

— En un primer momento, se puede afirmar que mientras la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo, que abarca todo el acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, etcétera, que le hacen ser una realidad distinta a las demás, la acreditación se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio y que tiene que ver con el problema de los resultados, con la eficacia de un curso, un seminario, un taller, etcétera.

— Concebimos a la evaluación y a la acreditación como dos procesos paralelos, aunque con diferente grado de complejidad, que tienen lugar en una experiencia grupal.

— Sumado a lo dicho, consideramos que la evaluación es un concepto mucho más amplio que implica a la acreditación, es decir, que un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo de un curso determina que se cumplan satisfactoriamente los criterios de la acreditación.

La acreditación va dentro de la evaluación. ← Todas el proceso de enseñanza el resultado.

3.1. ¿QUÉ ES LA EVALUACIÓN COMO PROCESO

En una primera aproximación entendemos la evaluación como el estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario, etcétera, con el fin de caracterizar los aspectos más sobresalientes del mismo y, a la vez, los obstáculos que hay que enfrentar. Este estudio se plantea como problema individual y grupal, en relación a aspectos como los siguientes:

— Análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el curso, tanto en lo que respecta a la información y manejo del contenido, como al proceso seguido en el trabajo grupal.

— Análisis de la participación de los estudiantes en términos del cumplimiento con el compromiso de lectura y estudio del material, discusión de los problemas planteados a lo largo del curso y realización de actividades y ejercicios de investigación, etcétera.

La evaluación podría ser referida básicamente al estudio de las condiciones que afectaron al proceso de aprendizaje, a las maneras como ésta se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo.¹⁰

La evaluación del proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos en una relación necesaria que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento.

Estos juicios sobre situaciones donde está presente el acontecer humano (los procesos individuales y grupales), son resultado de una tarea muy compleja y delicada hecha con fines de análisis; de una serie de aspectos que dieron vida al desarrollo grupal en relación al proceso de aprendizaje y de los procesos en los que está inmerso cada uno de quienes participan en un curso, los cuales, al mismo tiempo, viven una posibilidad personal y grupal de aprender.

Lo verdaderamente importante de una experiencia como la que mencionamos es que los miembros de grupo (participantes y coordinador), a partir de ciertas condiciones de indiferenciación inicial, construyen un espacio de discusión y análisis que les permite intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista y con ello movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales.

La evaluación, en su dimensión grupal, se preocupa fundamentalmente por estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Contemplando el conjunto de factores que intervienen en su desarrollo, para favorecerlo u obstaculizarlo, revisa las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones tanto propicias como conflictivas al emprender la tarea y las vicisitudes suscitadas en la dinámica del trabajo colectivo, donde se ponen en juego mecanismos de defensa, tales como fenómenos de racionalización, evasión y rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos, ansiedades, etcétera. Todos estos factores plantean definitivamente una distinta visión del aprendizaje, la cual busca romper con rígidos esquemas referenciales de los sujetos y, al mismo tiempo, orienta al grupo hacia nuevas elaboraciones del conocimiento.

Dada nuestra preocupación fundamental por concebir a la evaluación como proceso, nos parece necesario señalar algunos lineamientos metodológicos que hagan posible esta operacionalización, en una situación concreta de docencia. Para conseguir esto es indispensable que se realice, con todo rigor metodológico, y desde la primera sesión de trabajo, un análisis de expectativas de los

participantes en el grupo, con respecto al curso taller, seminario, etcétera, de que se trate, de tal manera que permita, por una parte, detectar los intereses, inquietudes y aspiraciones, tanto personales como profesionales; y, por otra, confrontar e intercambiar experiencias sobre quehacer docente o práctica educativa, que coadyuven a la conformación de un marco de referencia, hasta cierto punto compartido, que propicie abordar la tarea y el logro de los objetivos del curso.

Esta primera sesión se considera muy importante porque es en ella donde se sientan las bases y las reglas del juego que van a normar y a orientar el trabajo grupal. En una palabra, se establece con el grupo un ENCUADRE, es decir, una especie de contrato entre participantes y coordinador, que, previa discusión, ambos se comprometan a cumplir.

Este encuadre se plantea dos niveles:

- 8 a) Institucional: se refiere a horario, número y duración de las sesiones, asistencias, criterios de acreditación, etcétera.
- b) Grupal: discusión del programa, explicitación de la tarea, metodología de trabajo, responsabilidades de los participantes y del coordinador, criterios y momentos de evaluación, etcétera.

Conforme a estas condiciones, la evaluación se plantea como una revisión constante del proceso grupal, señalando, con la flexibilidad que se estima pertinente, los siguientes momentos para llevarla a cabo:

— Al final de cada sesión. Se trataría de utilizar algunos minutos de la sesión para revisar someramente lo más significativo de la vivencia.

El propósito central sería plantear, analizar y elaborar grupalmente los problemas surgidos que pudieran entorpecer o "empantanar" la dinámica del grupo en el cumplimiento de la tarea y en el logro de los aprendizajes.

— Despues de cierto número de sesiones. Este segundo momento de reflexión y revisión del trabajo grupal se puede establecer para cada determinado número de sesiones, o bien, después de cada bloque de información tratada. Obviamente, todo dependerá de las necesidades de la situación grupal. Estas revisiones sirven también como momentos de síntesis y elaboración del conocimiento.

— Al término del curso. Como etapa de culminación se recomienda realizar una manera de recapitulación, una sesión de evaluación grupal, como un balance de carácter totalizador. La tarea consiste en una recuperación histórica del acontecer más significativo que se vivió en el curso.

Estas sesiones de evaluación grupal, tanto las parciales como la final, involucran a los participantes y al coordinador.

Por lo que respecta a la evaluación, a manera de síntesis final diremos que ésta se puede realizar considerando dos líneas de análisis:

- Lo relacionado con el **PROCESO GRUPAL**, cuyos rasgos pueden ser los siguientes:

Autoevaluación: Se estipula un tiempo para que los participantes se autoanalicen y autocritiquen su desempeño en el trabajo grupal.

Evaluación del grupo: La tarea aquí consiste en señalar cómo observó cada participante el trabajo de los demás; considerando lo siguiente: participación (intervenciones o interacciones), responsabilidad y compromiso, aportaciones al proceso del grupo y a la tarea, etcétera.

Participación crítica de los alumnos: los participantes se abocan al análisis y planteamiento de la forma como percibió cada uno de ellos el desempeño del coordinador.

— Autocritica del coordinador: Éste por su parte, señala cómo percibió el proceso del grupo y cómo se percibió a sí mismo dentro de dicho proceso.

— Lo relacionado con los **APRENDIZAJES**. A partir del programa del curso, se hace un análisis riguroso basándose en preguntas como las siguientes:

— ¿Qué aprendizajes de los planteados en el programa se alcanzaron?

— ¿Qué aprendizajes de los planteados en el programa no se alcanzaron?

— ¿Qué aprendizajes no planteados en el programa se considera haber alcanzado?

— ¿Qué factores propiciaron u obstaculizaron la consecución de aprendizajes?

En este mismo contexto, y dado que uno de los criterios de acreditación de los cursos que se aplican en el CISE consiste en la elaboración de un trabajo que revele los aprendizajes fundamentales adquiridos conforme al programa, se efectúa una sesión especial del grupo donde se exponen, comentan y discuten dichos trabajos. Esta actividad es muy importante para nosotros, puesto que en ella destacan los aspectos formativos sobre los de carácter puramente administrativo, tan en boga en nuestra realidad educativa.

Como corolario a esta parte del trabajo, nos parece muy importante subrayar que la evaluación de la experiencia grupal en un proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como meta que profesores y alumnos cobren conciencia, no únicamente de lo aprendido durante el curso, sino de la forma en que se aprendió y, sobre todo, de la posibilidad de re-crear esta experiencia en nuevas situaciones de aprendizaje.

3.2 Plan de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

La docencia, como actividad sistemática y como objeto de investigación, debe ser evaluado con fines de explicación, comprensión y de retroalimentación permanente, en lo que respecta al plan de estudios, a la práctica pedagógica

y a los efectos de la formación en los participantes, con vista a su inserción en el mercado laboral.

La evaluación de resultados que se finquen en tareas y procesos es una cuestión particularmente difícil en el terreno de las ciencias sociales y, por ende, en la educación, sobre todo si queremos cuantificar los resultados. En este sentido, compartimos el pensamiento de Seguier,¹¹ cuando afirma que la mejor evaluación se da en el análisis, en la precisión de la estrategia y en la crítica permanente.

Esto nos hace pensar que los instrumentos que se seleccionen para la evaluación deben ser lo más abiertos, globalizadores, flexibles y dinámicos que sea posible, pero además se debe contar con criterios de evaluación suficientes y organizados que permitan establecer mecanismos capaces de rescatar los aspectos más importantes de la experiencia y de la participación de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En tal virtud, y sin llegar a ser exhaustivos, ofrecemos aquí un cuadro de doble entrada, donde se señalan dos metodologías participativas (observación participantes e investigación en acción) y dos técnicas (entrevista y análisis de situaciones grupales), así como las modalidades de su aplicación. Ver cuadro 1.

La idea de incorporar estas nuevas técnicas y metodologías para investigar y evaluar el trabajo en el aula, nos parece que abre nuevas posibilidades y, además, enriquece las tareas docentes; no obstante ello, también somos conscientes de que estos instrumentos de evaluación aún no están suficientemente afinados y adaptados a las prácticas cotidianas del proceso dado en el aula, y que por tanto exigen del docente una mayor formación teórica y metodológica para enfrentar estas nuevas opciones, pero estamos convencidos igualmente de que se justifican, dada la complejidad y la trascendencia que entraña el tema de la evaluación.

En esta misma línea, y con el propósito de ofrecer información básica que permita interpretar las características sustantivas de los instrumentos de evaluación incluidos en este plan, anexamos el siguiente resumen explicativo, con la clara convicción de que tanto la información como los instrumentos no deben tomarse como dogmas ni como documentos exhaustivos, sino que cada profesor está en la obligación de poner en juego su creatividad y su capacidad crítica para realizar la selección y las adecuaciones que amerite cada situación concreta de aprendizaje. En esta perspectiva, presentamos a continuación un esbozo de las metodologías y las técnicas mencionadas, así como el de sus características relevantes. Quizá resulte importante subrayar que cuando una propuesta dirigida a la docencia se sustenta teórica y metodológicamente en una concepción del aprendizaje grupal, como la entendemos y aplicamos en el CISE, estos instrumentos resultan sumamente provechosos.

A continuación desarrollamos los instrumentos que proponemos para el citado plan de evaluación:

a) Observación participante

Si bien esta técnica ha sido utilizada principalmente por etnólogos, en el estudio de distintos grupos asiáticos, africanos y americanos, consideramos que su empleo en el campo educativo nos abre amplias y nuevas posibilidades.

Esta técnica es llamada así porque el observador asimila y comparte las actividades y sentimientos de los demás, mediante una relación franca con ellos. Esto significa que el observador-profesor deberá practicar una observación selectivamente, lo más que pueda y participar en todo lo que considere pertinente para posteriormente, describir, explicar, analizar y reflexionar sobre lo observado.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encaminado a la descripción, explicación y valoración de aquellos fenómenos grupales que suceden en el aula. Uno de los medios de que se puede valer el profesor para lograrlo es la observación participante, misma que implica un papel activo del investigador o profesor, como sujeto cognosciente.

La investigación de la práctica educativa requiere del estudio técnico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza. La observación participante tiene como fin la descripción *in situ* del comportamiento que muestran los miembros del grupo. Esto supone plantear interrogantes sobre aquello que sucede en el aula. Después de observar, hay que analizar si la información obtenida responde a las preguntas formuladas o si responde a nuevas interrogantes.

CUADRO 1

PLAN PROPOSITIVO DE EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Metologías y Técnicas	Observación Participante	Investigación Acción	Entrevista	Análisis de Situaciones Grupales	Otros
Situaciones de Aplicación					
Evaluación grupal	X		X	X	
Evaluación en Pequeños Grupos	X	X	X	X	
Autoevaluación	X		X		

Como lo hemos afirmado en otra parte de este artículo, este cuadro sólo tiene la pretensión de presentar esquemáticamente nuestra propuesta de un plan de evaluación. Lógicamente, cada profesor será la persona más indicada para instrumentar el que más se apegue a sus necesidades.

Los profesores-investigadores que decidan utilizar esta técnica deberán establecer previamente las categorías de análisis de la práctica docente, es decir, los aspectos del trabajo docente a partir de los cuales se pretende explicar el quehacer cotidiano del profesor.

Por ejemplo, respecto del alumno-participante se pueden examinar aspectos como los siguientes: quién es, cuáles son sus expectativas, cómo se porta con el grupo, qué relación hay entre los intereses de los alumnos y los objetivos que la institución y el maestro persiguen; el vínculo profesor-alumno; hacia qué tipo de sociedad apunta la práctica educativa; cómo se concibe y se aborda el conocimiento, etcétera.

El valor que tiene la observación participante radica no sólo en el tipo de datos que aporta; sino en el hecho de ser una técnica de interacción, de vinculación con la práctica educativa que establece las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de información.¹²

b) Investigación participativa o investigación-acción

La investigación participativa es un proceso de estudio, investigación y análisis de teoría y práctica, donde los investigadores e investigados (en nuestro caso participantes y coordinador) son parte del proceso que modifica o transforma el medio en el cual acontece.

Al situar al grupo como objeto de observación o de investigación se le coloca al margen de la acción y, por tanto, privado de los logros del proceso de aprendizaje que proporciona una investigación participativa.

La diferencia entre sujeto y objeto puede reducirse a un mero participar conjuntamente (coordinador y participantes) en discusiones y diálogos que lleven a fundir el conocimiento (elaborado en el grupo) con el conocimiento científico que aportan los teóricos e investigadores.

Este bagaje teórico y práctico es el que debe quedar en manos de los grupos, como elemento para tomar decisiones en futuras acciones o experiencias de aprendizaje.

Los factores esenciales en la investigación participativa aplicada a un proceso del grupo, son los siguientes:

— Participación. Esta es entendida como un derecho de los individuos a intervenir en las acciones que son necesarias para el desenvolvimiento individual grupal.

Concebida como fenómeno social, es un proceso dinámico, que en su devenir encauza una serie de factores significativos en el proceso de desarrollo personal y social de los individuos. La investigación participativa que está orientada a procesos reales y concretos de transformación es fundamento del proceso educativo desalienante, para todos los involucrados en ella.

— Análisis. El análisis es una condición necesaria, tanto en el proceso grupal como en la investigación participativa, siempre que lleve al diálogo como constante, y se acompaña de algunas de las siguientes cualidades: a) que sea dialéctico, es decir, que con un razonamiento dialéctico siga el ritmo de reflexión-acción, enriqueciéndose al continuar el ciclo y al relacionar conceptos y hechos; b) que sea crítico, es decir, que tomando el procedimiento dialéctico, en cada contradicción se planteen alternativas; c) que sea histórico, es decir, que se entiendan los hechos del pasado y del presente, ubicando la realidad actual en la historia; d) que sea biográfico, que la persona o grupo reflexione sobre la historia de su grupo y del entorno del grupo en un recuerdo biográfico que retrocede en el tiempo; e) que sea autoevaluativo, porque hemos aprendido muy bien la lección para ser críticos con los otros, pero muy rara vez con nosotros mismos.¹³

c) Entrevista

La entrevista es un instrumento fundamental del método clínico y una técnica de investigación científica que se aplica en psicología. Es un instrumento muy difundido cuyo alcance debe delimitarse claramente. Puede proponerse, por sus múltiples formas de empleo, una gran variedad de objetivos como, por ejemplo, el caso del periodista, el jefe de empresa, el director de escuela, el maestro (que es la que más nos interesa para efectos de este trabajo), el juez, etcétera.

La entrevista puede ser de dos tipos fundamentales: abierta y cerrada. En la segunda, las preguntas ya están previstas, tanto como lo están el orden y la forma de plantearlas, y el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones. En la entrevista abierta, por el contrario, el entrevistador tiene amplia libertad para hacer las preguntas o para sus intervenciones, permitiéndose toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular.

La entrevista abierta posibilita una investigación más amplia y profunda de la personalidad del entrevistado, mientras que la entrevista cerrada puede permitir una mejor comparación sistemática de datos, tanto como otras ventajas propias de todo método estandarizado.

Desde otro punto de vista, tomando en cuenta el número de participantes, se encuentran la entrevista individual y la grupal, según sea uno o más los entrevistados. La realidad es que en todos los casos la entrevista es siempre un fenómeno grupal, ya que aun con la participación de un solo entrevistador, su relación con el entrevistado debe ser considerada en función de la psicología y de la dinámica grupal.¹⁴

Esta técnica puede ser muy provechosa en las situaciones de docencia y, por ende, de evaluación, ya que a través de ella se puede obtener información muy valiosa respecto a las expectativas del alumno y del grupo, sobre su situación en el proceso de aprendizaje, sus ansiedades, sus temores, etcétera.

d) Análisis de situaciones grupales

Esta estrategia grupal de revisión y evaluación de la práctica docente consiste en detectar, analizar, discutir y elaborar grupalmente, tanto los aciertos o

logros como las situaciones conflictivas o problemáticas que se suscitan en todo grupo sometido a cualquier proceso de aprendizaje.

El análisis de problemas en un grupo, tales como resistencias, conflictos, evasiones y complicidades, abordados y resueltos oportunamente, puede resultar una experiencia muy provechosa en la medida en que coadyuve a mejorar el proceso grupal, el cumplimiento de la tarea y, consecuentemente, el logro de los aprendizajes.

4. ¿QUÉ ES LA ACREDITACIÓN DEL APRENDIZAJE?

La acreditación hace referencia a la tarea de constatar ciertas evidencias de aprendizaje, determinadas síntesis relacionadas con los aprendizajes fundamentales que se plantean en un curso, los cuales tienen que ver directamente con la formación del educando, y, en última instancia, con la práctica profesional. Como se puede advertir, la acreditación tiene que ver con resultados muy concretos respecto a los aprendizajes más importantes que se proponen en un programa y, en forma más amplia, con determinado plan de estudios de una carrera.

En la perspectiva de la didáctica crítica,¹⁵ tal como lo hemos planteado en otros trabajos, el problema de la acreditación se concreta partiendo de la elaboración del programa de estudios, del análisis, la reflexión y el cuestionamiento que realicen el profesor o el grupo de profesores encargados de elaborar dichos programas, para determinar o configurar ciertos resultados propuestos, ciertos productos de aprendizaje que se plantean en un programa. Se trata de hacer una selección minuciosa de los conocimientos y las habilidades más relevantes que se pretende promover en el estudiante. Subrayamos que esta noción de acreditación concibe las manifestaciones externas del aprendizaje como fenómenos estructurados y complejos y de ahí que replantee el concepto mismo de planeación didáctica y, por extensión, la propuesta de elaboración de programas de estudio.

Así, los objetivos terminales, como puntos de partida para la acreditación, se expresan en forma amplia y significativa, lo mismo que los contenidos temáticos.

La planeación de la acreditación, entonces, debe emprenderse desde el mismo momento en que se formulan los objetivos terminales del programa y cuando se determinan los contenidos programáticos para alcanzar dichos propósitos.

Consecuentemente, plantear las evidencias de aprendizaje requiere seleccionar los instrumentos técnicos que reflejen de manera cabal tales aprendizajes, así como los momentos en que el aprendizaje se llevará a cabo. De ahí que sea necesario, desde el principio, discutir y adoptar con los alumnos los criterios que determinarán la aprobación del curso, de tal manera que la acreditación, además de ser una meta importante por alcanzar, contribuya a que el estudiante, además de ser una meta importante por alcanzar, contribuya a que el estudiante cobre conciencia del caso y asuma la responsabilidad tanto de su propio proceso de aprendizaje, como de los resultados que obtenga, en vez de esperar a ser calificados por el profesor. Creemos que esta última forma de proceder revela una actitud paternalista y de dependencia, nociva para el proceso formativo del educando.

Como se dijo atrás, planear la acreditación significa llevar a cabo un análisis de los objetivos terminales de un curso; y esta acción deriva necesariamente en la determinación de un conjunto de formas para evidenciar el aprendizaje, las cuales pueden asumir diferentes características examen, trabajos, ensayos, informes, prácticas, investigaciones teóricas y de campo, etcétera.

