

El docente y los programas escolares

Lo institucional y lo didáctico

Ángel Díaz Barriga



EDICIONES **POMARES**

Ángel Díaz Barriga

El docente y los
programas escolares

Lo institucional y lo didáctico

Colección Educación superior en América Latina

Director: Dr. Ángel Díaz Barriga

Investigador titular del
Centro de Estudios sobre la Universidad
(CESU), de la UNAM

Ediciones Pomares, S. A.
Barcelona — México

6. El examen

Ambigüedad conceptual

En este último capítulo tratamos la problemática de la evaluación. El criterio para la formulación de este capítulo es presentar una síntesis de una serie de puntos de conflicto y de reflexión que hemos analizado en nuestras indagaciones sobre el tema del examen.

Preferimos la antigua denominación (examen), en vez de la reciente (evaluación) para delimitar el sentido que este instrumento tiene en la acción escolar. En este documento, por lo tanto, no se aborda el problema de la evaluación educativa en su conjunto, sino sólo lo que se puede llamar evaluación del aprendizaje y, más concretamente, el examen y su papel en la historia de la pedagogía. Nuestro intento de mostrar diversas búsquedas en torno al campo de la evaluación, explica por qué el material que expondremos no guarda una unidad conceptual. Para ayudar a la comprensión del texto lo hemos organizado en siete rubros.

Cuando uno se aproxima a la pedagogía contemporánea, la primera cuestión que salta a la vista es la ambigüedad de su lenguaje, la polisemia que lo caracteriza (sus términos significan demasiadas cosas). Esta polisemia subyace en los conceptos propios de la pedagogía pragmática del siglo XX: evaluación, currículo, tecnología de la educación, planificación.

Para algunos autores estadounidenses¹ la expresión evaluación educativa se empieza a usar en Estados Unidos en la década de los años cuarenta. Esta afirmación requiere de otras precisiones. La historia de los

términos **evaluación** y **currículum** refleja una nueva visión de la **pedagogía** que se genera en Estados Unidos durante **el siglo XX**. Una visión **pedagógica** cuya **imagen** central es la científica.² Sin embargo, ambos son términos ambiguos.

El **concepto de evaluación** se utiliza inicialmente para referirse a **cuestiones** del aprendizaje. Sin embargo, hacia la **década de los años sesenta** se desfigura y configura con otros significados. **Se desfigura** porque no se referirá en lo futuro sólo al aprendizaje y se configura porque trasciende la **evaluación** del rendimiento escolar hacia la **evaluación educativa**. Ahora se pretende evaluar al docente, al método, al **programa**, a la institución, al plan de estudios e, incluso, al propio sistema educativo. Esto hace perder a la **evaluación** sus posibilidades, su identidad y, sobre **todo**, su precisión respecto de su objeto de estudio.

Cuando el término **evaluación** se refería al aprendizaje, todo el mundo tenía más o menos claro su objeto de estudio. En la actualidad, con el desplazamiento hacia el área del currículum, del maestro, del sistema escolar, etc., su empleo no **permite** comunicar con claridad de qué se está hablando. Al mismo tiempo, esta **ampliación** del objeto vuelve críticas las teorías, métodos y procesos técnicos empleados para la **realización** de esta actividad. Todo lo cual ha presionado a la **evaluación** para que se conforme como un ámbito disciplinar específico.

Stufflebeam³ manifiesta que se ha **profesionalizado** el campo porque han surgido especialidades del mismo. Sin embargo, simultáneamente, el ámbito de la **evaluación** se **muestra en crisis**, **aparece desdibujado en su estructuración**, sin claridad ni de propuesta metodológica, ni de referentes conceptuales. En esta situación, parece más bien un terreno de **aplicación** de **metodologías** y técnicas muy variadas. **En** el fondo de esta problemática subyace una dificultad para dar rigor al campo **conceptual** y a la actividad evaluatoria.

1. Cfr. D. Stufflebeam et al. (1987), *Evaluación sistemática*, Paidós-MEC, Barcelona.

2. A. Díaz Barriga (1986), «Los orígenes de la problemática curricular», en *Cuadernos del CESU*, núm. 4, CESU (UNAM), México.

3. Stufflebeam, *op. cit.*

Hacia una genealogía de conceptos

Es necesario aceptar que, bajo el significado explícito de evaluación se esconde uno implícito determinante. Esta línea de reflexión se inscribe en una genealogía de conceptos de clara inspiración foucaultiana. Por medio de ella pretendemos efectuar una genealogía de conceptos en la pedagogía. Tal genealogía permite mostrar cómo, durante el siglo XX, emergen en el ámbito de la educación un conjunto de conceptos nuevos pregnados por lo social (su característica peculiar) y que representan una mirada diferente de lo educativo.

La *Didáctica general* (1934) de Clotilde Guillén de Rezzano, por ejemplo, no hace referencia a términos como: planificación, currículum o evaluación. En el siglo XIX, autores como Herbart o Dilthey no mencionan tampoco la evaluación, ni la planificación. Estos términos no nacieron con la primera formulación de la pedagogía. Una genealogía de conceptos permite descubrir en qué momento emergen, cuál es su significado y cuáles son sus determinantes sociales. Siguiendo esta dirección, encontramos que algunos conceptos ligados a la palabra «evaluación», como rendimiento escolar, tienen un claro significado fabril. Primero se habló de rendimiento del obrero, y sólo a partir de ahí se trasladó el término al ámbito de la educación, como rendimiento escolar. En *Didactica Magna*, de Comenio (1657), no aparece el término rendimiento escolar. De lo que en ella se habla es de **examen** y este concepto guarda un sentido metodológico ligado al aprendizaje.

