

viene primero conocer los contenidos que conllevan las proclamas. Para convertir algo en lo que se anuncia no basta con añadir o poner la etiqueta, cualquiera que sea, sino que debe hacerse en virtud del contenido de las ideas que encierran las nuevas propuestas y de los argumentos en que se sostienen.

Es fácil caer en la trampa de una utilización con resonancias ideológicamente progresistas que oculta prácticas y usos de carácter conservador, si no reaccionario. Como advierten SOKAL y BRIDMONT (1999, pág. 227), "un pensamiento no se convierte en 'crítico' por el mero hecho de ponerse esa etiqueta, sino en virtud de su contenido".

En el ámbito educativo, además, se convierte en crítico y progresista debido a la credibilidad de las prácticas que provoca y de su potencialidad transformadora de prácticas coherentes y emancipadoras.

La praxis comprometida con tan nobles objetivos cívicos será la garantía de que realmente existe la voluntad de actuar en esa dirección.

CAPÍTULO II

Naturaleza y sentido de la evaluación en educación

1. Conocimiento y evaluación: Las relaciones necesarias

Al situarnos frente al tema de la evaluación, una de las primeras cuestiones que debemos plantearnos es el sentido que tiene la propia evaluación educativa. Las urgencias llevan con demasiada frecuencia a preguntar *cómo* hacerla, antes de averiguar o de reflexionar sobre el *porqué* y el *para qué* de la misma.

Las respuestas a estos interrogantes remiten necesariamente al sentido que tenga o que demos al conocimiento y la actitud que, como docentes, adoptemos ante el mismo. El conocimiento debe ser el referente teórico que da sentido global al proceso de hacer una evaluación. Éste puede diferir según la percepción teórica que guía la evaluación. Aquí está el sentido y el significado de la evaluación y, como sustrato, el de la educación.

Según se entienda el conocimiento, la evaluación va —debe ir— por unos caminos o por otros. Y cuando la desligamos del conocimiento, la convertimos en una herramienta meramente instrumental que sirve para todo, aunque realmente valga para muy poco en el campo de la formación integral de las personas que aprenden, ya sea en el ámbito intelectual o en el profesional, en el plano del aprendizaje o de la enseñanza o en el de la implementación del currículum. La evaluación está estrechamente ligada a la naturaleza del conocimiento. Una vez esclarecida ésta, la evaluación debe ajustarse a ella.

si quiere ser fiel y mantener la coherencia epistemológica que le da consistencia y credibilidad prácticas, manteniendo la cohesión entre la concepción y las realizaciones concretas.

La interpretación y la lectura que del conocimiento hizo el positivismo no es la misma que hizo la nueva sociología o la hermenéutica o la teoría crítica. De estas corrientes filosóficas surgieron cosmovisiones diferenciadas del conocimiento y concepciones curriculares contrarias que concretaron aquellas ideas.

2. La visión positivista del conocimiento: La pedagogía por objetivos

Para el positivismo y la mentalidad positivista, el conocimiento lo constituyen básicamente los hechos, los datos empíricos, como algo externo y ajeno al sujeto. Objetivan las relaciones sociales con el fin de reducir al máximo *el factor humano* por vía del tratamiento neutro (no es casual el uso de la tercera persona en las investigaciones que siguen este razonamiento técnico). Excluyen los procesos mentales del aprendizaje y los sustituyen por las leyes de la conducta. Conocer equivale a aprehender hechos, cosas, datos.

Del positivismo surge la *pedagogía por objetivos* (interpretación y aplicación lineal del conductismo al currículum) que reduce el conocimiento a una lista de objetivos empíricamente observables. El conocimiento equivale a los hechos, al dato empírico; se le considera como algo dado. El currículum se resume en una serie de programaciones en torno a objetivos. Con ellas se trata de controlar, de modo experimental y externo al sujeto que aprende, el desarrollo de mismo y predecir los resultados, separando medios de fines. Al definir los objetivos en términos de realizaciones concretas (el aprendizaje reducido a conductas observables) se inhibe la naturaleza exploradora de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

De nuevo aparece *lo dado*, en este caso identificado en términos de aprendizaje con los cambios que se producen en la conducta externa observable, que no con las acciones. Aquella se toma como dato empírico que traduce aprendizaje. La enseñanza consiste en modificar o cambiar la conducta del alumno, no su forma de razonar, su pensamiento, e incluso, sus sentimientos y actitudes. Es el paradigma medios-fines, de orientación técnica y funcional cuyo sistema resultante está basado, según NORRIS (1990, pág. 103), "en los valores de control, certeza, eficacia, precisión, coste-beneficio, predictibi-

lidad, estandarización y rapidez". Para este autor, los problemas "se definen en términos de distancia entre lo ideal y lo real", y el evaluador "es el único productor de conocimiento, lo evaluado son los consumidores u objetos de conocimiento".