Los resultados así obtenidos, con vistas a la acreditación, pueden desarrollarse en cualquier momento y con modalidades tan diversas como lo requiera cada situación de enseñanza-aprendizaje.

"El problema a resolver aquí apuntaría a las siguientes consideraciones: a) Cómo planear las características que debe reunir el resultado del aprendizaje; b) Cómo definir los criterios de apreciación y cómo abordarlos con el grupo a fin de que la acreditación posibilite algunos elementos para la evaluación del mismo proceso de aprender."¹⁶ Esto nos lleva a pensar que las categorías de evaluación y acreditación son dos conceptos paralelos y complementarios. Es decir, que la evaluación, en tanto que comprende todo el proceso educativo, implica necesariamente a la acreditación. Es más, consideramos que un buen proceso de evaluación condiciona la acreditación, dado que permite analizar, vigilar y retroalimentar el proceso. Esta vigilancia coadyuva en alguna medida a la elaboración del conocimiento durante el recorrido que el grupo hace para llegar a él, y los resultados serían simplemente una consecuencia lógica del trabajo desarrollado. Pensamos que un adecuado proceso de evaluación es condición indispensable para obtener una acreditación satisfactoria. En una palabra, la acreditación es algo que se construye paso a paso, algo que se va elaborando y reelaborando a través de las situaciones de aprendizaje.

Por todo lo dicho conviene no confundir la acreditación con la calificación o nota, puesto que ambas tienen connotaciones muy distintas. Si bien las dos cumplen la tarea de certificación de conocimientos, es en la calificación donde se concretan y depositan valores que en realidad no tiene. Es más, en muchas ocasiones la nota o calificación, ya sea asignada en forma de números o letras, tiene poco o nada que ver con lo que el estudiante realmente sabe.

4.1 Plan para la acreditación de aprendizajes

Es un hecho que en los últimos años ha proliferado la literatura especializada que aborda el tema de la evaluación educativa. Lamentablemente, esta influencia de textos privilegia fundamentalmente los aspectos instrumentales de la evaluación, en detrimento de los aspectos teóricos. Como en la primera parte de este trabajo ya hemos hecho hincapié en dicho aspecto, pasamos ahora a explicar someramente las características de algunos instrumentos contenidos en nuestra propuesta del plan de acreditación.

Sabemos por experiencia que gran parte de los profesores de enseñanza media superior, y superior, conocen y aplican en su práctica docente varios de los instrumentos que aquí vamos a exponer; sin embargo, también pensamos que en muchos casos este conocimiento es insuficiente tanto para elaborarlos técnicamente como para aplicarlos, lo cual puede ser un factor importante para que el estudiante, a través de la situación de examen, pueda ejercitarse efectivamente

su capacidad de análisis y síntesis, de juicio crítico, de establecimiento de relaciones, de resolución de problemas, etcétera, y para que no se propicie sólo la aplicación de la memoria a través de la cita de datos, cifras, fechas, principios y leyes, cuya exigencia se centra fundamentalmente en reproducir información que poco tiene que ver con el concepto de aprendizaje planteado a lo largo de este artículo.

Por ello insistimos en que el examen, concebido como criterio único de acreditación, y tal como se elabora y aplica tradicionalmente, no es el medio idóneo para verificar el aprendizaje. De ahí nuestra preocupación porque el plan de acreditación que anexamos en seguida incluya varias opciones, de suerte que el profesor esté en condiciones de seleccionar y planear aquellos que considere más adecuados. (Ver cuadro núm. 2).

Presentamos enseguida una síntesis de algunos tipos de instrumentos que incluimos en el plan de acreditación de aprendizajes:

1. Examen a libro abierto

Este tipo de examen se aplica muy poco en nuestras prácticas evaluativas. La idea es que el estudiante incorpore los textos a la situación de examen. Siendo consecuentes con la concepción de aprendizaje grupal, el estudiante puede optar incluso por trabajar en equipo, propiciando así la discusión de un problema o de una temática y donde no necesariamente se deban dar posturas ideológicas homogéneas en el desarrollo y resultados del trabajo.

Somos conscientes que este tipo de examen exige una concepción distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero tendría a su favor practicar una evaluación cualitativa capaz de analizar cualidades como creatividad, interpretación personal o grupal, juicio crítico y manejo de material bibliográfico, etcétera.

CUADRO 2

PLAN DISPOSITIVO DE ACREDITACIÓN DE APRENDIZAJES

Evidencias de Aprendizaje	Examen				Investigación	
	Contenidos Curriculares	A libro Abierto	Temático o de Composición	Trabajo Ensayo	Reporte — Teórica — De Cam- po	
Análisis de los fundamentos del actual discurso de la eva- luación		X		X	X	X
Elaboración de un plan de verificación de conocimien- tos para una asignatura vi- gente del plan de estudios de su Institución		X			X	X

Con este cuadro pretendemos exemplificar nuestra idea de cómo elaborar un plan de acreditación o verificación de aprendizajes. De ningún modo tenemos la intención de generalizar; por el contrario, pensamos que cada profesor, de acuerdo con las características de su materia, desarrolle su propio plan atendiendo a la especificidad de su materia.

Para elaborar este plan de acreditación de aprendizajes utilizamos los objetivos terminales o lineamientos de acreditación del curso de evaluación educativa que se imparte en el CISE.

2. Examen temático o de composición

Este tipo de prueba consiste en presentar al estudiante una cuestión, tema, asunto, etcétera, para que lo desarrolle con entera libertad.

En cuanto a su construcción y aplicación, comparándola con otros tipos de pruebas, podrá pensarse que es más sencilla; sin embargo, algunos autores consideran que probablemente sea más difícil construir una prueba de ensayo de alta calidad que una prueba objetiva igualmente eficiente.

La calidad de estas pruebas depende de su elaboración; no deben ser improvisadas. Su construcción exige pensar detenidamente en las cuestiones que estimulen conductas que impliquen la capacidad de manejo de la información, como sugerir nuevas salidas a un planteamiento, aplicar principios, leyes, tendencias, normas o nuevas situaciones, fundamentar el pro y el contra de un argumento, etcétera.

Mediante las pruebas temáticas o de composición se pueden explorar aquellos resultados del aprendizaje que implican procesos mentales superiores, tales como la capacidad para pensar, organizar y aplicar la información recibida e integrar aprendizajes, la capacidad para producir, organizar y expresar ideas o crear formas originales, etcétera.

En la elaboración de estas pruebas han de tomarse en cuenta algunos aspectos, tales como:

a) Que los estudiantes conozcan con antelación qué aspectos se considerarán.

Por ejemplo: "A partir de este muestrario de tierras que tiene a la vista, y que puede analizar, proponga algunas hipótesis bien argumentadas acerca de cuáles serían las más adecuadas para la siembra de papa, maíz o algodón."

Se tendrá en cuenta:

- la precisión del enunciado de las hipótesis,
- la calidad de los argumentos que le sirvan de base y
- su capacidad de observación (que extraiga de lo observado el mayor volumen de datos posibles).

b) Que la prueba versará sobre puntos de vista, análisis, etcétera, que impliquen algo nuevo para el alumno, pero cuya resolución dependa de los aprendizajes anteriores.¹⁷

3. Ensayo

Escrito generalmente breve donde el alumno expone en forma libre y ágil sus puntos de vista, sus argumentaciones personales acerca de determinados aspectos de un tema, sin seguir un plan riguroso, ni con pretensiones de agotarlo.

Cuando el ensayo se utiliza como instrumento de acreditación en el nivel medio superior, y en el superior, particularmente en el caso de las ciencias sociales, se establece como requisito que el estudiante planee y elabore el trabajo escrito con cierta extensión y, sobre todo, con ciertas características de originalidad.

En este tipo de trabajos, insistimos, el estudiante tiene mayor libertad para seleccionar y organizar contenido, lenguaje y estilo de redacción.

En su acepción literaria, ensayo es la composición que aborda cualquier tema desde un punto de vista personal, sin sujeción a un método, estilo o terminología determinados. El ensayo suele ser menos sistemático y extenso que el tratado, menos amplio que el estudio histórico y menos formal que la tesis.

La personalidad del autor se hace presente en los ensayos de carácter subjetivo, estableciendo así una comunicación directa y casi familiar con el lector, pero en los ensayos objetivos y formales la subjetividad pasa a un segundo plano.¹⁸

4. Trabajos

Los trabajos de investigación, o de otro tipo, realizados por los alumnos durante el curso, pueden proporcionar evidencias para:

- ampliar conocimientos,
- profundizar un tema,
- comprender puntos de vista,
- desarrollar habilidades y hábitos de investigación, etcétera.

Conviene aclarar, que, por ejemplo, trabajos de esta naturaleza no brindan una idea completa del aprendizaje del alumno en todo un curso, pero sí pueden aportar ciertas evidencias sobre el aprendizaje.

Algunas características técnicas que debe reunir un trabajo evaluado con propósito de acreditación,¹⁹ son las siguientes:

- la delimitación de las indicaciones que orienten, en términos generales, las características del trabajo,
- la explicitación de los propósitos del trabajo,
- los requisitos que debe cumplir (ciertos indicadores),

- la delimitación o el establecimiento de los alcances,
- el establecimiento de criterios o lineamientos que normen la elaboración del trabajo planeado.

A manera de recapitulación y con pretensiones más de carácter didáctico que con la idea de formular conclusiones, resumiremos lo tratado en la siguiente forma:

La evaluación educativa, o la evaluación del aprendizaje, necesita concebirse como una acción inherente al fenómeno educativo; jamás como un hecho desconectado, ajeno, aislado, sin relación con la vivencia misma del acto de aprender y con las trascendentales decisiones que en ella subyacen. Es decir que la evaluación es, ante todo, una tarea consustancial del quehacer pedagógico, un factor que da cuenta de lo más significativo del acontecer grupal, un concepto didáctico que ayuda a los sujetos de la educación, no únicamente a verificar y certificar los resultados de la empresa docente y educativa sino, fundamentalmente, a comprender y explicar el significado del proceso educativo.

Por otra parte, habría que tener presente que en cada situación de docencia, no es, ni posible, ni deseable, evaluar todo; es indispensable elegir qué evaluar y cómo hacerlo. Esta circunstancia exige de los docentes una formación teórica y metodológica que posibilite una fundamentada conceptualización de la evaluación y que propicie, a su vez, una consecuente instrumentación de la misma. Esta es, indiscutiblemente, la tesis central que se desarrolla en el presente artículo.

Si partimos del hecho de que los sujetos (alumnos y profesor) configuran su proceso de aprendizaje, entonces son ellos los directamente responsables de evaluarse. Esto nos confirma la idea de que la evaluación, con esta perspectiva, debe venir de adentro, de la toma de conciencia de quienes participan en la experiencia.

Finalmente, queremos dejar sentado que este trabajo tiene, como su título lo enumera, un carácter de propuesta, es simple y sencillamente un testimonio de la preocupación y de la experiencia que en el terreno de la docencia llevamos a cabo en el CISE.

BIBLIOGRAFÍA

- BARCO, S "¿Antididáctica o nueva didáctica?", en *Crisis de la didáctica. Aportes de teoría y prácticas de la educación. Revista de Ciencias de la Educación*, Rosario, Argentina, Edit. Axis, 1975.
- BAULEO, J. Armando. *Ideología, grupo y familia*. 2a. ed. Buenos Aires, Edit. Kriegerman, 1974.
- (comp.) *Grupo operativo y psicología social*. Montevideo, Edit. Imago, 1980.
- BOHOSLAVSKY, Armando. "Piscopatología del vínculo profesor alumno 'el profesor como agente socializante'", en *Problemas de psicología educacional. Revista de Ciencias de la Educación*. Rosario, Argentina, Edit. Acis, 1975.
- BLEGER, José. *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. 5a. ed. Buenos Aires, Edit. Nueva Visión, 1975.

- *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, Edit. Paidós, 1977
- BRAUNSTEIN et al. *Psicología, ideología y ciencia*. México, Siglo XXI, Editores, 1977
- BOSCO PINTO, J., en Sanguineti, Yolanda. "Factores esenciales de la metodología de la investigación participativa en América Latina". Ponencia presentada en la *Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural*. México, nov., 1980.
- CHEHAYBAR Y KURI, E. *Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos)*. México, CISE-UNAM, 1982.
- DÍAZ BARRIGA, A. "Un enfoque metodológico para la elaboración de *programas escolares*", en *Perfiles Educativos*, núm. 10, CISE-UNAM, octubre-noviembre-diciembre 1980.
- GORSON, BORIS. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", en *Perfiles Educativos*, núm. 5, CISE-UNAM, julio-agosto-septiembre 1979.
- HOYOS MEDINA, Carlos A. "La noción de grupo de aprendizaje: su operatividad", en *Perfiles Educativos*, núm. 7, CISE-UNAM, enero-febrero-marzo 1980.
- LAFOURCADE, P. *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1979.
- MORÁN OVIEDO, P. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales", en *Perfiles Educativos*, núm. 13, CISE-UNAM, 1983.
- OLMEDO, J. *Evaluación pedagógica en el nivel universitario*. Trabajo inédito para examen de grado. Colegio de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1973.
- PENZA, M., E.C. PÉREZ y P. MORÁN. *Fundamentación y operatividad de la didáctica*. México, Edit. Garnika, 1985. Textos en prensa.
- PICHON RIVIERE, Enrique. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. T.I. 5a. ed. Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.
- SANTOYO, Rafael. "Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje", en *Perfiles Educativos*, núm. 11, CISE-UNAM, enero-febrero-marzo 1981.
- SEGUIER, M. *Crítica institucional y creatividad colectiva*. México, INODEP, 1976.
- THORNDIKE, R. y R. HAGEN. *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. México, Edit. Trillas, 1973.
- URIBE ORTEGA, M. et al. *Recuperación histórica de la evaluación de los programas de docencia del CISE*. Mecanograma. Depto. de Tecnología Educativa, CISE-UNAM, 1981.
- ZARZAR CHARUR, Carlos. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo", en *Perfiles Educativos*, núm. 8, CISE-UNAM, julio-agosto-septiembre 1980.

¹ Para mayor profundización en aspectos relacionados con la teoría de grupos, recomendamos los trabajos de: De Lella (1978), Zarzar (1980), Hoyos Medina (1980), Santoyo (1981), etcétera, publicados en la revista *Perfiles Educativos*.

² Thorndike, R. y E. Hagen. *Test y técnicas de medición en psicología y educación*, p. 17.

- ³ Uribe Ortega, M. et al. *Recuperación histórica de la evaluación de los programas de docencia del CISE*, pp. 8-9.
- ⁴ Uribe Ortega, M. *Op. cit.*, p. 9.
- ⁵ Rodriguez, Azucena. "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", en: *Colección Pedagógica Universitaria* 2, pp. 8 y 9.
- ⁶ Bleger, J. *Psicología de la conducta*, p. 75.
- ⁷ Pérez Juárez, E. C. "Problemática general de la didáctica", en Panza, M. et al. *Fundamentación y operatividad de la didáctica*, p. 110 (Texto en prensa).
- ⁸ Chehaybar y Kuri, E. *Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos)*, p. 13.
- ⁹ Bauleo, A. *Ideología, grupo y familia*, p. 15.
- ¹⁰ Díaz Barriga, A. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", en: *Perfiles Educativos*, núm. 10, p. 23.
- ¹¹ Seguier, M. *Critica institucional y creatividad colectiva*, p. 147.
- ¹² Gerson, B. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", en: *Perfiles Educativos*, No. 5, pp. 3-22.
- ¹³ Bosco Pinto, J., en: Sanguineti, Yolanda. "Factores esenciales de la metodología de la investigación participativa en América Latina". Ponencia presentada en la *Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural*, pp. 1-17.
- ¹⁴ Bleger, J. *Temas de psicología. (Entrevista y grupos)*, pp. 9, 10 y 11.
- ¹⁵ Morán Oviedo, P. "Instrumentación", en: Panza, M., et al. *Fundamentación y operatividad de la didáctica*, P. 248 (Texto en prensa).
- ¹⁶ Díaz Barriga, A. *Op. cit.*, p. 25.
- ¹⁷ Lafourcade, P. *Evaluación de los aprendizajes*, pp. 72-158.
- ¹⁸ Encyclopedie ilustrada cumbre, p. 375.
- ¹⁹ Olmedo, J. *Evaluación pedagógica en el nivel universitario*, p. 19.

Javier Olmedo. "Evaluación del aprendizaje", Mecanograma, s/f.

Evaluación del Aprendizaje

La evaluación del aprendizaje, en la mayoría de los casos y en todos los niveles del sistema educativo enfrenta un serio problema: no existe. En su nombre se realiza una serie de acciones que muy poco o nada tienen que ver con ella y que no proporcionan ninguna información útil o válida sobre los resultados ni sobre el funcionamiento de la enseñanza o del aprendizaje.

Este artículo pretende, a partir de un somero análisis de la problemática que enfrenta la evaluación del aprendizaje, proponer una definición y algunas ideas sobre las funciones que deberá cumplir, los pasos necesarios para su instrumentación en la práctica docente y el papel que en su desarrollo corresponde al maestro.¹ Con el fin de centrar el interés en un punto esencial del proceso didáctico, se limita el artículo exclusivamente a la evaluación del aprendizaje, sin referirse para nada a la evaluación del programa, del maestro, de la metodología didáctica, que plantea requerimientos peculiares en cada caso.

1. LA SITUACIÓN ACTUAL

Si bien existe un consenso en reconocer a la evaluación como elemento fundamental del proceso educativo y sus deficiencias y aclaros tienen una influencia decisiva tanto en el desarrollo del sistema o de una institución educativa como en el desenvolvimiento personal presente y futuro de cada alumno concreto, en la actualidad en nuestro país la evaluación enfrenta una gran cantidad de discrepancias y confusiones que dificultan (y aun impiden) su realización. Estas discrepancias y confusiones se presentan tanto en el nivel conceptual o teórico como en el práctico y aplicativo.

En efecto, en el plano conceptual se da un enfrentamiento entre los partidarios de enfoques sistémicos y la llamada corriente crítica.

La sistematización de la enseñanza, que penetró en México con gran fuerza hacia 1972, se basa en la creencia de que el aprendizaje puede descomponerse en pequeños segmentos susceptibles de expresarse en objetivos de aprendizaje cada vez más concretos y que se manifiestan en conductas observables. A partir de esta premisa se desarrollaron una serie de técnicas para el enunciado y el desglose de objetivos de aprendizaje, que son el punto de arranque para la elaboración de los programas escolares y la determinación de toda la actividad didáctica. La evaluación se define entonces como "la verificación del nivel en que se logran los objetivos"² y se enfoca sobre todo a los objetivos específicos u operativos medidos a través de reactivos de opción múltiple. Para esta corriente educativa, el único procedimiento realmente aceptable de evaluación es el llamado examen objetivo. Se ha llegado tan lejos en sus consecuencias que en el presente para obtener el título de médico cirujano el pasante debe responder un cuestionario constituido en su totalidad por reactivos de opción múltiple, seleccionados por computadora y que posteriormente será asimismo calificado por la computadora, que viene a reemplazar a los sinodales y a la solemnidad del examen recepcional.

Entre los efectos negativos que el enfoque sistémico ha tenido, vale la pena destacar dos: el empobrecimiento de la acción educativa y la disminución de la responsabilidad del maestro.

El manejo estricto de la programación por objetivos lleva a un manejo lineal del aprendizaje que desconoce la enorme complejidad de un proceso acerca del cual aún ignoramos casi todo y centra la atención del educador y del educando en los elementos más concretos, en las partes mínimas, ignorando o descuidando su integración y el logro de los objetivos generales más complejos, que a fin de cuentas son los que realmente importa lograr.

Por otro lado, además de los programas por objetivos, rígidos y esquemáticos, se han desarrollado una serie de instrumentos como las cartas descriptivas, que le indican al maestro lo que debe hacer cada 15 minutos, y los llamados exámenes departamentales, elaborados sin la participación del docente y conformados por reactivos que pueden ser calificados por una máquina. Resulta entonces que el profesor no tiene que tomar ninguna decisión (es más, no debe hacerlo): no hay margen para iniciativas ni espacio donde puede imprimir su sello o estilo personal, aun la preparación de clase se reduce a una simple revisión de lo que tiene que hacer y los materiales que debe utilizar. La consecuencia lógica es que la responsabilidad del maestro se reduce al mínimo, apenas al fiel cumplimiento de las indicaciones y de los tiempos.