Esta aproximación genealógica a los términos de la educación, no implica regresar mecánicamente a la didáctica de los siglos pasados. No se trata de un regreso a las fuentes, como una melancolía del pasado o como un retorno a la verdad. Vale la pena aclararlo. El desarrollo de una genealogía de conceptos en la pedagogía pretende establecer condiciones para comprender el sentido social que subyace en el surgimiento de nuevos conceptos. En tanto no comprendamos la articulación de tal sentido social, se pierde la posibilidad de analizar el sentido implícito al que responde **un concepto**.

Para comprender el significado implícito de la palabra «evaluación» se requiere recurrir a un concepto que la administración científica del trabajo construyó en 1918. En ese año, ante la necesidad de establecer los

principios científicos de la administración, se crearon una serie de etapas que posteriormente afectarían a la didáctica en su conjunto. Fayol estableció los siguientes principios que, finalmente, cuando se generalizan, se conocen como: planear, realizar y evaluar. Sin embargo la última etapa de sus principios fue definida inicialmente como control. Tal conceptualización de control es la que subyace en el campo de la evaluación. Fayol expresa:

El control consiste en comprobar si todo ocurre conforme al programa adoptado, a las órdenes dadas, a los principios admitidos; el control tiene como objeto señalar faltas y errores a fin de que se pueda reparar y evitar la repetición.⁴

Si en esta concepción reemplazamos control, por evaluación accedemos a una definición moderna de evaluación educativa. Una genealogía de conceptos muestra que el lugar que ocupa en la actualidad el término «evaluación» responde a la idea de control, ya que esto es lo que busca realizar.

Se trata de establecer, bajo la idea de evaluar, una serie de actividades de control hacia el alumno, hacia el docente, hacia el propio plan de estudios y hacia la institución educativa. El control se aplica indistintamente a personas, instituciones y procesos. Sin embargo, es mucho más simple operativizar el concepto hacia el docente y el alumno como sujetos de la educación, que a los demás elementos (institución, plan de estudios, contenidos, etcétera).

Dos aproximaciones a una historia del examen

La historia del examen puede considerarse desde dos aproximaciones. Reconocemos que, actualmente, no hemos podido conciliar ambas perspectivas. Por ello las presentamos independientemente una de la otra.

4. H. Fayol (1983), *Administración general e industrial*, Herrero, México (la edición original es de 1918).

*Génesis social y conversión metodológica*⁵

Una primera forma de aproximarse a la historia del examen consiste en estudiar su génesis en el campo de la pedagogía y analizar cuáles son los grandes hitos que alcanza este instrumento en la historia de la educación, lo que revela mucho de lo que la actual acción educativa ha perdido respecto de él.

El examen no nace en la práctica educativa ni en el seno de la relación educativa; al contrario, surge como un instrumento social. Emerge, hacia el año 1200 antes de nuestra era, como un problema de la burocracia china en la selección de personas para el servicio de una casta a otra. Así lo reporta Max Weber cuando, en *Economía y sociedad* expresa:

Para eludir la constante amenaza de apropiación de cargos, impedir la formación de clientelas y de monopolios de notables, el poder patrimonial de la China imperial tomó estas medidas: 1.º) Nombramientos a corto plazo; 2.º) Exclusión del cargo donde el funcionario tenía parientes; 3.º) Vigilancia de espías, agregando por primera vez en la historia la exigencia de examen.⁶

Este dato es importante en tanto que nos permite demostrar que el examen no nace en la relación de transmisión. Llamamos transmisión al acto escolar que coloca al sujeto ante la posibilidad de adquirir conocimientos ya establecidos. El examen nace como otra exigencia, la social, y ciertos vicios de este surgimiento los incorpora en su tránsito a la educación.

Según nuestra indagación, antes de la Edad media no existía nada en la práctica educativa que permitiera inferir en ella la existencia del examen. Durkheim, en su *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*,⁷ ex-

5. Las líneas básicas de esta sección las presentamos más ampliamente en A. Díaz Barriga (1988), «Una polémica en relación al examen», en *Revista Perfiles Educativos*, núm. 4142, CISE-UNAM, México, julio-diciembre, págs. 65-76.

6. Max Weber, *Economía y sociedad*, Fondo de Cultura Económica, México (la edición original es de 1920).

7. E. Durkheim (1985), *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, Madrid (la edición original es de 1934).

presa que en la universidad medieval aparece el examen vinculado con la práctica escolar. Pero añade estas tres precisiones:

- 1) Sólo hay tres exámenes: el de bachiller, el de la licenciatura y el de doctor.⁸ Así, no se puede hablar de una examinación continua.
- 2) Sólo se dejaba presentar exámenes a aquellos candidatos de los que se estaba seguro que podían salir airosos. No se puede negar que detrás de esta práctica hay un cierto control social, pero el control no se da en el propio acto de examen.
- 3) Es necesario recalcar que una función de este examen, es mostrar en público el grado de madurez intelectual que adquirió un estudiante.

Al respecto, conviene recordar que la universidad medieval no es una institución del Estado nacional; esa universidad no equivale a nuestra universidad contemporánea. El examen no era exactamente el instrumento que califica o acredita, sino un instrumento que muestra en público el grado, el dominio de habilidades cognoscitivas que ha desarrollado un sujeto. Según Durkheim, hacia el siglo XV, el examen se pervierte en las universidades, cuando se vuelve un espacio para ridiculizar al sujeto, formularle preguntas que lo pongan en aprietos, hacer lucir al jurado en detrimento de que el individuo muestre su conocimiento, y de la manifestación pública de la madurez académica que ha adquirido.

En el siglo XVII con la génesis de la didáctica durante el conflicto Reforma-Contrarreforma, surgen dos procesos divergentes de institucionalización del examen: en uno se considera un problema metodológico (Comenio en su *Didactica Magna*, 1657), en otro, una supervisión permanente (La Salle en la *Guía de las escuelas cristianas*, 1720).