El currículum vertebrado en torno a objetivos *de conducta* ofrece una visión instrumental del conocimiento. Encuentra en la *racionalidad técnica*, entendida como modo de objetivación de todos los fenómenos, —sean culturales y sociales, sean materiales o simbólicos, sean físicos o mentales— su forma de razonar y de explicar. Trata al sujeto que aprende como receptor pasivo que acepta y acumula información.

Para mantener la coherencia interna con esta visión del conocimiento, la racionalidad técnica no duda en separar hechos y conductas de los contextos en los que adquieren sentido y significado. Por la misma razón, deja de lado los valores e intereses que éstos puedan representar, acudiendo a la aplicación de procedimientos empírico-analíticos para su estudio y a un discurso racionalista que los expresa.

En este contexto cultural, la influencia en el campo de la evaluación se introduce y se refuerza a través del movimiento científico de medición (THORNDIKE) que se centra en la invención de artefactos y técnicas para medir características de personalidad de los individuos.

Aplicado a la medición educativa del rendimiento académico de los estudiantes, este movimiento científico se presta eficazmente para la selección, la clasificación y la distribución según los resultados en diferentes niveles o medios educativos, e incluso, para la distribución sociolaboral. El cociente de inteligencia (CI) que miden los tests podría ser una muestra de tanto artificio. El desarrollo de la psicometría, y concretamente de los tests, desempeñó funciones importantes amparadas en una legitimación pseudocientífica de prácticas educativas que no respondían a una concepción democrática de la educación.

El modelo de evaluación que surge de aquí, un modelo de objetivos que se reduce a la aplicación de pruebas objetivas (TYLER, 1949; BLOOM y cols., 1975), es más que una tecnología para la evaluación. Es también una concepción prescriptiva tanto en cuanto a la naturaleza del conocimiento como de su adquisición. Determina adquisiciones según criterios previamente prefijados.

Uno de los problemas que presenta el modelo derivado de la racionalidad técnica al aplicarlo a la evaluación es que exige que el profesor traslade el conocimiento a respuestas medibles precisas e inequívocas. En él, el aprendizaje es algo que se puede medir, manipular e incluso predecir. Los tests, que adoptan la forma de pruebas objetivas de dis-

tinta presentación, desempeñan un papel relevante en este razonamiento. Los usos que de ellos se hicieron trascendieron los valores educativos para derivar en sutiles pero potentes instrumentos para la exclusión y la marginación (GOULD, 1987; DARLING-HAMMOND, 1994).

3. El conocimiento como construcción sociohistórica: La pedagogía crítica

Desde concepciones epistemológicas distantes y opuestas respecto del positivismo, de la hermenéutica, de la nueva sociología, de la teoría crítica, de la epistemología genética y del constructivismo (psicológico y social) surgen concepciones del conocimiento como construcción histórica y social dinámica que necesita de contexto para poder ser entendido e interpretado. Aquí el currículum se entiende como construcción histórica y sociocultural.

Estas corrientes de pensamiento coinciden en parte con planteamientos de la epistemología genética desarrollada por PIAGET. Tienen en común su oposición al positivismo. La visión que ofrecen del conocimiento es práctica y situada. Concreta su modo de comprender y de explicar en la *racionalidad práctica y crítica*. En ella se reconoce la participación activa de los sujetos en la construcción del mismo. Quien aprende participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber, de ahí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento. Conocimiento construido y situado aquí, conocimiento recibido y atemporal allá. Conocimiento reconocido en su complejidad frente a la simplicidad del conocimiento recibido.

La tarea de la educación que surge de esta visión dinámica del conocimiento es ayudar a quien aprende a desarrollar reflexivamente un conjunto de *modos de pensamiento o modos de aprendizaje de contenidos* que son considerados valiosos en la sociedad. Más que las respuestas plasmadas en conductas específicas para identificar la realización de aprendizajes concretos desde la perspectiva constructiva del conocimiento (visión que no debe reducirse a una lectura exclusivamente psicológica) importa descubrir lo que saben quienes aprenden y cómo han adquirido aquellos saberes. La capacidad mental de los sujetos desempeña un papel relevante en esta actividad. La enseñanza no consiste tanto en la transmisión de información sino en incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos de conocimiento.

Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, delibe-

rar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar. La clave de entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa.

El quehacer del profesor consiste en despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje. La preocupación se centra, no en lo que hacen los sujetos que aprenden, sino en cómo han adquirido aquellos conocimientos que les permiten actuar de modos diferentes en contextos nuevos no conocidos.

4. Necesidad de situarse frente al conocimiento: La coherencia epistemológica

Como grandes visiones encontradas, el positivismo y la hermenéutica, el racionalismo y la epistemología genética, representan polos epistemológicos opuestos desde los que se contemplan y se *leen* los fenómenos sociales. Desde ellos surgen formas distintas de comprenderlos y de explicarlos. Consecuentemente, representan modos distintos de actuar *ante* ellos y *con* ellos cuando concretamos las ideas que representan en concepciones curriculares. Así, toda evaluación que el profesor hace del rendimiento académico en alguna materia curricular concreta, en cualquier contenido escolar, refleja la concepción que del conocimiento y del mismo rendimiento tiene quien evalúa, más que el valor que tal contenido posee en sí.

De hecho, al formular la pregunta o plantear el problema, el profesor ya ha elegido, al mismo tiempo, *una forma* de resolverlo. Esto conlleva una forma de ver y de interpretar el conocimiento. Sucede no obstante que estos pasos suelen darse de un modo tan automatizado que muchos profesores no reparan en este trasfondo epistemológico que implicaría el compromiso de actuar razonablemente de un modo determinado y coherente. Quizá ahí resida la razón por la cual muchas prácticas obedecen más a la inercia de la costumbre que a un quehacer reflexivo.

Del tratamiento que cada uno haga del conocimiento se derivarán formas de implementación curricular distintas. En caso contrario,

se producirá la ruptura epistemológica que arrastra como consecuencia la inconsistencia práctica, dando paso a formas arbitrarias, por ilógicas, de evaluación. Si la racionalidad técnica se identifica en educación con la *pedagogía por objetivos*, la racionalidad práctica se entiende desde la *pedagogía crítica* como construcción social del conocimiento, y el currículum como *proyecto* y *proceso*, dado que el pensamiento crítico es en sí mismo un proceso dinámico y social que exige juicio y deliberación.

En el terreno de la educación y de la evaluación, estas cosmovisiones reflejan concepciones distintas y diferenciadas que sólo desde el desconocimiento o desde la ignorancia, cuando no desde el interés más avieso, se confunden, pretendiendo conjugar en una misma narrativa formas de hacer que se inspiran en fuentes epistemológicas distintas, e incluso antagónicas, y en algunos puntos, excluyentes.

Es frecuente hacer coincidir pruebas objetivas o cualquier otro tipo de test para tomar decisiones que trascienden sobradamente las posibilidades de conocimiento que ofrecen estos recursos. También, como señala PERRENOUD (1990, pág. 105), es frecuente leer o hablar de

valores morales, actitudes, disposiciones generales —sentido de la responsabilidad, facultad de discernimiento, independencia de juicio, respeto hacia los demás, espíritu de solidaridad y cooperación, deseo de aprender o formarse— mientras la escuela pasa la mayor parte del tiempo enseñando saberes académicos.

Con frecuencia se proclaman formas de evaluación —la *evaluación criterial*, nacida en la mentalidad conductista, podría ser un ejemplo mínimo, pero no menos importante— que no se avienen con los discursos constructivistas de hoy en los que se explica la evaluación formativa, o el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, por poner un ejemplo.

Lo que esto refleja es una tendencia a hablar de evaluación y de alternativas posibles a las formas más comunes de evaluar, sin tener en cuenta o entrar en el análisis de las bases epistemológicas en las que dichas alternativas se fundamentan, ni la interpretación del conocimiento que representan, ni la cultura escolar recibida, ni las creencias, convicciones, intereses y tradiciones en las que los propios profesores han sido formados. De ahí que muchas de las nuevas formas propuestas para evaluar no trasciendan la mera enunciación o formulación de líneas generales que inciden muy poco en las prácticas reales que llevan a cabo los profesores. A veces, las

mismas propuestas tienden a perpetuar situaciones que son claramente reproductoras de injusticias y desigualdades sociales y académicas.