Aunque tal vez los párrafos anteriores pintan un panorama demasiado oscuro al que de hecho no se ha llegado, las limitaciones y los peligros planteados por la sistematización de la enseñanza aunados al estudio de autores pertenecientes a corrientes no conductistas (sobre todo psicoanalítica, marxistas y de la psicología genética) han generado un movimiento contrario que cabría bajo la denominación genérica de "crítico", aunque encierra diversas orientaciones y muy distintos niveles de profundización y análisis.

Es necesario aclarar, de entrada, que mucha de la literatura que pretende ser crítica en realidad hace objeciones demasiado superficiales ("los objetivos de aprendizaje son conductistas, por tanto son imperialistas y deben rechazarse") o manejan argumentaciones estereotípicas y simplistas ("todo lo que tiene que ver con el aparato escolar tiene una función reproductora y está al servicio de la ideología dominante; por eso, los exámenes no sirven para evaluar") los esfuerzos serios de análisis de la realidad escolar mexicana son escasos y en general se encuentran aún en un nivel de abstracción que no ha logrado hacerse comprensible o aplicable para el maestro de grupo.

Especialmente en el terreno de la evaluación del aprendizaje hay pocas aportaciones que oponer a los exámenes objetivos y que respondan a las condiciones reales de trabajo de la escuela y el maestro en México. Se llega entonces a una situación en la que se señala y aun se demuestra que algo no funciona pero no se ofrece nada a cambio.³

Hasta aquí lo que se refiere al debate conceptual o teórico en torno a la evaluación del aprendizaje. Probablemente en torno a él se han generado confusiones o se ha propiciado la convivencia de prácticas contradictorias, pero la educación mexicana arrastra además y desde hace muchos años una serie de vicios y de errores en el manejo evaluativo.

En primer lugar, la educación tradicional ha anulado prácticamente la evaluación al supeditarla o identificarla con la calificación. Frecuentemente el maestro ignora las funciones que debería cumplir la evaluación del aprendizaje y ante la necesidad de entregar una lista de calificaciones (que es lo único que la institución le exige porque ella misma desconoce lo que es una verdadera evaluación) aplica un cuestionario o pide a los alumnos que realicen cualquier actividad que le servirá de pretexto para asignar una calificación que carecerá totalmente de significación desde el punto de vista evaluativo. Esta situación invierte el proceso suponiendo que se evalúa para calificar, siendo así que la calificación deberá ser simplemente la expresión sintética del resultado de la evaluación.

Otro error muy frecuente consiste en equiparar evaluación con examen, empobreciendo considerablemente el concepto. El examen (sea del tipo que fuera) es sólo uno de los múltiples instrumentos de que puede servirse para recoger la información que le permitirá evaluar el aprendizaje de sus alumnos.

Esta confusión entre evaluación-exámenes-calificaciones conduce a centrar totalmente la atención del maestro y del alumno en el logro de una "buena" calificación (o, más humildemente, de una calificación aprobatoria) y entonces el examen se convierte en una amenaza o un instrumento de presión-represión (aunque eufemísticamente se le llame de "motivación") que, nuevamente, impide la realización de una verdadera evaluación del aprendizaje.

Lo expresado hasta aquí no pretende ser un retrazo fiel ni detallado del estado en que se encuentra actualmente la evaluación del aprendizaje, sino apenas un bosquejo en sus trazos más gruesos, pero que puede ser suficiente para ubicar las propuestas que se hacen a continuación.

Vale la pena reiterar que este artículo pretende ayudar al maestro a aclarar el concepto de evaluación del aprendizaje y proponer elementos concretos para llevarla a cabo en beneficio de su labor docente y del desarrollo de sus alumnos.

2. DEFINICIÓN

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático, mediante el cual se recoge información acerca del aprendizaje del alumno, y que permite en primer término mejorar ese aprendizaje y que, en segundo lugar, proporciona al maestro elementos para formular un juicio acerca del nivel alcanzado o de la calidad del aprendizaje logrado y de lo que el alumno es capaz de hacer con ese aprendizaje.

Se habla de un proceso *sistemático* porque la evaluación no debe ser un hecho aislado, sino una actividad o una serie de actividades planeadas con suficiente anticipación, que responda a intenciones claras y explícitas y que guarden una relación estrecha y específica con el programa escolar, con las actividades de enseñanza-aprendizaje y con las circunstancias en que se dan esas actividades. Más adelante se harán algunas reflexiones sobre los pasos o la metodología que ha de seguirse en el proceso de evaluación.

La recolección de la información es el elemento esencial de la evaluación. Por un lado, no se puede juzgar algo que se desconoce y por otro, la precisión y calidad de un juicio depende en gran medida de la información de que se dispone.

La recolección de la información es el elemento esencial de la evaluación. Por un lado, no se puede juzgar algo que se desconoce y por otro, la precisión y calidad de un juicio depende en gran medida de la información de que se dispone.

- ✓ Es esta característica de la evaluación la que permite equipararla con un proceso de investigación. Al igual que no hay un método científico, tampoco puede establecerse un método de evaluación rígido y único. Las características del aprendizaje, las posibilidades del maestro (o de un equipo de maestros) y las circunstancias en que ha de desarrollarse la evaluación determinan cuál es la estrategia más adecuada, o simplemente posible, y a qué nivel de rigor y complejidad puede llegarse.

Lo que realmente es indispensable es que el juicio evaluativo no se base en "imprecisiones" subjetivas, en situaciones excepcionales o aisladas ni en información insuficiente, irrelevante o accesoria. El maestro debe procurar ante todo que la información que recoge sea la pertinente al aprendizaje o los aprendizajes que pretende evaluar y que refleje realmente lo que al alumno ha logrado adquirir.

La referencia al aprendizaje *del alumno* se hace en singular porque, si bien el aprendizaje escolar se da normalmente en situaciones de grupo y el grupo es un factor educativo de gran importancia, a fin de cuentas cada sujeto obtiene y modela su propio aprendizaje y la institución educativa tiene la responsabilidad de certificar la capacidad individual de cada educando.

La definición propuesta enfatiza que *en primer término la evaluación permite mejorar el aprendizaje*. El maestro no existe para calificar, aprobar o reprobalar (éstas son, en todo caso, funciones complementarias). Lo que le da su razón de actuar es el lograr que los alumnos aprendan, ésta es la meta común que hace confluir en un salón de clase a maestros y alumnos y que justifica su acción conjunta.

En este sentido cobra toda su importancia el concepto de *evaluación formativa*, propuesto inicialmente por Scriven (1967) para la evaluación de programas educativos y luego aplicado por Bloom, Hastings y Madaus (1971) a la evaluación del aprendizaje.

A reserva de exponer más adelante las características y las diferentes funciones que han de cumplir cada uno de los tres tipos de evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), vale la pena subrayar que en la mayoría de las ocasiones la evaluación debería ser totalmente ajena a la determinación de calificaciones y a la acreditación, para servir exclusivamente al conocimiento de la situación que guarda el aprendizaje, las dificultades que enfrenta y cómo pueden superarse.

La definición establece que *el maestro formula un juicio*. La información obtenida a través de algún instrumento o de la observación intencionada y sistemática debe ser analizada por el maestro y comparada con parámetros adecuados: qué se pretendía con el curso, a qué nivel de comprensión ha llegado el alumno, qué tanta información maneja y cómo la utiliza, qué acciones o funciones puede realizar, qué preparación tiene para abordar aprendizajes subsecuentes... Este es el punto en el que es posible decidir si un alumno acredita o no una asignatura.

Es preciso revalorizar el papel personal e insustituible del maestro. La evaluación requiere de un juicio y no debe arrebatarse al maestro ni él debe rehuir esta responsabilidad cediéndosela a algún complicado procesamiento estadístico, cuya reacionalidad difícilmente se entiende y al que mágicamente se le atribuyen cualidades indiscutibles de objetividad y justicia.

A riesgo de resultar reiterativos, es necesario insistir en la necesidad de que el maestro posea información suficiente y pertinente y pueda compararla con parámetros definidos. Es decir, no se trata de aceptar que el maestro "conoce a sus alumnos" y "sabe lo que han aprendido". Esto es discutible en el caso del profesor de primaria, pero es realmente insostenible en los niveles superiores, en donde los contactos maestro-alumno son aislados, y especialmente en el nivel medio, en el que frecuentemente el maestro atiende a varios cientos de alumnos. En estos casos cobra mayor importancia el afinar los mecanismos para allegarse información, pero no puede suprimirse la acción del maestro en su interpretación.

Al llegar aquí puede entenderse el papel de la calificación. El maestro puede expresar su valoración del aprendizaje en un símbolo numérico o literal que expresa sintéticamente la calidad del aprendizaje alcanzado.⁴

3. FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Haciendo un intento por jerarquizar las principales funciones que deberá cumplir la evaluación, se expresan en el siguiente orden:

a) Apoyar el aprendizaje

La retroalimentación resultante de un proceso de evaluación permite corregir errores, aclarar confusiones, retomar puntos no comprendidos, desarrollar actividades complementarias o de afirmación, etc.

El simple hecho de permitir al alumno y al maestro conocer la eficiencia con que se está dando el aprendizaje les permite ser conscientes del mismo y asumir la responsabilidad que les corresponde.

Una evaluación del aprendizaje que se preocupe ante todo de favorecerlo, dejará por fuerza de ser un proceso confuso, amenazante o desvinculado del trabajo cotidiano del maestro y los alumnos.

b) Dar elementos para decidir sobre la acreditación de un curso

La institución educativa y el maestro tienen la responsabilidad social de certificar quién es capaz de ejercer una función profesional y quién ha logrado los conocimientos, las habilidades y las destrezas inherentes a una etapa o un curso.

Esta responsabilidad ejerce también ante el propio alumno, a quien puede perjudicarse seriamente si se le asegura que es capaz de enfrentarse a tareas para las que no está realmente preparado.

c) Dar un conocimiento de la calidad del proceso educativo

Las afirmaciones, tan en boga actualmente, sobre un supuesto deterioro de la educación mexicana tienen muy discutibles bases de sustentación y ofrecen generalmente muy pobres, e igualmente discutibles propuestas de superación.

El primer paso para mejorar la calidad de la educación constaría en conoer cuál es el nivel de calidad que se está logrando realmente.

d) Proporcionar información para la planeación

Desde el ámbito específico del aula hasta las decisiones de carácter general a nivel nacional y que tienen que ver con ajustes o modificaciones en planes de estudio y programas, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los apoyos didácticos y los mismos procedimientos e instrumentos de evaluación, deberá actuarse a partir del conocimiento del avance y los resultados que se están obteniendo y de las dificultades que se están enfrentando.

e) Proporcionar información a otras instancias

Aunque no se evalúa para que la administración elabore documentos o Integre expedientes, esta es una actividad necesaria que debe captar la información re-

sultante de la evaluación. El error en que se cae fácilmente es aceptar que los administradores determinen cómo se evalúa, en función de la conveniencia de su trabajo y no de los requerimientos del aprendizaje.

Según la edad de los educandos, el hacer llegar información comprensible y oportuna a los padres de familia puede ser una función importante de la evaluación.

No se incluye en este punto ni al maestro ni al alumno, puesto que ellos son los primeros en manejar la información de acuerdo a la primera función enunciada.

4. LOS TIPOS DE EVALUACIÓN

Si la evaluación ha de cumplir diferentes funciones, es lógico hablar de distintos tipos de evaluación. Actualmente se consideran tres: diagnóstica, formativa y sumativa, que es una categorización útil para orientar el trabajo del maestro en el aula.

En forma muy sucinta se mencionan a continuación los elementos fundamentales de cada una.⁵

a) Evaluación diagnóstica

Es la que se realiza *antes de iniciar una etapa* de aprendizaje (un curso, una unidad, un tema) con objeto de verificar el nivel de preparación que poseen los alumnos para enfrentarse a las tareas que se espera sean capaces de realizar.

Generalmente al iniciar un curso se parte de una serie de suposiciones que provocan pérdida de tiempo, errores, confusiones y múltiples dificultades para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Una evaluación diagnóstica permite verificar esas suposiciones y remediar las deficiencias antes de que se conviertan en problemas insalvables.

Por ejemplo, en vez de que el maestro de estadística suponga que sus alumnos saben aritmética y álgebra, verifica la comprensión de los conceptos y el dominio de las operaciones que serán necesarias para su curso y estará en posibilidades de repasar los puntos débiles o sugerir bibliografía y ejercicios a los alumnos que lo necesiten, aumentando así las probabilidades de éxito.

O bien, los alumnos que tomarán un taller de lectura y redacción serán conscientes de las limitaciones que tienen en cuanto a vocabulario, conocimientos gramaticales, técnicas de lectura y otros elementos que han de necesitar para las tareas que se les exigirán.

La decisión de si la evaluación diagnóstica se hace al principio del curso o antes de una o varias unidades depende de la ubicación de una asignatura determinada en el plan de estudios y de la relación que uno o varios temas tienen con cursos o niveles escolares anteriores. En todo caso, este tipo de evaluación debe referirse a los conocimientos o habilidades necesarios para enfrentar exitosamente los temas y tareas del nuevo curso.

La evaluación diagnóstica no debe conducir a la modificación del programa, al menos en sus partes fundamentales (v. gr., convertir un curso de problemas sociales y económicos de México en uno de introducción a las ciencias sociales), sino a la adecuación de las estrategias didácticas.

Los resultados de la evaluación diagnóstica no deben ser sólo del conocimiento del maestro, sino que deben darse a conocer a los alumnos, de modo que cada uno individualmente conozca su punto de partida y la situación en que se encuentra el grupo.

El trabajo del maestro puede aligerarse y puede lograrse un mejor conocimiento por parte del alumno de su propia situación si se utilizan instrumentos auto-evaluables, aunque desde luego es imprescindible que los alumnos comprendan el sentido y la función de este tipo de evaluación, de modo que no pretendan "hacer trampa".

Algunos procedimientos poco formales o estructurados (interrogatorios orales, discusiones grupales, etc.) no proporcionan una información muy sistemática, pero ofrecen en cambio la posibilidad de profundizar o abundar sobre aspectos especialmente importantes o difíciles, precisar en qué consisten las deficiencias, indagar sobre sus causas, conocer los remedios que ya se han intentado... es decir, pueden proporcionar una información más rica y de mayor utilidad para el diagnóstico.

Dadas las características y las finalidades que persigue la evaluación diagnóstica, es obvio que no debe asignársele una calificación ni debe promediarse o afectar de ninguna manera la calificación que el alumno obtendrá en el curso.

b) Evaluación formativa

Es la que se realiza durante el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje para localizar las deficiencias cuando aún se está en posibilidad de remediarlas.

Como se mencionó anteriormente, este concepto se debe a Scriven (1967) quien plantea que, dada la dificultad de introducir cambios en un programa ya estructurado, conviene establecer sistemas de evaluación durante el proceso de formación de ese programa, de modo que se tengan elementos para mejorarlo durante el periodo de su elaboración.

En el aprendizaje escolar nos enfrentamos a una situación mucho más problemática: las deficiencias encontradas en una evaluación sumativa son ya irremediables, al menos para el grupo y el curso que se está evaluando, y son de hecho un fracaso. Poniendo un ejemplo dramático, dirímos que constatamos que el niño que estaba aprendiendo a nadar no tuvo éxito porque se ahogó. Es esencial detectar las dificultades y los errores cuando aún se está a tiempo de corregirlos.

La evaluación formativa no pretende "calificar" al alumno ni centra su atención en los resultados sino que se enfoca hacia los procesos y trata de poner de manifiesto los puntos débiles, los errores y las deficiencias, de modo que el alumno pueda corregir, aclarar y resolver los problemas que entorpecen su avance.

Las características fundamentales de la evaluación formativa son las siguientes:

1. Su única función es la retroalimentación, es decir, proporcionar al maestro y al alumno información sobre la forma como se está desarrollando el aprendizaje.
2. Se orienta al conocimiento de los procesos, más que de los productos. Por ejemplo, no interesa tanto saber si el resultado de un problema es correcto sino conocer la manera como se llegó a ese resultado.
3. Busca información específica sobre las partes, las etapas, los conocimientos necesarios para el logro de los objetivos que plantea un curso.
4. En ningún caso debe asignársele una "calificación" ni promediarse ni afectar de ninguna manera la calificación o la evaluación sumativa de un curso.

Este último punto encuentra frecuentemente resistencia por parte de los maestros. Esto se debe sobre todo a la visión deformada de la evaluación, a que se hizo referencia en la primera parte de este artículo, que la confunde con la calificación o que cree que siempre que el alumno hace un ejercicio o contesta alguna pregunta hay que darle o quitarle "puntos".

Si la evaluación formativa fuera considerada para el promedio, de hecho se anularían sus aportaciones positivas, pues tendría las siguientes limitaciones:

- Se le niega al alumno la oportunidad de cometer errores y corregirlos, puesto que afectarían en forma negativa su resultado final. Los errores son una fuente importante de aprendizaje; si el alumno se equivoca y tiene oportunidad de constatarlo y descubrir por qué, en qué consistió su error y cómo debe corregirlo, alcanzará de hecho un aprendizaje más firme y más claro que si nunca se hubiera equivocado.
- Si la calificación y la acreditación están en juego, el alumno echará mano de todos los recursos posibles para enmascarar sus deficiencias y aparentar el mejor aprovechamiento posible.
- Se le niega al alumno la posibilidad de asumir la responsabilidad de su propia evaluación y de adquirir conciencia de la forma como se está dando su aprendizaje y de lo que debe hacer para mejorarlo. La evaluación formativa, al desligarse de la acreditación permite al maestro evitar actitudes de vigilancia y supervisión e involucrar más al alumno en el desarrollo de la tarea.

La utilización de instrumentos de auto-evaluación es especialmente recomendable para actividades de evaluación formativa. Inclusive, pueden desarrollarse instrumentos que permitan a los alumnos evaluarse entre sí, sea por parejas o en equipo.

Al igual que para la evaluación diagnóstica la utilización de procedimientos poco estructurados o informales puede ser de gran utilidad para que el maestro y el grupo mejoren el aprendizaje y tengan una visión más clara de la seguridad con que van avanzando.

Evidentemente, de los resultados de la evaluación formativa se derivarán acciones tendientes a corregir errores, repasar o reforzar puntos débiles, asignar actividades extra o lecturas complementarias a quien las necesite, etc,

c) Evaluación sumativa

Es la que se realiza al término de una etapa de aprendizaje (un curso, una unidad, un conjunto de unidades, un tema) para verificar los resultados alcanzados.

Este tipo de evaluación se enfoca a los objetivos generales o fundamentales de un curso, es decir a aquéllos que implican el mayor grado de complejidad o de integración. No se refiere sólo a los conocimientos que debe haber logrado un alumno, sino también a lo que debe ser capaz de hacer con esos conocimientos, o bien a las habilidades que debe poseer o las tareas que debe ser capaz de desarrollar⁷

Este es el tipo de evaluación que está directamente vinculado con la acreditación y cuyo resultado normalmente se expresará en una calificación. Esta circunstancia hace aconsejable que se utilicen los instrumentos más estructurados que sea posible y que permitan obtener información clara y acorde con los aprendizajes a evaluar, es decir, que los reflejen en toda su complejidad y profundidad.

Las características de cada programa determinarán si lo más apropiado es hacer una sola evaluación sumativa al final del curso o si deben hacerse varias y en qué momentos habrían de realizarse. Por ejemplo, un estudiante de mecanografía debe lograr un mínimo de velocidad y precisión y esto ha de constatarse al final del curso, sin que tenga mayor importancia (desde el punto de vista de la acreditación) la dificultad o facilidad con que se aproximó a la meta. Otro ejemplo en este sentido podría ser un curso de historia de las ideas en el que se pretendiera que el alumno comprenda la manera como se han influido entre sí distintos autores, un conjunto de evaluaciones sobre el conocimiento aislado de cada autor llevaría a conclusiones erróneas sobre el éxito del curso.