Según Foucault,⁹ La Salle establece el examen como un instrumento de vigilancia continua e ininterrumpida. Hay que hacer un examen de

8. Según Foucault es con la propuesta educativa de Juan Bautista de La Salle que el examen se convierte en un instrumento cotidiano (de vigilancia) en la práctica escolar. Para ello recurre a un análisis del libro *Guía de las escuelas cristianas* (la edición original es de 1720).

9. M. Foucault, *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, México.

cada asignatura cada día de la semana, con lo que todos los días de la semana se realizan exámenes. Los resultados son entregados semanalmente por el director, en donde se estimula a los que obtienen mejores resultados y se reprende en público a quienes se atrasan.¹⁰

Para Comenio el examen juega un papel metodológico. En la propuesta educativa de este autor, el maestro posee el método como instrumento profesional. Su resguardo para trabajar con el alumno es el método y el examen forma parte de lo metodológico. Pero ¿qué sentido guarda el método en esta propuesta? Se trata de que el maestro enfrente cualquier problema de aprendizaje desde lo metodológico. Esto explica algunas prácticas que sugiere Comenio en relación con el examen, tales como que, una vez resuelto éste, se pida a un alumno que desafíe a otro y ambos den en público la respuesta; y, al mismo tiempo, se le exige al educador que cuide que todos los demás alumnos corrijan en sus cuadernos, de manera que después de dos o tres emparejamientos «nada quede por corregir en ellos».

Es muy interesante este sentido metodológico del examen porque sus resultados no se califican ni permiten una promoción. Esta cuestión, aunada a la prescripción del autor de no castigar a causa de los estudios, porque sólo se generaría una aversión hacia ellos, coloca al método en el centro del trabajo docente.

Esto es lo que los pedagogos formados en la tradición humanista le cuestionan a la aparición contemporánea del examen. Hernández Ruiz¹¹ expresa que, cuando aparece el examen contemporáneo en la educación (esto es, cuando aparece el examen desligado del método, ya sea como la parte final de la enseñanza, ya como la parte que otorga la promoción), el maestro se deja llevar por un facilismo pedagógico. En este facilismo pedagógico, cuando el alumno no entiende, se lo manda a examen y cuando no quiere estudiar, lo obligan mediante la calificación.

Incluso, Müller¹² expresa que en el siglo XIX, con la aparición de la ca-

10. J. B. La Salle (1900), *Guía de las escuelas cristianas*, Procuraduría General, París.

11. S. Hernández Ruiz (1972), *Didáctica general*, Fernández Editores, México.

12. Citado por F. Giner de los Ríos (1906), *Pedagogía universitaria*, Sucesores de Manuel Soler Ed., Barcelona.

lificación, los alumnos perdieron el placer de aprender, porque se preocuparon sólo por lo que se tomaba en cuenta en el examen final. En este sentido, se perdió la posibilidad de discutir y entender un conocimiento.

Es necesario reconocer que las calificaciones no estuvieron ligadas, ni a la acción educativa, ni a la historia de la educación. Su origen es social y se remonta a la exigencia del Estado nacional de certificar (mediante un diploma) los conocimientos adquiridos en la escuela. Esta situación ocasionó que en el siglo XIX se separase el examen de la metodología y se convirtiese en una instancia independiente *a posteriori* de la cual se deriva una calificación como promoción.

Este conjunto de problemas hace imposible que el examen cumpla necesariamente su rol educativo.

*¿Examen o evaluación del aprendizaje?*¹³

Otra veta de la historia de la evaluación consiste en establecer una genealogía de algunos conceptos claves. Para ello se puede analizar la separación temporal que existe entre examen, acreditación, tests y evaluación. Presentamos previamente un esbozo de la incorporación del examen en la universidad medieval y la modificación de su sentido en el conflicto Reforma-Contrarreforma, así como la aparición de la calificación en el siglo XIX.

Por su parte, en el siglo XX la teoría del test incorpora la suposición de medir un aprendizaje. Así, el paso de la pedagogía humanista a la pragmática significa el tránsito de una noción amplia de formación¹⁴ hacia otra de aprendizaje como cambio de conducta, susceptible de ser medible y verificable. El aprendizaje dejó de ser una cualidad y se convirtió

13. Los planteamientos centrales de esta sección se encuentran ampliamente analizados en A. Díaz Barriga (1984), *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México, cap. 5: «Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia».

14. Respecto de la noción de formación no podemos dejar de mencionar el valioso análisis del significado que efectúa Gadamer cuando trabaja la dimensión histórica y humana de la misma y su vinculación con el pensamiento alemán del siglo XIX. Cfr. Hans Gadamer (1988), *Verdad y método*, Sígueme, Salamanca, págs. 31 y siguientes.

en una cosa cuantificable que puede ser medible. La incorporación de la teoría del test en la práctica escolar implica la aceptación de una visión experimental de los programas de estudio: muestrear el contenido, validar instrumentos, determinar atributos y operaciones, aplicar la estadística descriptiva para valorar el instrumento y asignar la calificación.

Esta lógica se encuentra básicamente en los manuales de evaluación del aprendizaje. Identificamos muchos aspectos repetitivos en estos libros de evaluación, porque no analizan los presupuestos conceptuales de los que parten, ni incorporan el debate en relación con la teoría política que subyace a la teoría de los tests. Teoría que permitió legitimar como naturales, esto es, de orden biológico, desigualdades sociales. De esta manera, la teoría del test es una teoría política. Algunos autores estadounidenses lo han llegado a afirmar de un modo realmente contundente. Es significativo que estos autores no procedan del ámbito de la evaluación escolar.