5. Conocimiento, inteligencia y aprendizaje: Los límites de la evaluación

No todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor. Afortunadamente los alumnos aprenden mucho más de lo que el profesor suele evaluar. No está tan claro, por contra, que lo que el profesor evalúa sea realmente lo más valioso, aunque en las prácticas habituales lo más valioso suele identificarse con aquello que más puntúa.

Conocimiento, educación y currículum son referentes de evaluación inevitables. Entre ellos se establecen relaciones directas en los procesos educativos. Aclarar la relación que se establece entre cada uno de ellos y la evaluación reviste una importancia que va más allá del simple ejercicio metodológico. Nos permitirá actuar y decidir coherentemente.

Parece razonable defender que las finalidades que persigue la educación, así como el valor del conocimiento y del currículum, como concreción académica de aquél, deben orientar y guiar a la evaluación. Cuando se cambian los papeles y es la evaluación, en cualquiera de sus fórmulas de control meritocrático, la que condiciona y orienta al conocimiento y al currículum, todo el proceso de formación se pervierte, reduciendo estos papeles a límites de estricta significación académica. La educación se convierte entonces en una carrera por la consecución de títulos. El conocimiento dejará de ser un valor en sí mismo, y los contenidos perderán su significación cultural y su facultad formativa. El currículum será el artefacto que canalice los intereses hacia el éxito inmediato. Todos estos referentes esenciales se verán convertidos en meros instrumentos de contingencia (satisfacen las expectativas de la inmediatez del aula) al servicio de una forma de entender la evaluación que condiciona toda su potencialidad formativa al éxito de los exámenes. Es entonces cuando lo más valorado se confunde con lo más valioso.

También parece claro que una enseñanza orientada al examen, un aprendizaje condicionado por la presión de los exámenes, distorsiona el currículum porque da o desplaza el interés hacia los factores

de medición, otorgándoles un poder de control —sobre todo del currículum, y de toda su implementación—, que no les corresponde.

Igualmente podemos decir que sobreestimar la evaluación en cuanto rendimiento distorsiona el conocimiento. Diferencia y divide artificialmente en partes insignificantes la información que se considera más importante para la puntuación, y termina confundiendo lo que merece la pena aprender con lo que se sospecha que va a ser objeto de evaluación: vale sólo aquello que “entra en el examen”, aquello que “va para el examen”. Lo que no es objeto de examen, carece de valor y por tanto de interés. Si acaso, valdrá en otro momento, en otras circunstancias, pero en el contexto de aula, sólo merece la pena dedicar tiempo y esfuerzo a aquello que se percibe como objeto de control. El interés por aprender es otra cuestión. El valor intrínseco de los contenidos de aprendizaje queda al margen.

6. La evaluación al servicio del aprendizaje

El aprendizaje, y consecuente y simultáneamente, la evaluación, deben estar orientados y dirigidos por el currículum, —como idea global de principios y marco conceptual de referencia que concreta en prácticas específicas la educación como proyecto social y político— y por la enseñanza que debe inspirarse en él.

Partiendo de los presupuestos constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje, y teniendo en cuenta la teoría implícita que ilumina el currículum, debemos reconocer que una buena enseñanza contribuye positivamente a hacer bueno el aprendizaje; y que una buena actividad de enseñanza y de aprendizaje hace buena la evaluación.

Igualmente debemos reconocer que una *buena* evaluación hace buena la actividad de enseñanza y *buena* la actividad de aprender. Se establece así una relación simétrica y equilibrada entre cada uno de los elementos que componen el “currículum total”, considerado como medio ideal de aprendizaje y como tiempo y lugar de intercambio en el que se construyen cooperativa y solidariamente los aprendizajes escolares.

Lo que queda claro es que en ningún caso la preocupación por los exámenes —que pueden ser, razonablemente bien utilizados, recursos aceptables, aunque no únicos de evaluación— debe condicionar o dirigir el aprendizaje. Tampoco, por supuesto, debe condicionar el currículum y la enseñanza. No podemos perder de vista que los exámenes, cualquiera que sea la forma que adopten, deben estar

al servicio del aprendizaje, de la enseñanza y del currículum y antes, por supuesto, del sujeto que aprende. De lo contrario, serán los exámenes, no el currículum proclamado ni el currículum practicado, los que determinarán el currículum real y lo que él representa.

Desde una interpretación tradicional de la evaluación, propia de la función asignada, el profesor ha venido desempeñando un papel decisivo, además de decisorio, de un modo unidireccional. El papel asignado a quien aprende fue el de responder a cuanta pregunta se le formulara. El cambio en el enfoque y en la concepción de todo el proceso debe llevar necesariamente a un cambio en el papel que deben desempeñar las técnicas en la implementación de la evaluación.