Un curso diferente sería el de un programa que contenga algunas unidades teóricas y otras aplicativas, su evaluación podría consistir en un examen que verifique el primer aspecto y la realización de un trabajo que demuestre el segundo. Un curso de expresión oral y escrita requeriría de distintos momentos y diferentes mecanismos para evaluar cada una de las habilidades deseadas.

Cuando la evaluación de un curso requiere de varios instrumentos o varios momentos, la importancia relativa de cada uno de los aspectos evaluados determinaría el peso que deba tener en la calificación. Sumar un conjunto de evaluaciones parciales y simplemente promediarlas, es decir, dividirlas entre el número de evaluaciones, significaría que todos los elementos u objetivos evaluados tienden la misma importancia.

5. LOS PASOS DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Dado el escaso desarrollo de la teoría de la evaluación sería pretencioso hablar de una metodología de la evaluación. Es más, los pasos que a continuación se

sugieren no son necesariamente aplicables a todas las circunstancias; algunos podrán suprimirse a veces, en ocasiones se fusionarán dos o más. Lo importante es que el maestro sea consciente de que una evaluación debe ser planeada e instrumentada y que un examen no consiste simplemente en dictar algunas preguntas que se le vienen a la cabeza ante el grupo, en el momento en que va a evaluar.

La planeación del proceso de evaluación del aprendizaje en un curso semestral o anual se da en dos momentos: *antes de iniciar* el curso, al analizar el programa y hacer la estimación de tiempos, estrategias y recursos, y *en el momento de instrumentar* cada acción evaluativa, de acuerdo al plan general del curso.

a) Planeación general de la evaluación del aprendizaje

Antes de iniciar un curso el maestro, o el equipo de maestros debe analizar el programa, detectar los puntos clave, prever los aspectos difíciles, destacar las relaciones existentes entre las distintas unidades o temas, definir los momentos de integración y, en función de todo lo anterior y de acuerdo al tiempo real disponible, hacer una estimación de fechas que, desde luego, se irá ajustando conforme al desarrollo real del programa.

Con la información anterior, es posible establecer los momentos en que habrán de desarrollarse acciones evaluativas.

Las "cartas descriptivas", que están tan arraigadas en muchas escuelas y programas, no cumplen el propósito de planificación que aquí se establece pues (de acuerdo a la crítica hecha anteriormente) circunscriben la evaluación a objetivos específicos e impiden atender los aprendizajes más amplios y complejos y las relaciones existentes entre ellos.

En general, el uso de cuadros, gráficas y diagramas resulta muy poco recomendable en actividades de programación o planeación educativa. Si bien dan la impresión de orden y sistematización (que a menudo no es más que escasamente una impresión) el esquematismo a que obligan conduce a la superficialidad y a la supresión o desconocimiento de matices, relaciones, orientaciones y observaciones que son indispensables para comprender cabalmente las intenciones y los alcances de un programa.

Parece más recomendable desarrollar el plan de evaluación en un texto que especifique el *momento* en que se hará cada uno de los tipos de evaluación, con qué *finalidad* se desarrollará, qué *puntos del programa* comprenderá y qué *tipo de instrumento* o estrategia utilizará.

Si este artículo fuera un curso sobre evaluación del aprendizaje y los puntos que aquí se tratan fueran unidades (acéptese como ejemplo, de ninguna manera se pretende que éste sea un curso), el plan de evaluación podría quedar como sigue:

+ Evaluación diagnóstica:

- antes del punto 2, abarcando los apartados 2, 3 y 4 para detectar los conceptos que el grupo maneja sobre evaluación del aprendizaje, las funciones de la misma y sus 3 tipos; se utilizará un interrogatorio oral al grupo.
- antes del punto 6, abarcando las características principales de cada instrumento, para detectar los conocimientos que ya posee el grupo; se utilizará un cuestionario escrito.

+ Evaluación formativa:

- después del punto 3, abarcando 2 y 3, para verificar si hay claridad en el concepto de evaluación y en sus funciones; se realizará en corrillos, con conclusiones grupales.
- después del punto 4, para detectar si se comprendieron las finalidades, las características y los requisitos que debe cumplir cada tipo de evaluación; se aplicará un cuestionario.
- después del punto 5, para verificar si el alumno es capaz de seguir los pasos adecuados para realizar la evaluación; se hará mediante un ejercicio aplicativo que cada alumno desarrollará fuera del aula y se revisará en el grupo.
- durante el desarrollo del punto 6, para constatar que el alumno comprende las posibilidades de aplicación y las técnicas de elaboración de cada instrumento; se realizará mediante ejercicios de elaboración de cada tipo de instrumento, que revisará el maestro.

+ Evaluación sumativa:

- al final del curso, para verificar que el alumno posee conceptos claros y es capaz de diseñar la evaluación de un curso; se hará mediante un examen que incluya preguntas de concepto y problemas de aplicación.

De hecho esta planeación general del aprendizaje debería formar parte del programa escolar, en cuyo caso el maestro sólo tendría que adaptarla a las necesidades específicas de un grupo. En todo caso, es indispensable desde el inicio del curso definir cuándo, cómo y qué se va a evaluar.

b) Realización de la evaluación

Al momento de realizar cada una de las evaluaciones previstas, es necesario seguir una serie de pasos que permitan instrumentarlas adecuadamente.

El procedimiento que se describe a continuación no pretende ser rígido ni universal. Según las características del aprendizaje o los aprendizajes, algunos pasos pueden resultar obvios o, por el contrario, descomponerse en varias actividades. La secuencia también podría variar y de hecho desarrollarse varios pasos simultáneamente.

1º Definición de lo qué se va a evaluar

Este es el paso esencial del proceso evaluativo. Mientras más precisa y completa sea esta definición, más posibilidades se tendrán de hacer una evaluación acertada.

Es necesario establecer cuáles son los contenidos que se incluirán en la evaluación, con qué profundidad, en qué contexto, con qué enfoques; si se requiere el manejo de datos o de conceptos; qué tipo de habilidades, destrezas o procesos deben ponerse en juego.

En el paso de aprendizajes abstractos o complejos, puede ser necesario determinar los indicadores que permitan inferir su logro o los resultados o productos que debe mostrar el alumno.

2º Determinación de procedimientos

A partir del primer paso se puede establecer la situación más propicia y el tipo de instrumento que puede servir mejor para recoger la información pertinente.

3º Elaboración del instrumento

Si se trata de un examen, una lista de comprobación, una guía de observaciones, etc., debe desarrollarse el instrumento junto con su clave o código de respuestas o su instructivo de aplicación.

Cuando la evaluación va a efectuarse mediante la realización de un trabajo, se requiere de una cuidadosa explicitación de sus lineamientos, las indicaciones que se darán a los alumnos, los requisitos o normas que debe cumplir, las pautas para su desarrollo. El asignar trabajos insuficientemente definidos impide la tarea posterior de evaluarlos.

4º Definición de parámetros

A partir del instrumento concreto o de la definición del trabajo que se solicitará puede establecerse cuál es el nivel mínimo aceptable, qué ponderación se dará a cada una de sus partes y si existen requisitos indispensables cuya ausencia haría inaceptable un trabajo o que impedirían la acreditación de un curso.

5º Aplicación del instrumento

Esta debe hacerse en las mejores condiciones para que el alumno demuestre su capacidad real, dándole el tiempo suficiente y procurando un ambiente que permita el máximo de concentración y tranquilidad. Las situaciones solemnes o represivas viñan el acto evaluativo tanto como las interrupciones, las distracciones o el desorden.

El alumno debe saber de antemano si se permitirá o requerirá el uso de instrumentos, libros, apuntes, tablas, etc., de acuerdo a los aprendizajes que se van a evaluar y a las características mismas del instrumento.

6º Revisión

De acuerdo al código de respuestas o los lineamientos establecidos para un trabajo, el maestro procederá a su revisión y a la asignación de puntajes o a la anotación de observaciones.

7º Juicio de valor

De acuerdo a los parámetros definidos anteriormente, el maestro emitirá juicios acerca del nivel alcanzado y de las deficiencias encontradas.

8º Utilización de los resultados

El maestro y los alumnos determinarán si es preciso (o posible) volver sobre algunos puntos, desarrollar tareas remediales según las deficiencias de cada alumno, etc.

En el caso de evaluaciones sumativas, habrá que decidir sobre la acreditación del curso y el maestro podrá expresar sus conclusiones en términos de una calificación.

6. LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

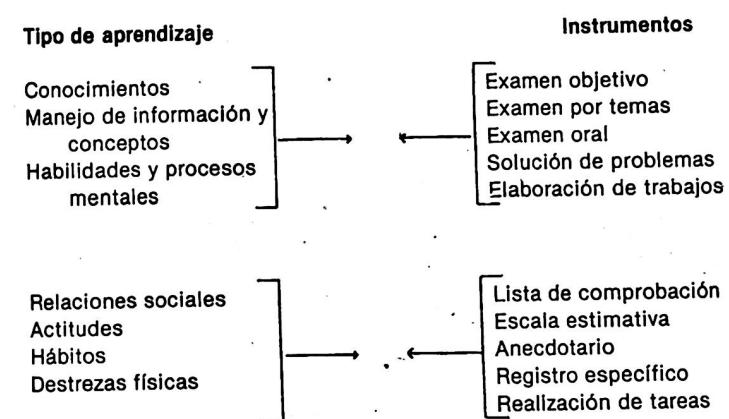
A estas alturas resulta evidentemente absurda la discusión sobre cuáles instrumentos son "buenos" o "mejores" y qué "ventajas" o "desventajas" encierran. Sólo se puede hablar de instrumentos más o menos adecuados para recoger la información que se requiere, en función de las características del aprendizaje que se pretende evaluar y de las condiciones en que habrá de aplicarse. No hay ningún instrumento que pueda desecharse a priori ni ninguno que cubra todas las necesidades de la evaluación.

Es pertinente hacer algunos comentarios sobre los llamados exámenes objetivos.

En primer lugar, habría que aclarar en qué consiste su objetividad. Si por ella quisiera entenderse que reflejan una realidad objetiva, es decir la dimensión exacta del aprendizaje, esto sería muy discutible y prácticamente imposible de verificar. En realidad se les llama "objetivo" para indicar que son ajenos a la subjetividad del evaluador... pero esto tampoco es del todo cierto. Su revisión o calificación es lo único que si es objetivo en este sentido, puede inclusive hacerla una máquina o una persona totalmente ignorante del tema, con tal de que conozca la clave de respuestas. Pero en la elaboración del instrumento y de esa clave de respuestas ciertamente interviene la subjetividad del evaluador... o del programador de la computadora si es ésta la que "elabora" el examen.

Lo que a menudo se hace en nombre de la objetividad es diluir, rehuir o encubrir las responsabilidades. La subjetividad no es nociva a la evaluación, con tal de que no se le confunda con la arbitrariedad, el capricho o la desinformación. Lo que realmente se requiere es la definición clara y precisa de criterios y parámetros y su aplicación equitativa a todos los alumnos.

La bibliografía sobre instrumentos de evaluación es muy abundante, la mayoría de los libros que tratan el tema de la evaluación educativa se refieren preponderantemente a su Instrumentación.⁸ Únicamente con fines de ordenamiento y clasificación se propone el siguiente cuadro. La experiencia y la imaginación del maestro le permitirán desarrollar instrumentos mixtos, diferentes o heterodoxos pero apropiados a sus necesidades y a las de sus alumnos.



BIBLIOGRAFÍA

- BLOOM, Benjamín et. al. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.
- BLOOM, Benjamín, S., J. Thomas HASTINGS y George F. MADAUS. *Handbook on formative and summative evaluation of students learning*. New York: McGraw Hill, 1971.
- COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA. *Sistematización de la enseñanza*. México: C.N.M.E., UNAM, 1975.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Notas para la reconstrucción de la noción de objetivos de aprendizaje*. Mimeo, 1980.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia" en *Perfiles Educativos* No. 15, Enero-febrero-marzo, 1982, p. 16-37.
- GRONLUND, Norman. *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: Pax, 1973.
- LAFOURCADE, Pedro D. *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kape-luz, 1973.
- MARGER, Robert F. *Objetivos para la enseñanza efectiva*. Caracas: Ed. 1971.
- OLMEDO, Javier. "Evaluació" en *Gran enciclopedia temática de la educación* Tomo 1, México: Ediciones Técnicas Educacionales, S.A., 1979, p. 251-328.
- PEREZ RIVERA, Graciela et. al. *Manual de didáctica general*. México: Centro de Didáctica, UNAM, 1972.

- SCRIVEN, Michael "Methodology of evaluation". En R.E. STAKE (ed.) *AERA monograph series on curriculum evaluation* No. 1, Chicago: Rand McNally, 1967.
- TENBRINK, Terry D. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1981.
- TYLER, Ralph W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago Press, 1950.

NOTAS:

- ¹ A lo largo del trabajo se hablará "del maestro", en singular, para recalcar la responsabilidad personal que tiene ante la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, incluida la evaluación, y enfatizar qué el maestro es insustituible en el desarrollo del fenómeno educativo, que fundamentalmente consiste en interacciones humanas. Sin embargo, el trabajo docente se beneficia enormemente de su participación en un grupo que comparte responsabilidades y tareas, que permite ser más autocrítico y que ayuda a encontrar e implementar soluciones acertadas. Siempre que sea posible el trabajo en equipo, conviene impulsarlo.
- ² Esta definición es originalmente debida a Tyler (1950); la literatura sobre el enfoque sistémico es muy abundante, pero probablemente su influencia en México se logró sobre todo a través de Bloom et al. (1971), Mager (1971) y las publicaciones de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM (1975) y del Centro de Didáctica de la misma UNAM, especialmente Pérez Rivera et al. (1972).
- ³ Ángel Díaz Barriga en su artículo *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia* (1982) es quien más se ha aproximado a proponer alternativas, pero aún se encuentra lejos de ofrecer soluciones accesibles y prácticas para el maestro en el aula.
- ⁴ Habría muchas consideraciones que hacer en torno a las escalas de calificación, que deberían ser símbolos convencionales pero que en realidad no responden a ninguna convención, que se manejan como si fueran escalas de razón cuando apenas son (en el mejor de los casos) ordinarias, que arrastran serias deformaciones actitudinales, etc. Un análisis serio del problema de la calificación rebasa la intención y el espacio de este artículo, pero se ganaría mucho tan sólo con ubicarla al final de un proceso de evaluación y como una expresión de su resultado.
- ⁵ Para una descripción más detallada de los tipos de evaluación, ver Olmedo (1979), p. 263-276.
- ⁶ Algunos autores la llaman evaluación "sumaria", pero esta palabra significa "breve, rápido" y se aplica a un procedimiento criminal, por lo que es inadecuada para el concepto que se desea manejar. El traductor de Gronlund (1973, 13) la llama "aditiva" pero esto implicaría que se trata de la suma de varias evaluaciones y no necesariamente es así. Por eso se prefiere el término "sumativo", aunque no figure en el Diccionario de la Lengua Española.
- ⁷ Cfr. Díaz Barriga (1980).
- ⁸ Los siguientes pueden ser útiles al maestro: Olmedo (1979), Tenbrink (1981), Gronlund (1973) y Lafourcade (1973).

Participaron en la elaboración de la antología del curso: "Evaluación de la Práctica Docente".

Carmen Castro
(Área de Pedagogía, Unidad UPN Matamoros)

Edda Norma Jiménez de la Rosa y Barrios
(Academia de la Licenciatura en Educación Básica, Área Docencia)

G. Alonso Ramírez Silva
(Academia de la Licenciatura en Educación Básica, Área de Docencia)

Víctor Manuel Rosario Muñoz
(Área de Pedagogía, Unidad UPN Guadalajara)

Secretaría de Educación Pública
Acuerdo No. 17. Diario Oficial
México, 1978.

Acuerdo núm. 17

DIARIO OFICIAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

ACUERDO Núm. 17 que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Al margen un sello con el Escudo Nacional, que dice: Estados Unidos Mexicanos-Secretaría de Educación Pública.

ACUERDO NÚM. 17

ACUERDO que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Con fundamento en los artículos 38 fracción I, inciso a) de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 7, 24, fracción II y 46 y 47 de la Ley Federal de Educación y 2 y 6 fracción I, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública; y

CONSIDERANDO

Que la evaluación del aprendizaje es un proceso inherente a la tarea educativa, indispensable para comprobar si se han logrado los objetivos del aprendizaje,

planear la actividad escolar; decidir la promoción del educando y contribuir a elevar la calidad de la enseñanza.

Que la evaluación del aprendizaje coadyuva al diseño y actualización de planes y programas de estudio; a la selección de métodos educativos; al aprovechamiento racional de los recursos humanos y materiales y a la planeación general del sistema educativo nacional.

Que la evaluación del aprendizaje debe instrumentarse atendiendo a las características específicas de los diferentes tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

Que para presentar los resultados de la evaluación del aprendizaje se requiere de una simbología que unifique la comunicación e interpretación de esos resultados.

Que para fines de unificar y coordinar la educación en toda la República, conviene normar los procedimientos de evaluación del aprendizaje, en los tipos y modalidades que conforman el sistema educativo-nacional he dictado lo siguiente:

ACUERDO

ARTÍCULO 1o.—Es obligación de las escuelas y demás unidades que prestan servicios educativos, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendido éste como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y la formación de actitudes, señalados en los programas de estudio vigentes.

ARTÍCULO 2o.—La evaluación del aprendizaje deberá realizarse a lo largo del proceso educativo a través de procedimientos pedagógicos adecuados. Los programas de estudio y actividades escolares deberán responder a estos propósitos.

ARTÍCULO 3o.—La escala oficial de calificaciones será numérica del 5 al 10, con la siguiente interpretación:

- 10 Excelente
- 9 Muy bien
- 8 Bien
- 7 Regular
- 6 Suficiente
- 5 No suficiente

ARTÍCULO 4o.—Para su operatividad la escala será congruente con el contenido de los programas, y cada escuela o unidad que preste servicios educativos determinará los comportamientos necesarios que el educando deberá alcanzar al término de una etapa de aprendizaje.

ARTÍCULO 5o.—La evaluación permanente del aprendizaje deberá conducir a tomar decisiones pedagógicas oportunas para asegurar la eficacia de la ense-

ñanza y del aprendizaje, así como la integración de calificación parciales que expresen el rendimiento alcanzado por el educando dentro de una etapa definida de dicho proceso.

ARTÍCULO 6o.—La evaluación final será el resultado de la integración de las calificaciones parciales en cada materia, asignatura y área de plan de estudios conforme a las disposiciones que establezcan la dirección general de la Secretaría de Educación Pública, que administren servicios educativos.

ARTÍCULO 7o.—Los educandos que obtengan la anotación 5 en la evaluación final se sujetarán a los procedimientos de regularización que al respecto se determinen.

ARTÍCULO 8o.—Las direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública que administren servicios educativos, podrán disponer la realización de exámenes finales. En caso de efectuarse éstos, se formarán como un elemento más de juicio para completar las evaluaciones parciales.

ARTÍCULO 9o.—Las escuelas y demás unidades que presten servicios educativos, deberán informar al educando y a los padres o tutores en su caso, del nivel de aprovechamiento alcanzado por el educando.

ARTÍCULO 10o.—El educando acreditará un ciclo, grado, materia, área de estudio o asignatura de acuerdo con el plan de estudios vigente, cuando obtenga según lo estipulado en la escala de calificaciones, la anotación 6 o más.

ARTÍCULO 11o.—Las direcciones generales de la Secretaría de Educación Pública a las que se encuentran adscritas las escuelas y demás unidades que prestan servicios educativos, deberán determinar para efectos de promoción y acreditación de estudios los prerrequisitos correspondientes.

ARTÍCULO 12o.—Es competencia y obligación de cada dependencia de la Secretaría de Educación Pública que administre servicios educativos, determinar los instrumentos y técnicas de evaluación que convengan, así como las normas y procedimientos para establecer las acciones pedagógicas adecuadas. Será además, responsable de la observancia del presente acuerdo, y, con la asesoría del Consejo Nacional Técnico de la Educación y la coordinación de la Subsecretaría de Planeación Educativa, dictará disposiciones para hacer operante su contenido.

TRANSITORIOS

PRIMERO.—El presente acuerdo tendrá efectos a partir del año escolar 1978-1979, en los distintos tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública.