Para Bowles-Gintis, la teoría del test permitió «establecer sutiles vinculaciones entre delincuentes, pobres y poco inteligentes».¹⁵ Esta ideología se apoya en tradicionales concepciones racistas de la cultura anglosajona. Bajo esta perspectiva, según Kamin:

... se llegó a privar del instinto sexual esto es, evitar la procreación, a un conjunto de personas. El psicólogo Terman lo justificó de esta forma: Si queremos preservar nuestro estado, para una clase de personas dignas de poseerlo, hemos de evitar, en la medida de lo posible, la propagación de degenerados mentales. Así, bajo principios altruistas, se aprobaron una serie de leyes que obligaban a la esterilización de niños, de tal forma que, el Dr. Flodd en un trabajo informaba sobre castración de 26 niños... 24 fueron operados debido a su persistencia, epilepsia y masturbación con debilidad mental.¹⁶

Estos autores tratan de mostrar cómo el test es fundamentalmente un instrumento de política social. Para nosotros, cuando se incorpora al rendimiento escolar conserva esta impronta. Por ello presenta las desviacio-

15. Cfr. Bowles-Gintis (1977), *La instrucción escolar en la América capitalista*, Siglo XXI, México.

16. K. Kamin (1983), *Política y coeficiente intelectual*, Siglo XXI. Madrid.

nes individuales como propias de la naturaleza humana, donde lo social no puede hacer nada. Por lo demás, está el reconocer que ésta es la sustancia del pensamiento neoconservador de origen fondomonetarista instaurado desde los años ochenta en América Latina. Pensamiento que pretende que sólo estudie aquél que reúna condiciones de inteligencia y disponga de medios económicos para hacerlo.¹⁷

Es significativo también que los movimientos estudiantiles de fines de los años ochenta (París-Madrid-México, 1986-1987) sean una expresión de denuncia contra este pensamiento neoconservador, en particular contra el régimen de exámenes que de él se deriva. Esto debe interpretarse como un síntoma, lo que los alumnos están denunciando es un instrumento de selección social.

Con posterioridad al uso del test, ya en la década de los años cuarenta, se incorpora la noción de evaluación;¹⁸ ésta aparece como más científica y neutra, pero recoge el sentido implícito de control de la administración científica del trabajo y la medición de la teoría del test. A la vez, la noción de evaluación posibilitó la construcción de un nuevo objeto de acción en relación con el examen.

Cuatro enunciados básicos

La reflexión sobre los problemas y procesos que se dan en torno al examen suele ser muy extensa. Efectuaremos algunos enunciados básicos intentando enfrentar un conjunto de representaciones que socialmente se construyen en relación con el examen como instrumento social y como técnica educativa.

Primero: es falso el principio de que, a mejor sistema de exámenes, mejor sistema de enseñanza.

Este principio tiende a privilegiar el síntoma y no a conocer el problema. A causa del escaso aprovechamiento que realizan los alumnos del sis-

17. Para el análisis de algunas características del pensamiento neoconservador sugerimos el trabajo de Ezcurra y el de R. Follari, *Los obispos de Estados Unidos contra Reagan*, Colección Realidad, Universidad de San Luis.

18. Stufflebeam, *op. cit.*

tema de enseñanza, es conveniente recordar cómo, ya en el siglo XVI, la didáctica entiende que tales dificultades desafían los métodos del maestro llamándolo a enfrentarlas de manera creativa con su instrumento profesional de trabajo.¹⁹ Cuando a través del método, se logra que el alumno desarrolle procesos de apropiación del conocimiento, estrategias analíticas de manejo de la información, no se puede recurrir a un sistema de exámenes en el que sólo se solicita que repitan.

La educación no se modifica por la rigurosidad del sistema de exámenes, sino por los cambios en la propuesta metodológica. Por esto resulta importante volver a leer a Comenio en nuestro siglo, desde nuestros problemas, y efectuar un sólido análisis de su propuesta.

Segundo: se puede afirmar que toda noción de examen lleva de forma implícita una de aprendizaje. Parafraseando a Bourdieu, en todo examen y en toda pregunta del mismo actúa una noción de aprendizaje.

Así también se podrían analizar las preguntas que se hacen en una prueba escrita y la forma que cada maestro tiene para examinar. Esto nos permitiría entender los conceptos de aprendizaje que tienen el docente, la institución educativa y la sociedad. Si el maestro pide que el alumno repita información es porque tiene un concepto memorístico de aprendizaje, aunque en sus declaraciones exprese que se adscribe a una concepción psicogenética o cognoscitiva del aprendizaje.

Tercero: el examen no puede ser justo ni puede ser objetivo.

El problema de justicia es un problema social, no hay forma de que el examen se lo resuelva. Más bien, sobre todo en la historia del examen contemporáneo, éste sirve de legitimador «académico» de un conjunto de desigualdades sociales. Por ello, en otra parte hemos planteado que a través del examen se invierte la problemática y los problemas que originariamente son de índole social se presentan como si fueran de índole pedagógica.

19. Esta cuestión se puede inferir con toda claridad del planteamiento de Comenio: «No castigue por causa de la enseñanza, pues si no se aprende no es culpa sino del maestro...», en *Didactica Magna*, Porrúa, Sepan Cuántos, México, 1970 (cap. XVI). Por su parte, el maestro Santiago Hernández Ruiz en su *Didáctica general* (1972) establecía que, con la aparición de las calificaciones, se había llegado a un facilismo pedagógico por parte del maestro, pues con este instrumento descuida el eje de su acción metodológica.

Por su parte, la objetividad supone la distancia del objeto en el acto de conocimiento. Se trata de una posición vinculada con la teoría de la ciencia, que postula la posibilidad de la separación entre sujeto cognoscente y objeto conocido. Sin embargo, en las ciencias del hombre, la posibilidad de establecer el punto límite entre sujeto y objeto de conocimiento es muy difícil. Así, el acto de conocimiento en el examen da cuenta de una relación particular entre sujeto cognoscente (examinados) y sujeto concreto (alumno) en la que ambos se influyen mutuamente.²⁰ Además, es difícil que los elementos que muestra el examinado den cabal cuenta de un proceso mucho más complejo. De esta manera, el problema de la objetividad debe ser discutido desde las posiciones que analizan la compleja dinámica del ser humano.