SEGUNDO.—Se abrogan los acuerdos 3810 del 30 de marzo de 1976; el 9909 de la Dirección General de Enseñanza Normal del 25 de junio de 1959, en la parte relativa a la estimación del aprovechamiento así como todas las disposiciones que se opongan al presente acuerdo.

TERCERO.—El presente acuerdo deberá ser publicado en el "Diario Oficial" de la Federación.

Sufragio Efectivo, No Reelección.

México, D.F., 25 de julio de 1978.

El Secretario Fernando Solana.—Rúbrica.

Alumnos de Barbiana. *Carta a una Profesora*. México. Ediciones de Cultura Popular, 1977.
p. 22-83.

Carta a una profesora



LOS EXÁMENES

Las reglas para escribir

En junio, me presenté al tercer año de Barbiana, para el diploma de secundaria inferior como alumno libre.

El tema de la composición era: "Hablan los vagones del ferrocarril".

En Barbiana había aprendido que las reglas para escribir son las siguientes. Tener algo importante que decir, o que sea útil para todos o para muchos. Saber a quién se escribe. Recoger todo lo que sirve. Encontrar una lógica para ordenarlo. Quitar toda palabra que no usamos hablando. No fijarse límites de tiempo. Así escribo con mis compañeros esta carta. Así espero que mis alumnos escriban, cuando yo sea maestro.

La sartén en sus manos

Pero ante un tema semejante, ¿de qué me servían las reglas humildes y sanas del arte de todos los tiempos? Si quería ser honesto, debería entregar la página en blanco. O bien criticar el tema y a quien lo había entregado.

Pero, yo, tenía 14 años y venía de la montaña. Para entrar a la normal necesitaba ese diploma. Esta hojita de papel estaba en manos de cinco o seis personas extrañas a mi vida y a casi todo lo que amaba y sabía. Gente despreocupada que tenía la sartén por el mango.

Traté, pues, de escribir como ustedes quieren. De más está decir que no lo logré. Seguramente salieron mejor los escritos de los señoritos, expertos en sacarle el olor a podrido al guiso de lugares comunes.

El complejo de la trampa

La tarea de francés era un compendio de excepciones.

Hay que abolir los exámenes. Pero, mientras se requieran, por lo menos sean ustedes leales. Las dificultades se ponen en el mismo porcentaje en que aparecen en la vida. Si ponen más, quiere decir que tienen la manía de la trampa. Ni que le hubiesen declarado la guerra a los muchachos.

¿Quién los obliga a eso? ¿El bien de los alumnos?

Búhos, guijarros y abanicos

El bien de ellos, no. Fue aprobado con 910 un muchachito que en Francia ni sabría pedir dónde está el baño.

Sólo sabía pedir búhos, guijarros y abanicos, ya sea en singular como en plural.¹¹ En total, habrá sabido unas doscientas palabras, y todas escogidas por ser excepcionales, no frecuentes.

El resultado fue odiar el francés tanto como se pueden odiar las matemáticas.

El fin

Aprendí idiomas con discos. Casi sin darme cuenta, aprendí las coas más útiles y corrientes. De la mismísima manera que uno aprende el propio idioma.

Aquel verano había estado en Grenoble, lavando platos en un restaurante. Me había sentido en seguida a mis anchas. En los albergues internacionales había logrado comunicarme con muchachos de Europa y de África.

Volví decidido a estudiar idiomas a más no poder. Mejor muchos y mal que uno y bien. Con tal de poder comunicarse con todos y conocer hombres y problemas nuevos, riéndose de las sagradas fronteras de las patrias.

Los medios

En los tres años de secundaria, en vez de uno, habíamos aprendido dos idiomas: francés e inglés. Teníamos un vocabulario suficiente como para afrontar cualquier discusión.

A condición de no hacer tanto aspaviento por alguno que otro error de gramática. La gramática sólo aparece cuando hay que escribir. Para leer o hablar, no se precisa. Despues, poco a poco, se va asimilando por el oído. Más tarde, los que tienen interés pueden estudiarla.

Por otra parte, es lo mismo que pasa con el idioma propio. La primera lección de gramática llega después de ocho años que uno está hablando. Y después de tres años de leer y escribir.

Los nuevos programas aconsejan el uso de discos. Pero los discos sirven en un seminternado, donde los idiomas se aprenden para distraerse en las horas de mayor cansancio. Un par de horas por día durante los siete días de la semana. No tres horas por semana, como en sus escuelas.

En las condiciones de ustedes, mejor no emplear discos.

Los castillos del Loire

En el examen oral se dio la sorpresa. Sus alumnos parecían fuentes de ciencia en cultura francesa. Por ejemplo, hablaban con gran suficiencia de los castillos del Loire.

Más tarde se supo que habían estudiado solamente eso, en todo el año. Tenían en el programa algunos fragmentos más, que sabían leer y traducir.

Si hubiera venido un inspector, ellos se habrían lucido más que nosotros. El inspector no se sale del programa. Y sin embargo, tanto él como ustedes saben que ese francés no sirve para nada. Y entonces, ¿para quién lo hacen? Ustedes, para el inspector. Él, para el superintendente. Y éste, para el ministro.

Ahí está el aspecto más desconcertante de su escuela: no desemboca en ningún lado.

Arribistas a los 12 años

También el fin de los muchachos que asisten a esa escuela es un misterio. Tal vez no existe o es vulgar.

Día tras día los muchachos estudian para el registro, para la libreta de notas y para el diploma. Y mientras tanto no reparan en todo lo bueno que están estudiando. Idiomas, historia, ciencias, todo se convierte en notas y nada más.

Detrás de esas hojas impresas, sólo está el interés individual. El diploma no significa dinero. Nadie de ustedes lo dice. Pero por más vueltas que le den, eso es lo que queda en el fondo.

Para estudiar con ganas en sus escuelas habría que ser arribistas ya a los 12 años.

A esa edad hay pocos arribistas. La mayoría de sus alumnos odia la escuela. La invitación vulgar de ustedes no merecía otra respuesta.

El Inglés

En la clase de al lado había una sección en inglés. Era el colmo de la superchería.

- Ya lo creo que el inglés es más útil. Siempre y cuando se lo conozca. No cuando se lo empieza, como hacen ustedes. Ya no era cosa de búhos y guijarros. No sabían siquiera decir buenas tardes. Y desanimados para siempre.

El primer idioma extranjero es en cambio un acontecimiento en la vida de un muchacho. Tiene que ser todo un éxito; si no, es un desastre.

Nosotros notamos que prácticamente sólo es posible con el francés. Cada vez que llegaba un huésped extranjero que hablaba en francés había algún chico que descubría la alegría de entender. Esa misma noche lo veíamos ir a buscar los discos para aprender otro idioma.

Ya no tenía lo principal: las ganas, la certeza de lograrlo y una mentalidad receptiva a los problemas lingüísticos.

Matemáticas y sadismo

El problema de geometría que pusieron en el examen hacia pensar en una esencia de la Bienal: "Un sólido está formado por una semiesfera superpuesta a un cilindro cuya superficie corresponde a tres séptimos de aquélla..."

No existe instrumento de fácil uso que mida las superficies. Por tanto, nunca puede ocurrir que en la vida haya que conocer las superficies y no las dimensiones. Un problema de esos sólo puede surgir de la mente de un enfermo.

Nuevas etiquetas

En la Nueva Enseñanza Secundaria tales cosas no sucederán más. Los problemas partirán "de consideraciones de carácter concreto".

En efecto, a Marta, este año, en el examen de secundaria inferior le dieron un problema moderno basado en calderas: "Una caldera tiene la forma de una semiesfera superpuesta..." Y de nuevo con las superficies.

Es preferible un profesor anticuado que uno que se cree moderno porque cambió las etiquetas.

Una clase de imbéciles

Ese profesor del examen era uno a la antigua. Entre otras cosas, ninguno de sus alumnos logró resolver ese problema. De los veintiocho que estábamos ahí, el resultado fue: veintiséis aplazados.

¡Y él salió diciendo que le había tocado un grupo de imbéciles!

El sindicato de los padres

¿A quién le correspondía frenarlo?

Hubieran podido hacerlo el director del liceo o el consejo de profesores. No lo hicieron.

Hubieran podido hacerlo los padres. Pero mientras sean ustedes los que sujetan la sartén por el mango, los padres se van a quedar callados. Y entonces, o les sacamos de la mano todas las sartenes (notas, libretas, exámenes) o bien organizamos a los padres.

Un buen sindicato de padres de alumnos capaz de recordarles que les pagamos nosotros y les pagamos para que nos sirvan, no para que nos echen.

En el fondo les harán bien. Los que no reciben críticas envejecen mal. Se apartan de la historia que vive y progresá. Se convierten en esas pobres criaturas que son ustedes.

El diario

La historia de lo que va del siglo es la que yo sabía mejor. Revolución rusa, fascismo, guerra, resistencia, liberación de África y de Asia. Es la historia que vivieron mi abuelo y mi padre.

Después, sabía bien la historia en la que vivo. O sea el diario que en Barbiana se lee cada día, en voz alta, de cabo a rabo.

En época de examen, las dos horas para leer el diario hay que robarlas a la avaricia de cada uno. Porque no hay nada en el diario que sirva para los exámenes. Lo cual confirma que hay poco en la enseñanza de ustedes, que sirva para la vida.

Por eso hay que leer el diario. Es como gritarles en la cara que un certificado mugriento no logró transformarnos en animales. Lo queremos sólo para nuestros padres. Pero la política y la crónica, es decir los sufrimientos de los demás, valen más que ustedes y nosotros juntos.

La constitución

Una profesora terminó el programa de historia en la primera guerra mundial. Exactamente en el punto en que la escuela podía conectarse con la vida. Y durante todo el año nunca había leído un diario en horas de clase.

Debían haberle quedado grabados los letreros fascistas: "Aquí no se habla de política".

Un día la madre de Alberto le dijo: "Con todo, me parece que el niño mejoró mucho desde que va a los cursos especiales¹² de la escuela municipal. Lo veo siempre leyendo de noche." "¿Leyendo? ¿Usted sabe qué lee? ¡LA CONSTITUCIÓN! El año pasado tenía la manía de las chicas y este año la de la Constitución."

La pobre mujer pensó que se trataba de un libro sucio. Y esa noche quería que el padre le diera una paliza a Alberto.

Monti

La misma profesora, para idioma italiano, ponía a toda costa extrañas fábulas de Homero. Si por lo menos hubiese sido Homero... No: se trataba de Monti.¹³

En Barbiana no lo leímos. Solamente una vez, para divertirnos, tomamos el texto griego y contamos las palabras de un canto. ¡Ciento cuarenta y uno por ciento! De tres palabras, dos son de Homero y una salió de la cabecita de Monti.

Y Monti, ¿quién es? ¿Es alguien que tiene algo que decirnos? ¿Alguien que habla el idioma que nos hace falta? Todo lo contrario: es alguien que escribía en un idioma que ni siquiera en su época se hablaba.

Una vez estaba enseñándole geografía a un chico recién expulsado de su secundaria. No sabía nada de nada, pero para decir Gibraltar decía Columnas de Hércules.¹⁴

¿Usted se lo imagina en España sacando un pasaje en la estación de ferrocarril?

Jerarquía de lo urgente

Cuando la enseñanza es escasa hay que cumplir con el programa según las urgencias.

Gustavito, el hijo del doctor, tiene tiempo hasta para leer cuentos. Juan, no. Juan se les escapó de las manos a los 15 años. Está en una fábrica. No tiene necesidad de saber si fue Júpiter quien parió a Minerva o viceversa.¹⁵

En un programa de italiano para él, hubiera quedado mejor el contrato de metalúrgicos. Usted, señora, nunca lo leyó. ¿No le da vergüenza? Es la vida de medio millón de personas.

Que son cultos, es algo que ustedes mismos se dicen. Todos leyeron los mismos libros. No hay nadie que les pida algo distinto.

Muchachos infelices

En los exámenes de gimnasia el profesor nos trajo una pelota y nos dijo: "Jueguen al baloncesto." Nosotros, no sabíamos jugar. El profesor nos miró con desprecio: "Muchachos infelices."

Él es como ustedes. Tener habilidad en un rito convencional le parecía importante. Le fue a decir al director que no teníamos "educación física" y que quería mandarnos a examen en septiembre.

Cada uno de nosotros era capaz de treparse a una encina. Allá arriba, soltar las manos, y bajar una rama de cien kilos con el hacha. Después arrastrarla por la nieve hasta la puerta de la casa, a los pies de nuestra madre.

Me contaron de un señor de Florencia que para subir a su casa toma el ascensor. Y que se compró otro aparato costoso con el que simula que está remando. Ustedes le pondrían la nota más alta en educación física.

El latín en Muguello

Naturalmente, sabíamos muy poco de latín. La Cámatá hacia ya dos años que lo había abolido.¹⁶ Y justamente ese año habían dejado de pretenderlo en Cambridge y en Oxford.¹⁷

Pero los campesinos de Muguello tenían que conocerlo bien. Solemnes como sacerdotes, los profesores caminaban entre los pupitres. Guardianes de un candil apagado.

Yo, miraba asombrado a esa gente tan rara. Nunca había visto nada semejante.

LA NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA

En sus manos

Leímos la ley y los programas de la Nueva Enseñanza Secundaria.

La mayoría de las cosas que están escritas ahí nos viene bien. Además está el hecho de que ella existe, es única, es obligatoria y le dolió a las derechas. Es un hecho positivo.

Lo único que apena es saber que está en las manos de ustedes. ¿La convertirán en clasista, como la otra?

El horario

La enseñanza secundaria era clasista sobre todo por el horario y por el calendario. La nueva no los cambió. Sigue siendo una escuela cortada y confeccionada para los ricos. Para los que tienen la cultura en la casa y van a la escuela sólo para cosechar diplomas.

Sin embargo, hay algo de esperanza en el artículo 30. Establece cursos especiales de 10 horas semanales por lo menos. Aunque inmediatamente el mismo artículo les ofrezca el pretexto para no hacerlos: tales cursos fuera del horario habitual serán realizados "previa investigación de las posibilidades locales". Por tanto, el asunto está en sus manos.

Realización

En el primer año de la nueva secundaria los cursos especiales estatales funcionaron en 15 de los 51 municipios de la provincia de Florencia.

En el segundo año, en 6 municipios, incluyendo al 1.7% de los muchachos. Año pasado, en 5 municipios: al 2.9% de los muchachos.¹⁸

Ya no hay más cursos especiales municipales.¹⁹

No pueden acusar a los padres. Ellos entendieron que ustedes no tienen interés. Si no, serviles como son, les habrían mandado a sus hijos, no sólo a los sos especiales, sino también a la cama.

Enemigos

El alcalde de Vicchio, antes de reponer los cursos especiales municipales, interrogó el parecer de los profesores públicos. Llegaron quince cartas. Trece en contra y dos a favor. El motivo más corriente era que si los cursos especiales no están bien hechos, mejor valía no hacerlos.

Los muchachos de las aldeas se lo pasaban en el bar o en la calle. Los de la campiña, en los campos. Frente a esta situación, los cursos especiales nunca estarán mal. Cualquier cosa que enseñen es buena. Hasta ese aborto que ustedes llaman escuela es bueno.

Si son enemigos de los cursos especiales les aconsejo que no lo hagan saber. La gente es maliciosa. Podría pensar que dan clases particulares a los señoritos.

Africa del Sur

Hay quienes odian la igualdad.

El director de un liceo de Florencia le dijo a una señora. "No se preocupe, mándemelo a mí. Mi liceo es el menos unificado de Italia."

Es fácil jugar con el pueblo soberano. Basta agrupar en una sección a los "muchachos bien". No importa conocerlos personalmente. Basta mirar la libreta, la edad, el lugar de residencia (campo, ciudad) y de origen (norte, sur), la profesión del padre y las recomendaciones.

Así convivirán en una misma escuela dos, tres, cuatro secundarias diferentes. La A es la "vieja secundaria", la que marcha bien, la que se disputan los profesores más reconocidos. Certo tipo de padres se ingenia para poner en ella a sus hijos.

La B está a un nivel un poco más bajo, y así sucesivamente.

El deber de los codazos

Toda gente es respetable. El director y los profesores no lo hacen por sí mismos, sino por la Cultura.

Tampoco los padres lo hacen por ellos mismos. Lo hacen por el Porvenir del niño. Abrirse camino a codazos no queda bien, pero se vuelve deber sagrado hacerlo por él. No hacerlo sería vergonzoso.

Desarmados

Los padres más pobres no hacen nada. No sospechan siquiera que estas cosas existen. Todo lo contrario: se emocionan. Cuando ellos eran chicos, en el campo lo máximo a que podían aspirar era a tercero de primaria.

Si las cosas no marchan, será porque el niño no tiene condiciones para el estudio. "Lo dijo el Profesor. Qué persona educada. Me dijo tome asiento. Me mostró

la libreta. Una tarea llena de tachaduras. No nos tocó un hijo inteligente. Paciencia. Irá al campo como nosotros."¹⁹

ESTADÍSTICAS

A nivel nacional

A esta altura usted objetará que fuimos a dar exámenes en escuelas particularmente malas. Que sobre la cuestión le llegaron informes no muy alentadores, y no sólo de aquí. Y que usted conoce decenas de episodios tan reales como los nuestros, pero que demuestran todo lo contrario.

Entonces, ¿sabe qué haremos? Vamos a dejar, tanto usted como nosotros, toda posición demasiado pasional, y entraremos en un terreno científico.

Voleremos a contarle nuestra historia, pero esta vez con cifras en la mano.

Incapacidad para estudiar

El encargado de estadísticas es Jorge. Tiene 15 años. Es otro de esos muchachitos de aldea que ustedes decretaron incapacitado para estudiar.

Con nosotros estudia bien. Por ejemplo, hace cuatro meses que está interesado en estas cifras. Ni la aritmética le parece difícil.

El mejoramiento de educación que produjimos con él tiene una receta muy clara.

Nosotros, le ofrecimos que estudiara para una finalidad noble: sentirse hermano de 1 031 000 rechazados como él y disfrutar la dicha de vengarse y de vengarlos.²⁰

El profesor presumido

Decenas de anuarios estadísticos, decenas de escuelas visitadas ó consultadas por correspondencia, viajes al Ministerio y al ISTAT²¹ para los datos que faltaban, y días enteros con la máquina de calcular.

Hubo quienes trabajaron en eso antes que nosotros. Pero en todos los casos se trata de pobres hombres que después no saben traducir los resultados en la lengua de todos los días.

Nosotros no los leímos. Ustedes, los profesores, tampoco.

Así que ninguno de ustedes tiene una idea clara de lo que sucede en la enseñanza.

Es lo que le hicimos notar a un profesor que fue a visitarnos muy disgustado: "Hace tres años que trabajo. Conocí miles y miles de muchachos y de padres. Ustedes ven las cosas desde afuera. No están informados de los problemas de la escuela."

Y entonces quien está informado es él, que conoció sólo a muchachos ya seleccionados. Cuantos más conoce, más distorsionado ve.

Millones de juanes

La escuela tiene un solo problema: los muchachos que pierde. La escuela "obligatoria" de ustedes abandona a 462 000 por año. A esta altura, los únicos incompetentes en cuanto a enseñanza son ustedes, que los pierden y no se dan vuelta para recuperarlos. No nosotros, que los encontramos en los campos, en las fábricas y los conocemos de cerca.

Los problemas de la enseñanza los ve la madre de Juan, ella que no sabe leer. Los entiende quiene se preocupa por un muchacho que fue suspendido y tiene la paciencia de conocer las estadísticas.

Entonces las cifras son demostraciones contra ustedes. Reflejan que como Juan hay millones y que ustedes o son estúpidos o son malvados.

La pirámide

Temiendo que los cuadros estadísticos les resulten contundentes, los redujimos a la medida humana. Abarcan todo lo que cabe en una aula cuando se la mira con cariño.²²

Preferimos poner aquí la pirámide. Es un símbolo que se graba en los ojos.

Desde primaria para arriba parece cortada con golpes de hacha. A cada golpe, una criatura que va a trabajar antes de ser un igual.

Siguiendo a los de 1951

Pero la pirámide tiene el defecto de poner en una misma página a gente de 6 y de 30 años. Viejas y nuevas culpas.

Tratemos entonces de seguir a una generación a lo largo de ocho años de enseñanza obligatoria.

A falta de datos más recientes, sigamos a la generación de 1951.

Primero de primaria

Entremos el 10. de octubre en un curso de primero de primaria. Los niños son 32. Al verlos se diría que son iguales. Pero en realidad 5 ya son repetidores.

A los siete años de edad, con delantalcito y moño, están marcados por un retraso que pagarán caro en secundaria.

Por falta de ganancia

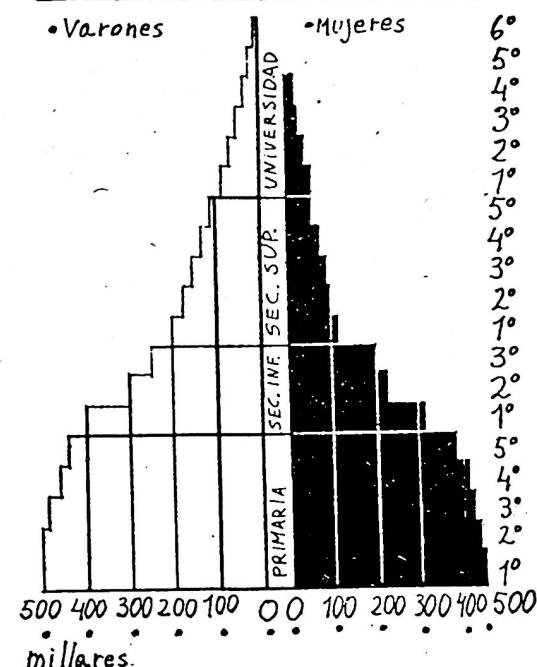
Antes de empezar ya faltan 3 niños. La maestra no los conoce, pero ya asisten a la escuela. Sufrieron el primer rechazo y no volvieron más.

Si hubieran vuelto estarían con usted. En cierto sentido, los perdió. Como cuando se habla de pérdida para significar falta de ganancia.

En las clases siguientes el asunto se repite. Si nosotros fuésemos malos podríamos incluir en cada año el doble de los niños perdidos: los que ustedes echaron y los repetidores que no volvieron.

Y si fueran buenos, ustedes mismos los incluirían.²³

INSCRITOS EN ENSEÑANZA
años 1963-64



Los indiferentes

A los que nunca fueron a la escuela no los contamos. No existe una investigación en escala nacional. Parece que son pocos. Por ejemplo, Jorge, aquí en Mugello, no encontró ni uno.

De todas maneras, no les reprochamos por esto. Serían otros los culpables. Sobre todo los curas, que tienen presente a todo el pueblo y pueden convencer o denunciar a los padres.

Los eliminados

En Junio la maestra bota a 6 niños.²⁴ Desobedece la ley del 24 de diciembre de 1957, que la invita a hacerlos seguir con ella los dos años del primer ciclo.²⁵

Pero la maestra "ciruela pasa" no acepta órdenes del pueblo soberano. Bota y se va de vacaciones a la playa.

Disparar en un matorral

Eliminar de la clase es como disparar en un matorral. Tal vez era un niño, tal vez una liebre. Luego veremos.

Hasta que no llega octubre, usted ignora lo que hizo. ¿El eliminado fue a trabajar o repite el año? Y si repite, ¿le hará bien o mal? ¿Se construirá las bases para seguir y adelantar o se estropeará con programas no adecuados para él?

Segundo de primaria

En octubre, en segundo año, la maestra se encuentra también con 32 niños.²⁶ Veintiséis son caras conocidas y entonces le parece que está de nuevo con sus niños. Les tiene cariño.

Luego ve que hay 6 chicos nuevos. Cinco, son repetidores. Uno de ellos, repetidor por tercera vez, tiene casi 9 años.

El sexto chico es Gustavito, el hijo del doctor.

Gustavito

Los cromosomas del doctor son poderosos (?). Gustavito ya sabía leer a los 5 años. Nunca necesitó ir a primero. Entra directamente en segundo, con 6 años de edad. Habla que es un sabelotodo.

Él también está señalado, pero con marca de la raza de calidad.

Pan amargo

De los 6 niños suspendidos, 4 están repitiendo primero. Si para la escuela no pueden considerarse perdidos, para el curso sí.

Tal vez la maestra no se preocupa por ellos porque los sabe en buenas manos, en el curso contiguo. Tal vez ya se olvidó.

Para ella, que tiene 32 años, un chico es una fracción. Para el chico, la maestra es mucho más. Tuvo una sola y ella lo echó.

Los 2 restantes no volvieron a la escuela. Están trabajando en el campo. En todo lo que comemos hoy hay algo de su pena analfabeta.

Las madres

Hay ya seis madres sabiendo qué es la escuela de ustedes. Cuatro de ellas vieron que su hijo fue arrancado de su ambiente propio y de origen. Condenado al destierro y al envejecimiento entre compañeros cada vez más chicos que él.

Dos, se encontraron con un hijo liquidado para siempre.

Las madres no son santas. No ven más allá del umbral. Es un defecto grave. Pero el niño está del lado de acá del umbral. A él, por lo menos, jamás podrán olvidarlo.

Curas y putas

En cambio la maestra se defiende por horas con su memoria de madre. Los que faltan tienen el defecto de que no se ven. Habría que poner una cruz o un ataúd en el pupitre para recordarlos. Pero se sienta un niño nuevo. Un desgraciado como los otros. La maestra ya le tomó cariño.

Las maestras son como los curas y las putas. Se enamoran rápido de las criaturas. Si después las pierden, no tienen tiempo de llorarlas. El mundo es una familia inmensa. Hay tantas más criaturas que servir.

Y sería una gran cosa ver más allá del umbral de nuestra casa. Lo único que hace falta es estar seguros de no haber echado a nadie, con nuestras propias manos.

Fracciones de igualdad

Al final de la primaria, 11 chicos ya dejaron la escuela por culpa de las maestras.

"Las escuela está abierta a todo el mundo. Todos los ciudadanos tienen derecho a ocho años de enseñanza. Todos los ciudadanos son iguales." Pero esos once, no.

Dos, tienen igualdad cero. Para firmar ponen una cruz. Los demás tienen 2, 3, 4 y 5 octavos de igualdad. Leen más o menos, pero no leen el diario.

Asignaciones familiares

Entre éstos no hay ni un hijo de familia pudiente. El hecho es tan claro que casi causa gracia.

A los campesinos sólo ahora les tocan las asignaciones familiares: 54 liras diarias por cada hijo, los obreros reciben 187 libras.²⁷

No fueron las maestras las que fijaron estas leyes. Pero ellas saben que existen. Con cada alumno que aplazan ponen a los pobres frente a la tentación deirse. A los ricos, no.

Campesinos

La tentación del trabajo agobia a los pobres en edades distintas, según sean campesinos u obreros.

Los once niños que fueron a trabajar durante los cinco años de primaria tenían de 7 a 14 años.

La mayoría eran campesinos o, de todos modos, habitantes de casas aisladas donde hay siempre alguna tarea de la que se pueden encargar hasta a niños.²⁸

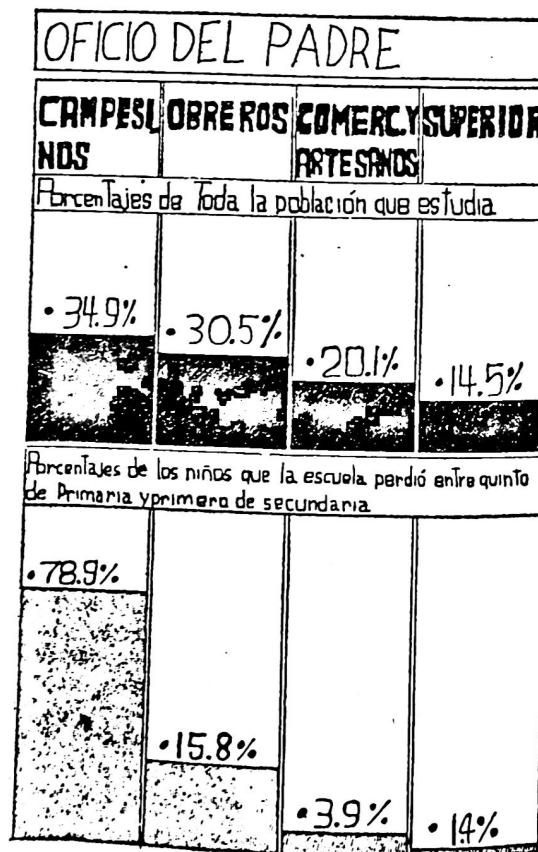
Hombres antes de tiempo

El Estado se olvidó de ellos. No los inscribe en la libreta de curso ni entre las fuerzas trabajadoras.

Sin embargo, trabajan. Y leyendo la ley entre líneas uno descubre que eso se sabe, pero no se dice.

La ley 29/1/61 "Sobre la tutela del trabajo de las mujeres y de los menores", prohíbe el trabajo a los menores de 15 años. Lo cual no vale para el trabajo agrícola. Y tiene razón. Nuestra clase carece de niños. Somos todos adultos antes de tiempo.

El artículo 205 del texto único INAIL²⁹ establece que a los campesinos hay que indemnizarles los accidentes de trabajo desde los 12 años en adelante. Por tanto, se da por sabido que trabajamos.



Misterio

A pesar de todos los niños que se pierden, los maestros de primaria son los que salen con más honores si damos una primera ojeada a la pirámide. La forma propiamente piramidal empieza sólo en secundaria.

En efecto, la maestra en primer año tenía 32 alumnos y en quinto, al final, 28. Se diría que sólo perdió 4.

En cambio perdió 20. Y ahora hay que aclarar el misterio por el cual quedan 28 niños cuando de 32 se perdieron 20.³⁰

El lago

Tome el atlas y fíjese en un lago. Parece tanta agua y sin embargo es exactamente la misma que la de un río. La diferencia está en que allí el agua se detiene. Pierde mucho tiempo, ocupa mucho lugar. Despues se pone a correr de nuevo y se ve bien que es un río, igual que antes.

El lago es la escuela primaria. Si un niño es promovido todos los años, ocupa 5 pupitres. Si repite, ocupa 6, 7 y 8... El benemérito Gustavito ocupa sólo 4 bancos.

El día en que dejen de suspender se solucionará también el problema de las aulas.

Todo el problema se entiende mejor mirando la tabla en colores.* Si todo estuviera bien, cada columna sería de un solo color. En cambio hay variedad de colores fuera de sitio.

Fíjese solamente en el amarillo. Nacieron en 1950. Las franjillas a la izquierda, fuera de lugar, son los gustavitos.

La parte ancha vertical representa a los niños en el año justo. Los que nunca fueron suspendidos. Cada vez se hace más estrecha. En tercero de secundaria es ya un grupito casi tan privilegiado como el de los gustativos.

La faja amarilla en otras columnas a la derecha, simboliza a los repetidores.

La madre de Juan vio esa tabla. Le dijimos que Juan era el amarillo. Lo siguió con el dedo, corriendo un poco más a la derecha por cada vez que lo habían suspendido. Cada vez más lejos, más aislado, más distinto.

Nómadas

Para la maestra es basura que le descargó amablemente a sus colegas. Pero quien la hace la paga. Del lado izquierdo le llegó más o menos la misma basura.

En total, en los cinco años de primaria, tuvo entre sus manos a 48 niños y termina entregando 23.³¹ Los 29 Juanes pasaron transversalmente por el aula sin dejar huella. De los 32 niños que le entregaron en primero, le quedaron 19.

Prohibido envejecer

Es en secundaria donde se refleja el mal que les hicieron a los 18 repartidos entre las generaciones siguientes. Están envejecidos. Y está prohibido envejecer.

Cuando eran obligatorios sólo los cinco años de primaria, era distinto. Seis años de edad más cinco de escuela son once. Antes de la edad mínima para trabajar, todavía quedaba lugar para repetir dos o tres años.

Hoy, en cambio, son seis más ocho, o sea catorce. La libreta de trabajo se puede sacar a los 15 años.³²

No queda lugar

Aparentemente queda lugar todavía para suspender una vez. Pero a esta altura hay que poner cuidado en el mes de nacimiento. Los niños mayores inscritos en el primer grado nacieron por lo general en enero. Tienen 6 años y 9 meses.

Contándolos uno a uno, se descubre que las tres cuartas partes del total se inscriben en primero con más de 6 años.³³ No se puede suspender ni una vez.

Ganas de eliminar

Si la maestra se desespera por eliminar, podría desahogarse con los hijos de los ricos.

Yo me pondría de acuerdo con los padres: "Gustavito es chico, no va a tener la suficiente madurez para tomar decisiones en la vida. ¿Qué diría, doctor, si lo devuviéramos un año?"

No veo el momento de ser maestro para darme ese gusto, ojalá con un nieto suyo.

Sin madurez

Pero la maestra no piensa como yo. Gustavito pasa siempre.³⁴ ¡Qué raro! Él, que es tan chiquito. Segundo los sicólogos, tendría que verse en dificultades. ¿Será la potencia de los cromosomas del doctor?

Gustavito se vio con que estaba en quinto grado escolar a los nueve años.³⁵ Siempre estuvo entre compañeros más maduros. No maduró, pero se entrenó en afrontar a los adultos. Es uno de esos muchachos que la tratarán a usted con soltura.

Juan, en cambio, siempre estuvo con compañeros más chicos. Con ellos se hace el mandón, pero delante de los adultos se queda mudo.

En primero de secundaria hay 22 niños en el aula.³⁶ Para la profesora son todas caras nuevas. Ella no sabe nada de los 11 que se perdieron. Al contrario, está convencida de que no falta nadie.



Alguna que otra vez se queja: "Ahora que es para todo el mundo, no es posible enseñar. Llegan chicos analfabetos."

Ella estudió mucho latín, pero nunca vio un anuario estadístico.

Un cartel

Y no le alcanzaría. Tendría que estudiar también las edades en el registro de curso. Puede engañarse con la carita infantil o la débil complexión de algunos alumnos.

En el Registro de Población no le miran la cara a nadie. Quien tiene la edad correspondiente recibe la libreta de trabajo. Y a usted se le puede escapar algún chico de la escuela en el momento menos pensado.

Lo mejor sería que cada niño se pusiera un cartel: "Tengo trece años, no me eche".

Masacre de los mayores

Pero nadie lleva cartel. Y los profesores no miran la fecha de nacimiento escrita en la libreta. Miran las notas.

Tal vez alguno obra con buena intención. Tal vez hasta se propuso salvar a los mayores. Pero luego, delante de una tarea llena de errores, se olvidó de todos sus propósitos.

El hecho es que los mayores son los que inexorablemente salen eliminados.³⁷ Los que tienen el trabajo al alcance de la mano.

En cambio se salvan los chicos que están en edad justa. Nunca dieron motivo para que los aplazaran en años anteriores. Y ahora tampoco. La casa de éstos no es precisamente como la de Gustavito, pero es evidente que poco le falta.

El curso queda pues mutilado de esta manera.³⁸

Masacre de los pobres

Suspendiendo a los mayores, los profesores tocaron a los más pobres.

Hicimos una investigación sobre el oficio del padre de los que envejecieron en la escuela primaria.

Los resultados aparecen en la tabla de la página siguiente:³⁹

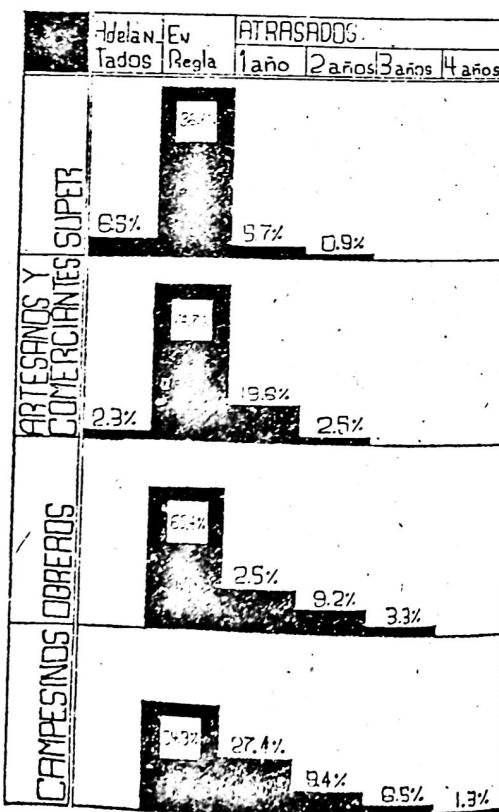


El sobre con el sueldo

Juan, con catorce años, tendría que recomenzar primero en secundaria. A esa altura se vuelve casi absurdo seguir: Aunque salvara todos los años, terminaría secundaria inferior a los 17 años.

Los estudios son el colmo del aburrimiento. El trabajo se encuentra con facilidad.⁴⁰ Además, dentro de unos meses podrá hasta trabajar legalmente.

MASACRE DE POBRES



Juan sabe muy bien que no es agradable trabajar, pero tiene ganas de llevar a su casa el sobre con el sueldo. Le molesta que le reprochen cada moneda que gasta.

Los padres insisten cada vez menos con los estudios. Tanto ellos como el muchacho necesitarían una constancia que pocos tienen. O una pasión tan grande por los estudios que ningún fracaso podría sofocarla.

Ahí hacia falta que ustedes les dieran una mano. Pero no la mano que tendieron para que se cayeran rodando.

El verdulero

Tal vez ustedes no tenían esa intención. Ciertamente la culpa la tuvo la maestra que lo entregó tan crecido ya. La culpa la tendrá el mundo y Juan también.

Pero cuando la profesora ve que uno de los alumnos que aplazó es quien la atiende en la verdulería, no quisiera estar en su lugar.

Sería algo totalmente distinto poder decirle: "¿Por qué no vuelves al liceo? Te salvé adrede para que volvieras. Sin ti, enseñar no tiene sentido."

Segundo de secundaria

En segundo, al faltar los muchachos mayores, la edad media bajó. Va disminuyendo la diferencia entre los gustativos y los demás.

Puede decirse que cuando se aplaza en primaria las clases envejecen, pues muchos de los aplazados repiten. En secundaria las clases rejuvenecen, pues los mayores encuentran trabajo.

Casa de la que provienen

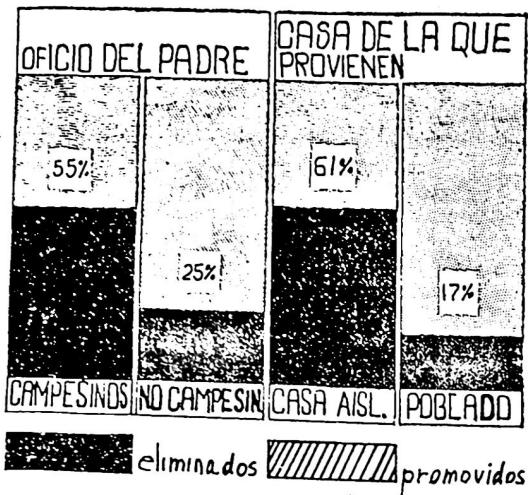
También se produce una transformación social.

Tenemos un estudio que hicieron amigos nuestros en un municipio de aquí cerca. Trataron de subdividir por categoría social a los aplazados de primero y segundo de secundaria. Los resultados aparecen en la gráfica siguiente.⁴¹

4 como nota

Cuando los profesores vieron esa gráfica dijeron que era un insulto a su honorabilidad de jueces imparciales.

Una profesora protestaba, furiosa, diciendo que nunca había averiguado ni sabido nada de las familias de los alumnos: "Si a una tarea hay que ponerle 4 como nota, yo le pongo..." Y no entendía, la pobre, que precisamente por eso la acusábamos. Porque no hay nada más injusto que dividir en partes iguales, entre desiguales.



¿De quién está hablando?

Ya sea por la edad o por la clase social, el hecho es que en segundo de secundaria la profesora empieza a respirar. Le es más fácil terminar el programa.

Ansía el momento en que llegue junio. Se liberará de otros cuatro estorbos y tendrá por fin un curso digno de ella.

"Cuando me los dieron en primero eran verdaderos analfabetos. Ahora en cambio me hacen todas las tareas correctas."

¿De quién está hablando? Dónde están los chicos que le dieron ¿en primero? Le quedaron sólo los que escribían correctamente ya antes, y tal vez después, en tercero de secundaria. Lo aprendieron de sus familias.