El problema de la objetividad es nuevamente discutido en el ámbito de las ciencias del hombre, porque la objetividad no puede escindir la subjetividad, ya que el hombre mismo está constituido a partir de la subjetividad. El examen es una situación que pone en relación dos o más subjetividades. Sólo desde lo subjetivo se puede conocer al otro. Esto es, se conoce al alumno desde una relación con el docente, es decir, una relación de subjetividades. Sólo reconociendo la forma como esta problemática subyace en el acto del examen se podrá llegar a una diferente objetividad de conocimiento.

Frente a esta situación, resulta ingenuo el planteamiento de muchos manuales que insisten en que, al calificar, no se vea el nombre del alumno. Desde otra perspectiva, se puede considerar que ver el nombre del alumno ayuda al docente a saber con quién se está interactuando, le ayuda a recordar qué tipo de búsquedas tiene ese alumno concreto, qué tipo de problemas detecta en ese sujeto, lo que favorece por tanto una comunicación más explícita con él. No queda claro por qué no es conveniente decirle al alumno: «Te esforzaste en el curso, pero aquí no resuelves esto, no resuelves aquello»; «En el curso rendiste mucho más que aquí en el examen». ¿Por qué nuestra opinión y nuestro comentario no lo podemos compartir con él?

20. Cfr. G. Devereux (1979), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, Siglo XXI, México.

Cuarto: a través del examen se pervierte la relación pedagógica.

La relación pedagógica se centra en el propio acto de transmisión; en el vínculo que establecen docentes y alumnos; en que ambos se reconozcan como personas y como sujetos complementarios; esta situación promovería en sí misma lo que Comenio señalaba como un elemento básico en la tarea educativa: «Despertar el deseo de aprender del estudiante». Pero la noción contemporánea de examen ya no requiere que el docente se preocupe por despertar este deseo de aprender porque, en última instancia, el examen le da un arma para decir: «O aprendes o te pongo mala nota».

En el momento actual, cuando el docente se encuentra con un problema de aprendizaje (por ejemplo: los alumnos no hicieron la tarea o no atienden a la clase) en vez de pensar ese problema como un síntoma que debe ser decodificado, deconstruido, para poder intervenir, sanciona a través del examen: «Si no lo entregan, tienen un mala nota»; «Esto se va a promediar y si falta una nota el promedio les baja». O directamente, «En la hora que sigue harán una prueba escrita».

La falta de estudio del alumno tiene que ser leída como un síntoma social, no forzosamente sólo como un síntoma individual. También podría ser leída como un síntoma de la relación del sujeto con un conocimiento en particular, o con un docente en particular. Es necesario analizar lo que decía Hernández Ruiz: «El examen convierte la acción educativa en un facilismo pedagógico»,²¹ porque, ante estos problemas, el docente ya no analiza lo que está pasando, sino que sencillamente sanciona.

La inversión de las relaciones pedagógicas

Hemos hablado de inversión de relaciones para señalar cómo cuestiones de diversa índole se desplazan hacia el ámbito del examen y se condensan en el mismo, como si pudieran ser resueltas en él.

En el examen operan una serie de inversiones pedagógicas:

21. S. Hernández Ruiz (1982), *Didáctica general*, Fernández Editores, México.

- *Convierte las relaciones de saber en relaciones de poder.*

El aula se transforma en un escenario de lucha entre el alumno y el docente por la calificación («A ver si saco un punto más». «A ver si lo engaño», piensa el alumno. «No me voy a dejar pasar», «Ustedes son unos vagos», «Es la única forma que tengo de que trabajen», piensa el docente.)

- *Convierte los problemas sociales en problemas técnicos.*

Los problemas sociales de la evaluación se refieren a los diferentes niveles culturales con los que llegan los alumnos, sus imágenes familiares, el capital cultural que poseen, el medio en que se desenvuelven. Las posibilidades que tiene el alumno de acceder a información dependen en buena parte de su nivel cultural, y de sus condiciones socioeconómicas.

El examen hace caso omiso de todas estas cuestiones y las trata como problemas técnicos: «Resolviste una pregunta o no la resolviste». Desconoce las diferencias. Ante el examen, todos deben rendir por igual.

- *Reduce los problemas metodológicos a problemas de rendimiento.*

El alumno se pasa la clase atendiendo sólo a lo que «le van a tomar». Si viene en el examen, es importante. En algunos casos podríamos reconocer que el docente enseña en función de lo que va a tomar, no en función de una problemática ni en función de los sujetos, sino en función de lo que se va a pedir en el examen. El resultado de estas inversiones es la pérdida del sentido de la educación.

Una distinción entre evaluación y acreditación

Sigue siendo válida la distinción que establecimos entre evaluación y acreditación.²² Esta distinción permitiría darle a la evaluación un sentido que no tiene. Actualmente, la evaluación se concibe como interpretación de medidas, o bien como control. Para Stufflebeam lo importante en la evaluación sistemática es la información que necesita el tomador de deci-

22. Cfr. Á. Díaz Barriga (1984), *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México.

siones. En realidad, niega la posibilidad de realizar un acto de conocimiento sobre la educación y no discute quién se hace cargo de la información, que no es considerada útil para la toma de decisiones para, por otra parte, buscar una mejor comprensión de la totalidad de un proceso educativo.

Desde nuestra primera aproximación establecimos que el objeto básico de la evaluación es proporcionar elementos para la comprensión de lo que sucede en el aula. La evaluación como acto de conocimiento nos ayudaría a conocer qué está pasando en el aula, qué tipo de mecanismos de aprendizaje tienen los alumnos, cómo ingresaron al curso, y qué formas de desarrollo personal han ido adquiriendo. Así, se puede considerar la evaluación como un acto de interrogación, como un acto de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando.