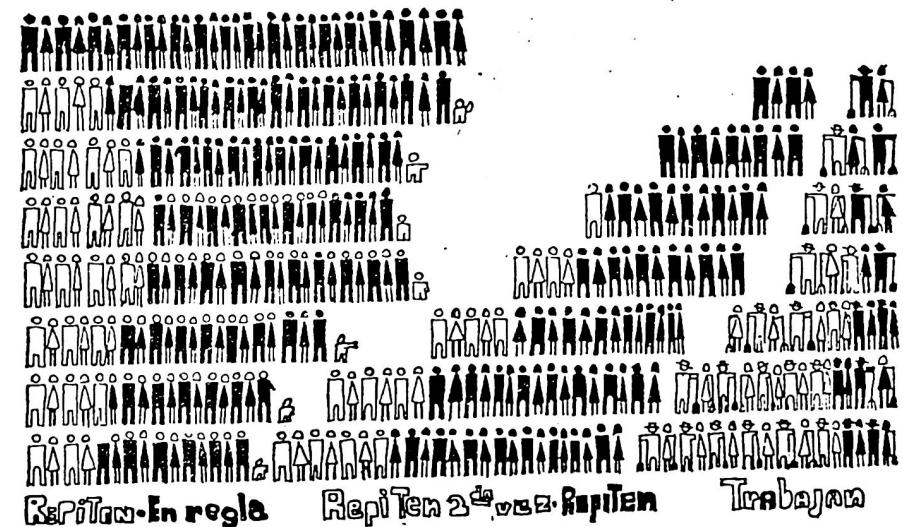
Los analfabetos que tenía en primero siguen siendo analfabetos. Sólo que se los sacó de su presencia.

La obligación

Y lo sabe perfectamente. Tanto es así que en tercero aplaza poco. Siete en primero, cuatro en segundo y uno en tercero.⁴² Exactamente lo contrario de lo que debería hacer.

Si la enseñanza es obligatoria, usted hubiera cumplido con esa obligación pasando a todos los alumnos a tercero. En el examen de secundaria inferior podría dar rienda suelta a sus instintos de selecciónadora.

No tendríamos más nada que observarle. Al contrario: si el muchacho todavía no sabe escribir, usted hará bien en eliminarlo.



Resumen

El cuadro de la página 59 resume los ocho años obligatorios.

El curso perdió 40 muchachos. 16 de ellos fueron a trabajar antes de haber cumplido con la obligación escolar. 24 están repitiendo. En total, 56 muchachos pasaron por el curso. En tercero hay solamente 11 de los 32 que le entregaron a la maestra en primero de primaria.

La profesión de papá

A esta altura sería necesario averiguar qué oficio tienen los padres de los que obtienen el diploma de secundaria inferior. Pero el ISTAT no lo hizo. ¿Cómo podía ocurrírsele que la Enseñanza Obligatoria hiciese distinciones de clase?

A falta de eso, analizó la profesión de los padres de los que obtuvieron el diploma de secundaria superior. Los resultados pueden verse en el cuadro de la página 57.⁴³

Son muchachos que pasaron 12 o 13 años en la escuela de ustedes. Ocho de esos años son obligatorios.

No es por falta de dinero

Hay quienes dejan por falta de dinero, sin que ustedes tengan la menor culpa. Pero hay obreros que se aprietan el cinturón diez y once años para que el hijo llegue a tercero de secundaria.

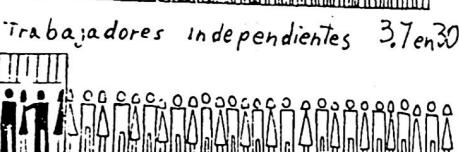
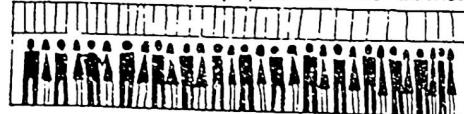
Ellos gastan tanto como el padre de Gustavito, con la diferencia de que Gustavito, a esa fecha, ya obtuvo el diploma de secundaria superior.

LA PROFESION DE PAPA

muchachos que terminaron secundaria superior

HIJOS DE

cuadros ejecutivos y profesionales 30 en 30



• Afuera los muchachos que Trabajan

¿NACIERON DISTINTOS?

Imbéciles y desganados

Ustedes dicen que botaron a los imbéciles y a los desganados.

Entonces sostienen que Dios hace nacer a los imbéciles y a los desganados en las casas de los pobres. Pero Dios no comete estos deseares con los pobres. Es más fácil que sean ustedes los que los cometen.

Defensa de la raza

Quien sostuvo en el Asamblea Constituyente la teoría de las diferencias de nacimiento fue un fascista: "El diputado Mastroianni, refiriéndose a la palabra obligatorio, observa que hay alumnos que demuestran una insuficiencia de carácter orgánico para asistir a la escuela."⁴⁴

También un director de secundaria escribió: "La Constitución, lamentablemente, no puede garantizar a todos los niños el mismo desarrollo mental y las mismas aptitudes para el estudio".⁴⁵ Pero jamás diría eso refiriéndose a su hijo. ¿No le va a hacer terminar secundaria? ¿Lo va a mandar a destruir terrenos? Me dijeron que estas cosas ocurren en la China Popular. Pero, ¿será cierto?

También a la gente de la burguesía le salen muchachos difíciles. Pero los mandan hacia adelante.

Los hijos de los demás

Sólo los hijos de los demás a veces parecen imbéciles. Nunca los nuestros. Estando a su lado uno se da cuenta de que no lo son. Y tampoco son desganados. O por lo menos sentimos que será un momento, que ya va a pasar, que debe haber un remedio.

Entonces es más honesto decir que todos los niños nacen iguales y que, si en adelante no lo son, nosotros tenemos la culpa y debemos remediarlo.

Remover los obstáculos

Es exactamente lo que dice la Constitución cuando habla de Juan.

"Todos los ciudadanos son iguales ante la ley, sin distinción de raza, idioma, condiciones personales y sociales. Es deber de la República remover los obstáculos de orden económico y social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impiden el pleno desarrollo de la persona humana y la efectiva participación de todos los trabajadores en la organización política, económica y social del país" (Art. 3o.).

LES TOCABA A USTEDES

Echarse uno al otro el bulto

Una colega suya de secundaria (una señora joven muy sencilla, que en primero aplazó a 10 de los 28 alumnos), nos replicó:

"No los eché, simplemente los eliminé. Si los padres no se encargan de hacerlos volver, peor para ellos".

El padre de Juan

Pero el padre de Juan a los 12 años fue a trabajar con un herrero y no terminó ni cuarto año de primaria.

A los 19 se fue con los guerrilleros. No entendió bien lo que hacía. Pero seguramente lo entendió mejor que ustedes. Esperaba un mundo más justo, que igualara por lo menos a Juan. A Juan, que todavía ni había nacido.

Para él, el artículo 3o. suena de esta manera: "Es deber de la señora Spadolini, la profesora de Juan, remover los obstáculos...".

Después de todo los paga, y bien. Él, que cobra 300 liras por hora, les da 4 300. Y está dispuesto a darles más todavía, con tal de que cumplan un horario un poco más decente. Él trabaja 2 150 horas por año, y ustedes 522 (y no les incluyo los exámenes, porque no son enseñanza).⁴⁶

Pero ese hombre no puede remover los obstáculos, pues está cargando con todos ellos. No sabe siquiera qué disciplina necesita un muchacho que cursa secundaria, cuánto tiene que pasarse sentado con los libros, si es bueno que se distraiga, ni si es cierto que estudiar da dolor de cabeza o "repiqueo de ojos" como dice Juan.

Si hubiese sabido arreglárselas solo, no mandaba a Juan con ustedes. Por eso a ustedes les toca suplirlo en todo: instrucción y educación. Son las dos caras del mismo problema.

Si ustedes lo ayudan, Juan será mañana un padre más capaz y colaborará de otra manera. Su podre, por ahora, es lo que es. Lo poco que los señores le concedieron que fuese...

Las clases particulares

Si estuviese enterado de todo, el pobre hombre volvería a tomar la ametralladora. Hay profesores que dan clases particulares y las cobran. En vez de remover los obstáculos, trabajan para aumentar las diferencias.

Nosotros los pagamos para que de mañana enseñen a todos por igual. Los más ricos les dan dinero para que por la tarde enseñen de manera distinta a los señoritos. En junio, a nuestra costa, se sientan en el tribunal y juzgan las diferencias.

El empleaducho

No es que el padre de Juan ignore que hay clases particulares. Es que ustedes crearon una atmósfera tal que nadie dice nada. Parecen gente respetable.

Si un empleaducho municipal, en su casa, cobrando caro, hiciese certificados rápidamente y bien, y en la ventanilla los hiciese lentamente e inservibles, iría a la cárcel.

Piense usted qué sería además si le murmurara a la gente: "Aquí los certificados se demoran y son inservibles. Le aconsejo que vaya a ver a una de esas personas que los hacen en la casa y los cobran". Iría a la cárcel.

Pero no va a la cárcel un profesor que yo sé que le dijo a una madre: "No sirve. Mándelo a clases particulares". Dijo textualmente eso. Tengo testigos. Podría llevarlo ante el tribunal.

¿El tribunal? ¿Con un juez cuya mujer da clases particulares? Y además en el Código Penal este delito, quién sabe por qué, no está previsto.

Las cebollas

Todos ustedes están de acuerdo. Quieren aplastarnos. Háganlo, pero por lo menos no finjan que son honestos. Dichoso mérito ser honestos con un código escrito por ustedes y a su medida.

Un viejo amigo mío robó 40 cebollas en un huerto. Le dieron 13 meses de cárcel sin goce de libertad condicional. El juez no roba cebollas. Cuesta demasiado trabajo. Le dice a la camarera que se las compre. El dinero para las cebollas y para la camarera lo gana su mujer dando clases particulares.

Mejor los curas

Ciertas escuelas de curas son más leales. Son instrumentos de la lucha de clases y no se lo ocultan a nadie. Los barnabitas de Florencia cobran 40 000 liras mensuales por cada semipupilo. Los escolapios, 36 000.

De mañana y tarde al servicio de un solo patrón. No sirviendo a dos patrones, como ustedes.

La libertad

Las modas son el otro obstáculo que no remueven.

Un día, a propósito de la televisión, Juan dijo: "¡Dan estas cosas!... Si diesen una enseñanza, uno iría a estudiar".

Con ese sujeto impersonal él quería decir la sociedad, el mundo, ese algo indefinible que guía las decisiones de los pobres.

Lo cubrimos de insultos: "Tuviste dos liceos y los dejaste". Pero, entre nosotros, ¿podemos decir que es cierto que eligió libremente?

En la aldea existen las modas, salvo las buenas. Quien no las acepta se aísla. Habría que tener el coraje que él no puede tener, tan joven, tan inculto y sin la ayuda de nadie. La ayuda de su padre no le sirve: él también cae en las modas. Ni la del cura que vende juegos en el bar de las ACLI.⁴⁷ Ni la de los comunistas que venden juegos en la Casa del Pueblo.⁴⁷ Pelean para ver quién lo arrastra más abajo.

Como si no bastaran las ganas que sentimos por dentro.

Las modas

Las modas le indicaron que la edad comprendida entre los doce y los veintiún años es la de los juegos deportivos y sexuales, y la del odio por el estudio.

Le ocultaron que la edad comprendida entre los 12 y los 15 años es la adecuada para adueñarse de la palabra. Y que la edad entre los 15 y los 21 es para usarla en los sindicatos y en los partidos.

Le ocultaron que no hay tiempo que perder. A los 15 años, adiós estudios. A los 21 se acerca la edad de los pensamientos íntimos: noviazgo, matrimonio, hijos, bienestar. Entonces no tendrá más tiempo para las reuniones, tendrá miedo de exponerse, no podrá seguramente darse por entero.

La defensa de los pobres

La única defensa de los pobres contra las modas podrían ser ustedes. El Estado les da 800 mil millones de liras por año para eso.⁴⁸

Pero ustedes son unos miserables "educadores", pues ofrecen 185 días de vacaciones contra 180 de clases. Cuatro horas de enseñanza contra doce sin enseñanza. El estúpido del director que entra en el aula y dice: "El superintendente decretó vacaciones también el 3 de noviembre", es acogido con gritos de alegría y se sonríe muy complacido.

Si ustedes presentan el estudio como un mal, ¿cómo podrían quererlo los muchachos?

Amigazos

En Borgo el director cede un aula a los muchachos de tercero de secundaria para un baile con las compañeras. Los salesianos, para no desentonar, organizan un concurso de disfraces. Un profesor que conozco se exhibe con la Gaceta del Deporte en el bolsillo.

Son hombres llenos de comprensión por las "exigencias" de los jóvenes. Al final es cómodo aceptar al mundo tal cual es. Un profesor con la Gaceta del Deporte en el bolsillo se entiende bien con un padre obrero que lleva la Gaceta del Deporte en el bolsillo, para hablar de un hijo que vive con la pelota de fútbol bajo el brazo o de una hija que se pasa horas en la peluquería.

Después el profesor pone una marquita en la libreta y los hijos del obrero van a trabajar cuando todavía no saben leer. Los hijos del profesor siguen estudiando y adelantando aunque "no tengan ganas" o "no entiendan nada".

LA SELECCIÓN ES PARA FAVORECER A ALGUIEN

¿Fatalidad o plan?

A esta altura se saca a relucir la fatalidad. Resulta descansado leer la historia en clave de fatalidad.

Leer en clave la política es más preocupante: las modas surgen de un plan, bien calculado, para liquidar a Juan. El maestro o el profesor apolítico se convierten en uno de los 411 000 idiotas útiles armados por el patrón. Las armas son el registro y las notas. Y ellos, tropa de reserva encargada de detener a 1 031 000 juanes por año, en el caso de que las modas no fuesen suficientes para distraerlos.

Un millón treinta y un mil rechazados cada año. Es un término técnico de lo que ustedes llaman escuela. Pero es también un término de ciencia militar. Rechazados antes del reclutamiento. Por algo los exámenes tienen origen prusiano.

El sistema fiscal

Dato curioso es que el sueldo para echarnos, ustedes lo reciben de nosotros, los excluidos.

Pobre es aquél que gasta todas sus entradas. Rico, aquél que gasta sólo una parte de las mismas. En Italia, por una inexplicable casualidad, lo que se compra está sobrecargado de impuestos. Los tribunales sobre las ganancias son una minucia.

Me contaron que los tratados de ciencia financiera llaman "indoloro" a este sistema. Indoloro significa que los ricos logran hacer pagar los impuestos a los pobres sin que éstos se den cuenta.

En la universidad ciertas cosas se dicen. Se está entre señoritos. En cambio, en la enseñanza inferior está prohibido hablar de ciertas cosas. No queda bien hacer política en la escuela. El patrón no quiere.

¿Quién sale favorecido?

Veamos ahora quién sale favorecido con una enseñanza tan escasa:

Setecientas cuarenta horas por año equivaldrían a dos horas por día. Y el muchacho sigue despierto durante catorce horas más. En las familias privilegiadas son catorce horas de asistencia cultural de todo tipo.

Para los campesinos son catorce horas de soledad y de silencio, para seguir siendo cada vez más tímidos. Para los hijos de los obreros son catorce horas de entrega a los persuasores ocultos.⁴⁹

Las vacaciones veraniegas, sobre todo, parecen coincidir con intereses determinados. Los hijos de los ricos viajan al extranjero y aprenden más que en invierno. Los pobres, el 10. de octubre, se olvidan hasta de lo poco que sabían en junio. Si tienen que dar exámenes en septiembre no pueden pagar las clases particulares. En general renuncian a presentarse. Si son campesinos, ayudan en las faenas de verano sin causarle el menor gasto a la hacienda agrícola.

Hablar claro

En tiempos de Giolitti⁵⁰ estas cosas se decían en público: "... en Caltagirone se reunió un congreso de grandes propietarios que propuso, como toda reforma, la abolición de la instrucción primaria a fin de que los campesinos y los miembros no pudiesen, a través de la lectura, asimilar ideas nuevas".⁵¹

También Ferdinando Martini era sincero. Deplorando que las clases inferiores accedieran a secundaria, dijo: "Por eso creció en las clases dirigentes la obligación de no cejar en sus esfuerzos para no perder su predominio político y económico".⁵²

Los fascistas

También en los tiempos del fascismo las leyes eran claras: "Las escuelas de los centros urbanos y de los mayores centros rurales están constituidas generalmente por un curso inferior y uno superior (5 años de estudios). Las de los menores centros rurales tienen, por lo regular, solamente el curso inferior (3 años de estudios)".⁵³

En la Asamblea Constituyente los fascistas pidieron que la obligación escolar se redujera a los 13 años de edad.⁵⁴

Pobre Gustativo

Pero quedaron solos. Los demás se habían dado cuenta de que hoy hay que hablar de una manera más encubierta.

Cuando en la Cámara se discutió la Nueva Enseñanza Secundaria, hablar mal de los pobres ya estaba prohibido. No quedó más que llorar por el pobre Gustavito y por el latín.

El más conmovido fue un democristiano: "¿Por qué razón tendrían que salir humillados los más dotados de intelecto y de voluntad, constriñéndolos a estar en una escuela en la que ellos deben cortarse las alas para volar a la misma altura de aquellos que, por naturaleza, necesitan marchar con lentitud".⁵⁵

EL PATRÓN

¿Existe?

A menudo nos da por hablar del patrón que los maneja a ustedes. De alguien que cortó la enseñanza a la medida de ustedes.

¿Existe? ¿Habrá un grupito de hombres, alrededor de una mesa, que finen las riendas de todo? ¿De los bancos, las industrias, los partidos, la prensa y las masas?

Nosotros no lo sabemos. Pero nos damos cuenta, diciéndolo, que esto toma un cariz de novela. Pero para no decirlo tendríamos que ser muy ingenuos. Es como sostener que muchos rodajes se combinaron por casualidad. Salió un tanque que hace la guerra, solo, sin conductor.

La casa de Gustavito

Tal vez la historia de Gustavito nos puede dar una clave. Tratemos de quererlo, a él y a su familia.

El doctor y su señora son gente capaz. Leen, viajan, reciben a sus amigos, juegan con el niño, tienen tiempo para ocuparse de él y hasta lo saben hacer bien. La casa está llena de libros y de cultura. A los cinco años yo manejaba la pala con maestría. Gustavito, el lápiz,

Una noche, en medio de una conversación, casi bromeando, sale la decisión: "¿Para qué lo vamos a poner en primero? Mandémoslo a segundo". Lo acompañaron al examen sin darle mayor importancia. Si no lo aprobaba era lo mismo.

Y aprueba, sacando las notas mejores. Una serena alegría familiar, tal como sería en mi casa.

Llueve sobre mojado

Lo único raro en todo esto es la ley, que los padres encontraron servida en la mesa. Prohibe inscribir en primero a un niño de cinco años pero permite inscribir en segundo a un niño de seis.

¿Es una ley imbécil o una ley demasiado inteligente?

Ellos no la escribieron. Ni le prestaron atención. ¿Entonces quién la escribió? ¿Mi abuela?

Especial

Tal como ocurrió en primero de primaria, le sigue ocurriendo luego, año por año. Gustavito pasa siempre, y casi sin estudiar.

Yo lUCHO a regañadientes y salgo eliminado. El saca tiempo hasta para el deporte, la Acción Católica, la "Giovane Italia", o la Federación Juvenil Comunista, la crisis de la pubertad, el año de la melancolía y el año de la rebelión.⁵⁶

A los 18 años tiene menos equilibrio que el que tenía yo a los 12. Pero aprueba siempre. Se graduará con las mejores calificaciones. Será asistente universitario honorario.

Trabaja gratis

Sí, honorario. Nadie lo creería: los asistentes voluntarios trabajan por amor al arte.

Nos encontramos con otra ley rara. Pero con gloriosos precedentes. El Estatuto de Carlos Alberto⁵⁷ decía: "Las funciones de senador y de diputado no dan lugar a ninguna retribución o indemnidad".⁵⁸

Esto no es romántico desinterés: es un sistema refinado para excluir a los pobres sin decírselo en la cara.