Otra cuestión es la acreditación. La importancia de separarla de la evaluación radica en que la acreditación responde a una lógica institucional, no del aprendizaje. En la historia de la escuela, aparece en el siglo XIX para otorgar una nota que posibilite la expedición de un certificado escolar. La incorporación de la calificación en el acto educativo responde al proceso de institucionalización del sistema escolar, en el que, a través de la designación de una nota, se certifican determinados conocimientos.

Es necesario tener presente que no se puede eliminar la calificación del sistema escolar; no basta con un análisis histórico para proponer su desaparición. La acreditación cubre un papel social, institucional y personal. A través de ella se valora o devalúa a un sujeto. Pero necesitamos afirmar que es una perversión que un sujeto vea representado su esfuerzo en una calificación; significa un acto de total alienación. Lamentablemente, después de cinco o diez años de escolaridad se logra esta falsa identificación: «La nota soy yo; por lo tanto, una mala nota significa lo poco que valgo, o una buena calificación refleja lo mucho que soy».

Es importante separar la acreditación de la evaluación, para tener un escenario claro, que parta de ciertas reglas explícitas. En ellas deben fijarse requisitos y actividades a realizar para tener derecho a la acreditación. Aquí, el concepto de examen ya no sirve, porque se refiere al último tramo de la acción educativa. El estudiante podría efectuar varias tareas o trabajos en el desarrollo del curso y no forzosamente exámenes a su término.

Scriven creó un concepto que no habría que perder: evaluación formativa. Con ello buscó que el estudiante no se **jugara** toda la cuestión de la calificación en el último día de clases. Esto **significa** prever **de otra** manera el desarrollo del curso. Es conveniente **insistir** que en toda **la exposición** de este capítulo hacemos una referencia al examen, **pero** en este momento, desde el punto de vista de la acreditación, el **concepto** de examen no permite plantear una perspectiva amplia del problema. Porque el examen es sólo el final, mientras que la acreditación puede ser el resultado de una serie de tareas y trabajos desarrollados en el curso.

Por ejemplo, en este libro nosotros tuvimos que recurrir a información puntual de una serie de autores, lo que nos **obligó** a revisar sus escritos (no los citamos de memoria). Así, es necesario **recordar** que lo importante no es que el estudiante pueda retener **todo en su memoria**, sino la manera como puede acceder, usar y elaborar la información.

Hemos afirmado la importancia de aclarar desde **el principio del curso** qué trabajos o tareas se van a tener en cuenta en la **acreditación**, y cómo se va a desglosar, de manera que el **maestro** no improvise. Más aún, hemos insistido sobre la **conveniencia** de evitar la **programación** en torno a objetivos conductuales o **de unidad**,²³ tal como se postula habitualmente para los programas y, en **su lugar**, formular un rubro en el programa de los colectivos docentes y del docente, donde directamente se manifiesten las características que se exigirán para la **acreditación** del curso; no necesariamente habría que abandonar la posibilidad de aplicar **exámenes** **pero**, en todo caso, **el examen sería un instrumento que forma parte** de un conjunto de acciones escolares en un procedimiento que incluye otras actividades que den evidencia de aprendizaje para la **acreditación**.

La definición de acreditación se efectúa a **partir de un rubro** en el programa de estudios en el que, por una parte, **manifestamos** los requisitos formales que hay que cubrir para tener derecho a la misma y, por la otra, las características particulares exigidas. En nuestra experiencia, el reto es cómo logramos que el alumno se apropie de la información; de

23. Esta cuestión procede de dos vías: **por una parte, metodológicamente es necesario separarse lo más posible de los planteamientos de la tecnología educativa**; por la otra, abandonar **una perspectiva** conductual de objetivos permitirá **volver a pensar los fines de la educación** desde una **perspectiva teleológica**.

esta manera, en todos los cursos proponemos ciertos ejercicios prácticos vinculados con formas de investigación de campo, a partir de los cuales los alumnos puedan confrontar la información recibida.

Observamos que algunos docentes exigen en su trabajo la presentación de uno o varios exámenes. **Para algunos de ellos, el examen** puede ser resuelto a libro abierto o incluso en la casa del alumno. Estas cuestiones se pueden precisar en el rubro de requisitos de acreditación que establezca un programa. También percibimos que a algunos docentes les resulta mejor integrar la calificación con porcentajes como los siguientes: 35 % por cada examen (cuando se aplican dos); 30 % por un ensayo, etc. Todas estas formas permiten clarificar ante el alumno los criterios con los que se tomará la decisión académico-administrativa sobre su promoción.

Es conveniente hacer algún señalamiento en relación con la asignación de calificación. Este problema no es fácil de resolver ya que cualquier forma de asignación de una nota pasa por una lógica aritmética o estadística. Es muy difícil lograr que la asignación de una nota refleje el aprendizaje; no hay forma de que un 8 o un 10, reflejen el proceso de aprendizaje de un sujeto. En esta situación, es válido preguntarse entonces, ¿qué refleja? La respuesta posible es: lo único que muestra es que se cubrieron ciertas evidencias (una monografía, un cuestionario, un examen resuelto de determinada manera) y que tales evidencias fueron valoradas a partir de **algunos** individuos que varían de **docente, de materia en materia**.

No hay forma en que la calificación signifique otra cuestión. Sólo por un profundo acto de alienación del sujeto, éste puede ver su trabajo en esa calificación. Por honestidad, y cuando sea posible, es conveniente reconocer esto y analizarlo con los estudiantes. Estamos abordando la cuestión de por qué, cuando se asigna una nota, esa nota no puede reflejar lo que han aprendido, y no hay forma de que lo haga. Este reconocimiento permite que el docente se separe de la acreditación y busque desarrollar también actividades reales de evaluación. Esto es, que pueda efectuar un análisis colectivo sobre lo que se propuso en el curso; los esfuerzos que realizó con sus alumnos, los logros obtenidos; las deficiencias que se perciben. Actividad que resulta mucho más enriquecedora que otorgar sólo calificaciones.

Hacia una redefinición de las prácticas de examen

Cuando abordamos la problemática metodológica, siguiendo el pensamiento de Freinet, presentamos el concepto de «imaginación creadora» para recordarle al docente que la innovación en los métodos depende, en gran medida, de la capacidad que tenga para idear estrategias de enseñanza adecuadas a su grupo escolar. Establecimos que tales estrategias son el resultado sintético del saber pedagógico, experiencia profesional e ideario educativo. Es el caso de nueva cuenta de volver a estos elementos a fin de asignarles otra posibilidad a esa «imaginación creadora», buscando establecer en este caso alternativas viables y congruentes desde el punto de vista metodológico, a lo que se realizó en un curso escolar.

Deseamos enfatizar también que es necesario que busquemos innovar la forma de realizar las actividades de acreditación. El docente tiene que buscar comprender lo que pasa en un grupo escolar y frente a ello ensayar respuestas. Estos ensayos le permitirán lograr ciertas cosas, aunque fracase en otras. Recordemos que no estamos obligados, como docentes, a que toda propuesta educativa funcione sin contradicciones; sí estamos obligados, en cambio, a innovar, a no ser rutinarios. Herbart, en 1806, decía que el problema de un maestro de noventa años es que tenía la experiencia de su rutina, si no encontraba forma de reflexionar y teorizar sobre la misma:

Un maestro de escuela de noventa años tiene la experiencia de su rutina; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿acaso tiene la crítica de su método y de sus actos? —Y más adelante añade—: Le exijo al educador ciencia y reflexión. No me importa que para los demás la ciencia sea como unos lentes, para mí es como los ojos.²⁴

Esta es nuestra tarea: intentar de alguna manera relacionarnos con nuestro objeto de trabajo, que la rutina no nos venza. Pero precisamente el actual planteamiento pedagógico está orientado a que el maestro no in-

24. F. Herbart (1983), *Pedagogía general. Derivada del fin de la educación*, Humanitas, Barcelona (la edición original es de 1806).

nove, a que no experimente; se espera que sólo aplique en el aula rutinas y formas de supuesta «cientificidad». De ahí la insistencia en que también en la evaluación es posible efectuar experiencias e innovaciones. Estas no se pueden prescribir, lo que implica que el maestro cambie el método. En el fondo, ese es el problema. Una vez que el maestro modifica el método y su relación con el estudiante, en ese momento, se pueden pensar diversas experiencias de evaluación.

Estamos colaborando en la realización de distintas experiencias. En algunas escuelas primarias, el estudiante participa en un proceso de auto-evaluación. Esto es, de autocomprensión, de autoseñalamiento, de qué está pasando con su proceso de aprender.

Antes de finalizar nuestro trabajo desearíamos presentar algunas experiencias que estamos realizando al respecto. Se trata de un material relativamente descontextuado, pero permite exponer algunas características de los intentos que desarrollamos:

Caso 1

Se trata de una experiencia realizada en los últimos grados de la escuela primaria (niños de 10 años a 12 años). Los maestros solicitan semanalmente que cada alumno escriba una valoración sobre su aprendizaje. Se pretende que en ella el alumno manifieste el interés con el que realizó sus labores, su apreciación sobre su desarrollo y sobre el cumplimiento de las diversas acciones escolares. La importancia de esta evaluación radica en que es hecha por el propio alumno. No es sólo el maestro el que emite una opinión sobre sus alumnos sino que, en última instancia, cada alumno expresa su opinión al respecto.

Hemos encontrado una gran capacidad de percepción y autocrítica en los alumnos para expresarse sobre su propio caso, lo que estimula a incrementar este tipo de experiencias y a buscar nuevas alternativas.

Caso 2

Se trata de una experiencia desarrollada en el seno de la universidad con un grupo numeroso (noventa alumnos) de una licenciatura en ciencias de la educación.

Iniciar un curso con este número de alumnos requiere modificar una serie de presupuestos metodológicos por parte del docente y ciertos comportamientos y actitudes por parte de los estudiantes.

El curso se lleva a cabo con una periodicidad de dos clases semanales. En la primera clase se hace una exposición del material, generalmente a cargo del docente; los elementos a trabajar en ella se desprenden tanto del programa como del conjunto de aspectos situacionales que emergen en la segunda clase.

La segunda clase se realiza a partir de un trabajo de pequeños grupos que combina una perspectiva de dinámica de grupos con una concepción operativa de las mismas.²⁵ Las primeras clases del trabajo grupal se dedican al tratamiento de algunos comportamientos individuales que obstaculizan el desempeño del grupo; con posterioridad, estas clases van constituyéndose en temáticas. Los alumnos discuten una información o colaboran entre ellos en la planificación, ejecución y presentación de un trabajo práctico (entrevistas a docentes, observaciones escolares, aplicación de cuestionarios, etcétera). En este grupo en particular observamos el desarrollo de ciertos comportamientos: colaboración, inclusión de bibliografía sugerida por los alumnos, posibilidad de trabajar en ausencia del docente, etcétera.

Ante el nivel de compromiso asumido por los alumnos, se les solicitó que un ensayo que elaboraron en forma individual para la acreditación fuera entregado tanto al docente como a un compañero, para que ambos, por su cuenta, emitieran una opinión por escrito. Ambas opiniones se discutieron en el seno del pequeño grupo y los puntos de vista analizados se expusieron posteriormente al grupo, en general.

Más tarde, los estudiantes opinaron en forma individual y en pequeño grupo sobre la calificación que podrían obtener en el curso.

Asimismo, se preparó una clase final, coordinada bajo la concepción operativa de grupo, en la que se evaluó todo el proceso seguido, completamente desprendida de la calificación.