La lucha de clases, cuando la hacen los amos, es noble y señoril. No escandalizan a los curas ni a los profesores que leen L'Espresso.

La madre de Gustavito

Gustavito, pues, se convertirá en profesor. Encontrará una mujer como él. Y criarán a su vez un Gustavito. Más Gustavito que nunca.

Hay treinta mil historias como éstas todos los años.

De por sí, la madre de Gustavito no es una fiera. Es solamente poco generosa. No ve a los hijos de los demás, como si llevara anteojeras. No le prohibió a Gustavito juntarse con gustavitos como él. Ella misma y su marido se rodean de intelectuales. Así que no quieren cambiar.

Las 31 madres de los compañeros de Gustavito no tienen tiempo como ella, o no saben. Tienen trabajos que rinden tan poco que para vivir, ellas tienen que trabajar toda la vida y el día entero.

Ella, en cambio, estudió hasta los 24 años. Entre otras cosas, tuvo en su misma casa a una de esas 31 madres. La madre de un Juan que, para ocuparse de las tareas de una casa ajena, descuida a su hijo.

Todo el tiempo que ahora le sobra es un regalo de los pobres o tal vez un robo de los señores. ¿Por qué no lo comparte?

La tajada mayor

Al fin y al cabo, la madre de Gustavito no es una fiera ni es inocente. Pero sumando miles de pequeños egoísmos como esos, se llega al egoísmo grande de una clase, que quiere para sí la tajada mayor.

Una clase que no dudó en desencadenar el fascismo, el racismo, la guerra y la desocupación. Si fuese necesario "cambiar todo para que no cambie nada", no dudará en abrazar el comunismo⁵⁹

Nadie conoce el mecanismo preciso. Pero cuando cada ley parece cortada a la medida para que Gustavito se beneficie y nosotros no tengamos, no se puede seguir creyendo en la casualidad.

LA SELECCIÓN LOGRO SU FIN

En la Universidad

Entre los estudiantes universitarios, los hijos de papá son el 86.5%. Los hijos de trabajadores dependientes, el 13.5%. Entre los graduados: 91.9% de hijos de papá, 8.1% de hijos de trabajadores dependientes.⁶⁰

Si los pobres formaran un grupo en sí podrían significar algo. Pero no lo hacen. Todo lo contrario: los hijos de papá los tratan como a hermanos y les regalan todos sus defectos.

En suma, hay un 100% de hijos de papá.

En los partidos

Las secretarías de los partidos, en todos los niveles, están en manos de graduados.

Los partidos de masas no se diferencian de los demás en este punto. Los partidos de los trabajadores no le hacen asco a los hijos de papá. Y los hijos de papá no le hacen asco a los partidos de los trabajadores. Con tal que se trate de cargos directivos.

Al contrario, es fino estar "con los pobres". No exactamente "con los pobres", sino "a la cabeza de los pobres".⁶¹

Los candidatos

Las secretarías de los partidos preparan las listas de los candidatos para las elecciones. Al final las adornan con los nombres de algún trabajador, para salvar las apariencias. Despues se encargan de que las preferencias se dirijan a los graduados: "Dejen salir a los que saben. Un obrero se encontraría perdido en la Cámara. Y además el doctor es *de los nuestros*".

La cámara

Al fin y al cabo, van a hacer leyes nuevas los que están conformes con las leyes viejas. Los únicos que nunca vivieron dentro de las cosas que hay que cambiar. Los únicos que no son competentes en política.

En las Cámaras un 70% son graduados. Tendrían que representar a los electores. Pero los electores graduados son el 1.8%.

Obreros y sindicalistas en las Cámaras: 8.4%. Entre los electores: 51%. Campesinos en las Cámaras: 0.1%. Entre los electores: 28.8%.⁶²

Poder negro

Stokely Carmichael estuvo preso veintisiete veces.⁶³ Durante el último juicio declaró: "No hay ni un blanco en quien me pueda fiar".

Cuando un joven blanco que había dedicado su vida entera a la causa de los negros le gritó: "¿Deveras no hay ni uno, Stokely?"; Carmichael se dirigió al público, miró al amigo y dijo: "No, ni uno".

Si el joven blanco se ofendió, quiere decir que le dio la razón a Carmichael. Si está de verdad con los negros, tiene que tragarse saliva, hacerse a un lado y seguir amando. Carmichael tal vez esperaba ese momento.

Los diarios de izquierda y de centro siempre fueron favorables a las iniciativas de nuestra escuela. Esta vez quizás se unan al coro rabioso de la derecha. Entonces quedará demostrado que hay un partido más grande que todos los partidos: el Partido Italiano de Graduados.

¿PARA QUIEN LO HACEN?

Buena fe

La buena fe de los profesores es un problema aparte.

El estado les paga. A las criaturas las tienen delante. Estudian historia. La enseñan. Tendrían que ver claro.

Lo que pasa es que de las criaturas, ustedes sólo ven a las escogidas. La cultura tuvieron que hacérsela en los libros. Y los libros están escritos desde el punto de vista del patrón. Que es el único que sabe escribir. Pero ustedes hubieran podido leer entre líneas. ¿Es posible que todavía estén movidos por la buena fe?

El nazi

Trato de comprenderlos. Tienen un aspecto tan respetable. No tienen nada de criminal. Tal vez algo del criminal nazi. Ciudadano honestísimo y obediente que anota los cajones de jabón. Lleno de escrúpulos para no equivocarse con un número (cuatro, cuatro para abajo), pero que no pregunta si es jabón hecho con carne humana.

Más tímidos que yo

¿Por quién lo hacen? ¿Qué ganan ustedes con que los estudios sean odiosos y con echar a Juan a la calle?

En una de éas se descubre que son más tímidos que yo. ¿Tienen miedo por los padres de Gustavito? ¿Por los colegas de los institutos superiores? ¿Por el inspector?

Si la carrera les preocupa tanto, hay una solución: arreglen un poquito los deberes, corrijan algún error mientras pasan entre los pupitres.

Por el honor de la escuela

O bien no tienen miedo a nada exterior y vulgar. Temen sólo por la conciencia. Pero es una conciencia mal construida.

"Consideraría esta promoción lesiva al honor y a la dignidad de la escuela", escribió un director en un acta de reunión. ¿Y la escuela quién es? La escuela somos nosotros. ¿Cómo pueden servirla si no nos sirve a nosotros?

Por el bien mismo del muchacho

"Todo lo contrario: es por el bien mismo del muchacho. No olvidemos que se trata de alumnos que tienen acceso a la Escuela Superior", dijo pomposamente el director de una escuelita de campaña.

De 30 muchachos ya estaba claro que a la Superior iban sólo tres: María la de la mercería. Ana la de la maestra, y Gustavito, naturalmente. Pero aunque hubiesen sido más, ¿qué variaba?

El director se había olvidado de cambiar el disco. No se había enterado de la nueva población estudiantil. Una realidad ya viva de 680 000 niños en primero. Todos pobres. Los ricos, una minoría.

No una escuela de clase inferior, como él dice.

De clase inferior es la de él. Al servicio de quien tiene dinero para marchar adelante.

Por la justicia

"Aprobar a quien no se lo merece es una injusticia para con los mejores", nos dijo otra de esas almas delicadas.

Llame a Gustavito aparte y dígale como dijo el Patrón a los vendimiadores:⁶⁴ "A ti te apruebo porque sabes. Tienes doble suerte: la de aprobar y la de saber. A Juan lo apruebo para darle ánimos, aunque tenga la desgracia de no saber."

Por la sociedad

Hay profesoras que están convencidas de ser responsables ante la Sociedad: "¡Hoy lo promuevo a tercero de secundaria y mañana me sale médico!"

Igualdad

Carrera, cultura, familia, honor de la escuela, contrapuestos a los deberes para con los alumnos. Son mezquindades. Demasiado poco para llenar la vida de un maestro.

Algunos de ustedes se dieron cuenta, pero no saben escapar. Y todo por miedo a pronunciar esa bendita palabra. Sin embargo, no hay otra salida. Lo que no es política no llena la vida de un hombre de hoy.

En África, Asia y América Latina, en el sur de Italia, en los montes, en los campos y hasta en las grandes ciudades, millones de muchachos están esperando que se los lleve a ser iguales. Tímidos como yo, imbéciles como Manuel o desganados como Juan. Lo mejor de la humanidad.

¹⁰ Las calificaciones escolares van prácticamente de 5 a 9.

¹¹ *Búhos, guijarros y abanicos*, estas tres palabras en francés son más difíciles que las otras. Los profesores anticuados las hacen aprender de memoria el poco tiempo matutino destinado a la escuela.

¹² *Cursos especiales*, cursos que se dan de tarde para complementar el poco tiempo matutino destinado a la escuela.

¹³ *Vincenzo Monti*, poeta italiano del siglo pasado. Tradujo la *Ilíada* al italiano.

¹⁴ *Columna de Hércules*. Los poetas antiguos llamaban así al estrecho de Gibraltar. Es el pasaje entre el mar Mediterráneo y el océano Atlántico.

¹⁵ *Júpiter y Minerva* Los antiguos griegos creían o fingían creer en los dioses. Entre otras cosas contaban que un varón (llamado Júpiter) había parido una niña (llamada Minerva) (?).

¹⁶ La ley que instituye la Nueva Enseñanza Secundaria es de diciembre de 1962.

¹⁷ *Cambridge y Oxford*. Antiguas universidades inglesas reservadas a los señores. Hasta hace poco tiempo no podía entrar en ellas quien no sabía latín.

¹⁸ "La Nueva Enseñanza Secundaria al terminar los tres primeros años" *Oficina de estudios de la provincia de Florencia*, Junio de 1966.

¹⁹ "...después de ciertas valientes experiencias de los años pasados, irrepetibles por la actitud negativa de la autoridad tutora, no existe ya ningún curso especial administrado por los municipios" (*idem*, p. 5).

²⁰ Aplazados de la escuela obligatoria en el año escolar 1963-64.

²¹ ISTAT. Instituto Central de Estadística Italiano.

²² O sea que imaginamos un primer grado escolar de 1957-58 de 32 chicos. Es decir, 29 900 veces más pequeño que el verdadero. También las cifras siguientes están en escala 1:29900. Quien prefiera las cifras originales las encontrará en el apéndice de la tabla C 1951 [de la edición italiana].

²³ La generación de 1952 hubiera quedado mejor porque es la que inauguró la Nueva Enseñanza Secundaria. Faltan aún demasiados datos para poder estudiarla a fondo.

Por ahora es posible comparar los tipos de secundaria tomando en cuenta solamente el primer grado. Es suficiente para demostrar que no cambió nada en sustancia. En el primer grado 1962-63 de secundaria los aplazados fueron el 33.3% en el primer grado 1963-64 (Nueva Enseñanza Secundaria) el 28.2%.

- ²⁴ Vimos qué el primer grado del año anterior tenía en cambio 8 eliminados (3 perdidos más 5 repetidores).
 La diferencia se debe al menor número de nacidos en 1951 y de repetidores en 1957-58.
 En el texto, para simplificar, llamamos aplazados también a los muchachos que se retiraron durante el año.
- ²⁵ La escuela elemental se divide en dos ciclos: I y II (primer ciclo), III, IV y V (segundo ciclo). "El maestro no admite el alumno a la clase sucesiva del mismo ciclo sólo en casos excepcionales (numerosas inasistencias, deficiencias sicológicas) preparando para cada uno de ellos una explicación de motivos dirigida al director didáctico." En los 5 primeros años de aplicación de la ley los eliminados de primer grado fueron el 15.14%, y los de segundo, el 16.88%. En una escuela en función (clases diferenciadas, etc.) como la de Vicchio, los aplazados en primer grado bajan al 6.9% (1965-66).
- ²⁶ De aquí en adelante podrá ser útil seguir el dibujo de la página 59.
- ²⁷ En realidad las asignaciones son un poco más altas, pero se cobran solamente los días laborables, mientras los hijos de los obreros tienen el vicio de comer todos los domingos.
- ²⁸ No hace falta comprobarlo. De todos modos en la tabla sobre el oficio del padre aparecen las observaciones que hicimos en un municipio de la provincia de Florencia (años escolares 1963-4, 1964-5, 1965-6). En la categoría "super" incluimos a los empleados (pequeños y grandes), docentes, profesionales, industriales y dirigentes.
- ²⁹ Instituto Nacional de Accidentes de Trabajo.
- ³⁰ El profesor Dino Pieraccioni, miembro del Consejo Superior de Instrucción, le declaró a un periodista (15/II/1967): "... escaso nivel de preparación de los niños de la escuela elemental, donde, como se sabe, nadie o casi nadie es eliminado."
- ³¹ 11 que trabajan + 18 que repiten = 29 perdidos para la clase.
 29 perdidos para la clase + 19 sobrevivientes = 48 que tuvieron entre las manos.
- ³² Pero cuidado: alguien podría encontrar trabajo ilegalmente también a los 13 ó 14 años. Y hasta "legalmente". En el año que consideramos había 129 000 chicos de 10 a 14 años que trabajaban con autorización especial. (*Investigación nacional de las fuerzas de trabajo. 20 de octubre 1962. ISTAT. 1963.*)
- I-3/D117/R
- ³³ El dato está simplificado suponiendo que el número de nacidos sea igual cada mes y que todos inscriban a los niños en primero apenas éstos tienen la edad legal. Faltando una investigación nacional tratamos de hacerla en dos municipios cercanos, obteniendo cifras superiores a los tres cuartos (79% y 81%).
- ³⁴ *Primer prueba.* Desde que es idóneo a segunda Gustavito pasó más fácilmente que los internos. Por ejemplo, en el año 1962-63 fueron promovidos el 87.6% de los internos y el 96.9% los alumnos libres. El fenómeno de la ventaja de los alumnos libres se repite en todos los grados de primaria. De secundaria en adelante sucede todo lo contrario. (*Annuario Statistico Italiano 1965*, tablas 90 y 97).
- Segunda prueba.* El número de gustavitos no disminuye sino que tiende a aumentar (con agregado de algunos que roban un año). En segundo (1959-60) hay 30 000 gustavitos. Cuatro años más tarde, en primero de secundaria, 34 400.
- ³⁵ Aquí y en la ilustración que sigue las edades se refieren al mes de octubre, en que se abren las escuelas. La repartición por edades está extraída de *Distribución por edad de los alumnos las escuelas primarias y secundarias*. ISTAT, 1963.
- ³⁶ A fin de que el cuadro de los chicos perdidos, resulte más claro conservamos también para escuelas primarias la escala 1:29 900. En secundaria, el número de las secciones disminuyó mucho y sigue disminuyendo a lo largo del curso. Por eso los docentes nunca ven clases tan pequeñas y no logran hacerse una idea de la selección que fue realizada.
- ³⁷ Tratándose de una afirmación grave quisimos sostenerla con un análisis sumamente severo. Jorge recogió los datos en 9 escuelas de la Toscana, 2 de la Lombardía, 1 de las Marcas, 1 de Emilia y 1 del Veneto, por un total de 1 9060 chicos de primero y 1 814 de segundo (años escolares 1964-5, 1965-6).
- ³⁸ En el dibujo las edades se refieren al final del año por lo cual los gustavitos ya tienen 11 años así sucesivamente.
- ³⁹ Los datos se refieren a los grados III, IV y V de primaria en 35 escuelas de Florencia, Milán, Mantua, por un total 2 252 chicos (años escolares 1965-6, 1966-7). Para la categoría "super" véase la nota 36.

- ⁴⁰ En las zonas más desarrolladas se va a buscar a los chicos también a la casa, mientras que si el padre es un bracero tiene dificultad para encontrar trabajo. Por ejemplo en la provincia de Florencia. (Véase *El cumplimiento de la obligación escolar*. Oficina de Estudios de la Provincia de Florencia, 1966).
- ⁴¹ Clasificamos como "casas de aldea" las casas de las zonas más pobladas y dotadas de todos los servicios: agua, electricidad, empedrado, comercios. Las clasificaciones como "aisladas" se encuentran por lo general en las pendientes del Monte Morello y de Calvana.
- ⁴² Por el motivo que explicamos en la nota 46 imaginamos a secundaria con clases pequeñísimas. Así tenemos la impresión de que las profesoras eliminan menos que las maestras. En cambio, si lo vemos en porcentajes la cosa es muy distinta. Aplazados en primero de primaria, 15.4%; en segundo 18.1%; en tercero, 12.9%; en cuarto, 14.9%; en quinto, 17.9%; en primero de secundaria, 33.3%; en segundo, 23.2%; y en tercero, 5.1%.
- ⁴³ Elegimos la base 30 porque nos daba mucho trabajo dibujar 100 chicos por categorías. El dibujo, supone que todos los hijos de industriales y profesionales terminan secundaria superior. Los datos son extraídos del *Annuario Statistico Italiano 1965*, tablas 13 y 103.
- ⁴⁴ Asamblea Constituyente. Cámara de Diputados d 1946 a 1948. Además del trabajo normal, preparó el texto de la Constitución.
- ⁴⁵ Carta firmada por un director y 18 profesores como respuesta al estudio sobre las casas de que provienen los chicos.
- ⁴⁶ El horario de docencia va de un mínimo de 468 horas por año (idiomas extranjeros y matemáticas) a un máximo de 540. Mínimo sueldo con máximo de horas, igual 2 264 liras por hora. Mínimo de horas con máximo de sueldo, igual 7 074 liras por hora.
- ⁴⁷ Casas del Pueblo. Casas de reunión del Partido Comunista.
- ⁴⁸ Relación general sobre la situación económica del país 1965, Vol. II pág. 495. La cantidad se refiere sólo a la escuela obligatoria.
- ⁴⁹ La publicidad se llama persuasión oculta cuando convence a los pobres de que las cosas no necesarias son necesarias.
- ⁵⁰ Giovanni Giolitti. Estuvo muchas veces en el gobierno italiano desde 1892 hasta 1921.
- ⁵¹ Memorias de mi vida, Giolitti, Milano 1922, Vol. I p. 90.
- ⁵² Discurso ante la Cámara del 13 de diciembre de 1888. Ferdinando Martini, subsecretario y después ministro de Instrucción Pública desde 1884 hasta 1893.
- ⁵³ Artículo 66 del texto Único, 5 de febrero de 1928.
- ⁵⁴ Enmienda Tumminelli al artículo 34 de la Constitución.
- ⁵⁵ Diputado Limoni. Discusión ante la Cámara sobre la ley institutiva de la nueva Enseñanza Secundaria. Sesión del 13 de diciembre de 1962.
- I-5/D117/R
- ⁵⁶ Giovane Italia (Joven Italia). Hoy es una organización de estudiantes fascistas.
- ⁵⁷ Carlos Alberto Rey de Piamonte, Liguria y Cerdeña hasta 1848.
- ⁵⁸ Artículo 50. Lo mismo se dice del Alcalde y de la Junta Municipal. El artículo 50 estuvo oficialmente en vigor hasta 1948. En Inglaterra los diputados son pagados desde 1911.
- ⁵⁹ La frase entre comillas está en la novela *Il Gatto-pardo*. La dice un príncipe siciliano a la llegada de los garibaldis (1860). Después él también se hace el garibaldino, así no pierde ni el dinero ni el poder.
- ⁶⁰ Annuario Statistico Italiano 1963, tablas 113-114. Falta una investigación sobre los años siguientes.
- ⁶¹ El colmo del refinamiento es pertenecer a un pequeño partido sin masa (socialproletario o chino). Una manifestación china en Florencia, en septiembre de 1966, había sido organizada por estudiantes hijos de conocidos profesores universitarios.
- ⁶² Guía alfabética de los diputados, Roma 1965. "Guía de los Senadores", Roma 1966.
- ⁶³ Stokely Carmichael. Jefe del movimiento "Black Power" en Estados Unidos. Los del Black Power piden el poder porque están cansados de pedir la igualdad y no obtenerla.
- ⁶⁴ Evangelio según San Mateo, capítulo 20.

Esta primera reimpresión de la Antología
"EVALUACION EN LA PRACTICA DOCENTE"
correspondiente a las LEPEP, UPN, PLAN
1985, se terminó de imprimir en los talleres de
Impre Roer, S.A., Juan A. Gutiérrez No. 41, Col.
Moctezuma 1a. Sección, C.P. 15500 en el mes
de octubre de 1988 y consta de 15,000
ejemplares.