25. Esta cuestión implica que el docente tenga formación en teorías grupales, para encontrar diversas formas de recurrir técnicamente a ellas, de acuerdo con las diversas condiciones que plantea un grupo escolar.

Caso 3

Desde nuestras primeras aproximaciones al ámbito de la evaluación realizamos formas de acreditación grupal.²⁶ Necesitamos **puntualizar** varios elementos. Primero, que en la actualidad hemos trabajado **más** de sesenta cursos universitarios pero sólo en tres de ellos hemos **manejado** la posibilidad de una acreditación grupal. Esta elección siempre la **efectuamos** al finalizar el curso y no al principio del mismo. Tomamos la **decisión** una vez que percibimos el grado de trabajo logrado por el grupo, así como sus mecanismos de integración, de crítica y autocrítica. Observamos hasta dónde pueden **romper** los alumnos con una serie de prejuicios e inercias que han sido aprendidos a lo largo de su proceso de escolarización. Por ejemplo: asignar mayor importancia a sus procesos de conocimiento que a la calificación obtenida. Finalmente, siempre que hemos elegido esta opción, los alumnos han efectuado un trabajo escrito que permita tener una evidencia del proceso desarrollado.

Una característica que percibimos en estos procesos es que los alumnos no se **otorgan** a sí mismos calificaciones altas. A manera de ejemplo presentaré algunos relatos de tales situaciones:

- a) Un estudiante que tuvo un desempeño muy bueno: «Yo me pondría una calificación intermedia; **efectivamente**, cumplí con lo que el curso pedía, pero considero que no **domino** suficientemente el tema trabajado en el curso».

Los comentarios grupales fueron:

Un compañero: «Yo aprendí en el curso de tus reflexiones y de tu trabajo».

Otro compañero: «Considero que **no** tienes que ponerte una calificación intermedia, porque, si no, los demás tendríamos que **calificarnos** muy bajo».

- b) Un estudiante **de** buen desempeño, pero con dificultades para **apropiarse de la información**: «En toda mi vida he obtenido las calificaciones **más** altas, nunca he reprobado una asignatura, en **este**

26. Cfr. Á. Díaz Barriga, Tesis para una teoría..., *op. cit.*

curso cumplí con lo que se pidió, sin embargo percibo que sólo repito la información, pero que me falta algo para poder presentarla como mía. Me pondría una calificación intermedia».

Un compañero: «Me gusta lo que dices porque también del fracaso se aprende».

Otro compañero: «Yo te dejaría la calificación intermedia, creo que no es bueno sacar siempre calificaciones altas».

- c) Un estudiante intermedio, con un cumplimiento mediano en el curso: «El curso se me dificultó, pero siento que al grupo no le importó mi desempeño; me siento mal con ustedes, pero ustedes tampoco me apoyaron en el curso. Prefiero que me digan que lo reprobé y cursarlo de nuevo».

Un compañero: «Es difícil relacionarse contigo, pero no creo que debas reprobalo».

Con estos ejemplos queremos remarcar que se trata de un acto más serio y complicado de lo que habitualmente se suele considerar, donde uno observa al grupo en su totalidad y, por otra parte, los trabajos escritos que han elaborado los alumnos. Sin embargo, es difícil promover este tipo de prácticas en las instituciones educativas. El problema central radica en pensar que su realización implica un descentramiento del rol del docente, toda vez que se ha logrado un proceso de desaprendizaje de una serie de prejuicios por parte de los alumnos. No percibir esta cuestión puede derivar sólo en un facilismo estudiantil.²⁷ Deseamos expresar que no todos los grupos son aptos para la realización de este tipo de experiencias.

Caso 4

Un grupo muy reducido de alumnos (cerca de veinte) con una experiencia educativa grupal, pero que procede de un ámbito profesional muy lejano a lo que habitualmente consideramos «el mundo académico». La

27. Por cierto, recuerdo que los estudiantes de la experiencia 2 se negaron a darse la calificación. Su argumento central fue: «El trabajo en grupo ha sido tan intenso y significativo que no vale la pena devaluarlo dando la imagen de un facilismo estudiantil. Que el maestro asigne la nota».

situación educativa se llevó a cabo en una mezcla permanente de información con su experiencia profesional.

Los alumnos realizaron varios trabajos a lo largo del curso; estos se promediaron y se tomaron en cuenta otros elementos en la estructuración de la calificación final. El último día de clases se pidió a cada alumno que escribiera en una hoja de papel la calificación que pensaba que obtendría en el curso y, posteriormente, se le pidió que la confrontara con la que se había escrito previamente en la lista. La coincidencia entre ambas calificaciones fue muy llamativa. Las diferencias fueron por demás mínimas y se refirieron a puntajes muy cercanos.

A partir de estas experiencias podemos reflexionar que la actitud de los estudiantes frente a la acreditación se puede modificar. Indudablemente, esta cuestión requiere transformar el conjunto de conceptos que orientan la acción educativa, primero en los docentes y posteriormente en los alumnos. No podemos negar que el pensamiento de Freinet orienta estas acciones, en el sentido de que de él derivamos un análisis sobre condiciones específicas, y desde ahí realizamos estos intentos diferentes de atender a los procesos de acreditación, vinculándolos con una evaluación. No necesariamente todo sale bien, ni perfecto. Lo importante en la acción educativa es esta idea de volver a ensayar, de volver a intentar y reconocer lo que se logra.

A manera de conclusión

Iniciamos la exposición de este capítulo afirmando que buscaba presentar una serie de estudios, análisis y experiencias realizadas en el campo de la evaluación. A pesar de la falta de unidad del material, ya expuesta, hemos procurado abrir diversas líneas para el estudio de la problemática de la evaluación del aprendizaje y para fomentar diversas experiencias en torno de ella.