Desde concepciones alternativas, y más a tono con los nuevos enfoques curriculares, orientados por la racionalidad práctica y crítica, quien aprende tiene mucho que decir de lo que aprende y de la forma en que lo hace, sin que sobre su palabra gravite constantemente el peso del ojo evaluador que todo lo ve y todo lo juzga. Por este camino podremos llegar a descubrir la calidad de lo aprendido y la calidad del modo en que aprende el alumno, las dificultades que encuentra y la naturaleza de las mismas, la profundidad y consistencia de lo aprendido y la capacidad generadora para nuevos aprendizajes de aquello que hoy damos por aprendido con sólo haberlo oído y haberlo volcado en un escrito. Ésta es la evaluación que mira al valor agregado de la enseñanza como indicador válido de la calidad de la educación.

7. Concepción curricular y prácticas de evaluación: La cohesión deseable

Si realmente se ofrecen o presentan formas nuevas y distintas de aprender, si de veras se parte de una idea y de una forma significativa de aprender, o, en la expresión más extendida, si se trata de lograr aprendizaje significativo, entonces necesariamente se deben buscar nuevas ideas, formas originales, caminos de enseñar distintos e innovadores en los que las personas trascienden el rol asignado y reducido a la representación que les corresponde como categorías.

También es necesario buscar formas atrevidas e inéditas de evaluar que vayan en consonancia con las ideas de que se parte, y que además satisfagan las exigencias que conlleva la cualidad significativa de la actividad de aprender si es que realmente pretendemos mantener viva, más allá de las palabras, la intención de producir nue-

vas formas de aprender. En este sentido, necesitamos "inventar" formas distintas que vayan más allá de las tradicionales, sean exámenes, sean pruebas tipo test o de puntuación.

La razón parece sencilla: estos instrumentos tan al uso tradicional no pueden reflejar ni representar las nuevas formas que adquiere el aprendizaje, ni las relaciones que se establecen entre los contenidos de conocimiento, las actividades de enseñanza, los procesos de aprendizaje. Tampoco pueden reflejar ni recoger el tipo de relaciones que surgen al trabajar de modo cooperativo y solidario, como exigencia de la tarea de construcción social en el aprendizaje. Más bien sacralizan formas ritualizadas de actuar para justificar heredadas prácticas rutinarias de evaluación.

Si se reconoce en estos razonamientos la potencialidad generadora por medio de la participación, la evaluación no puede, sin violentar los principios, actuar de modo contrario. Antes, hay que contar con nuevas formas de tratar la formación docente teniendo en cuenta no sólo el contexto de trabajo y el contenido de enseñanza, sino las exigencias didácticas distintas que se derivan de la nueva conceptualización del currículum.

El reto consiste precisamente en que los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta. No sólo dentro del aula ni sólo restringido a lo cognitivo, sino significativo *en y para* su vida dentro y, sobre todo, fuera del aula. En esta dinámica las formas tradicionales de evaluar, o la evaluación mediante tests, de cualquier tipo que sea, no sirven para desempeñar estas funciones ni para reflejar aquellos atributos y criterios que definen la nueva situación ni las condiciones de calidad que se proclaman.

Tampoco ayudan para otras formas tan anunciadas de trabajar en el aula, como puede ser el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, el aprendizaje crítico y autónomo, traducido o concretado en el mágico lema del *aprender a aprender*. O bien cambiamos las formas de hacer o bien cambiamos las formas en las que se expresa el nuevo discurso educativo. De lo contrario, nos quedamos en la retórica más simplista y tan dada a la manipulación más peligrosa. Me refiero a aquellas formas de decir que manifiestan un mensaje sabiendo de antemano que el sentido no está en lo dicho ni en las palabras que lo encierran, sino en la intención de quien lo expresa. Y al expresarlo, lo hace a veces en clave. Entonces puede ser descifrado y entendido por los más hábiles e introducidos en el tema. Otras

veces, en cambio, se da el mensaje de un modo tan confuso y tan equívoco que cambia según conveniencias que no se avienen a propósitos de clarificación ni a criterios de razón ni de entendimiento. En este caso obedecen más bien a intereses implícitos, ocultos, que sólo los privilegiados, si acaso, tienen acceso, tal vez por atajos menos transparentes que los que permiten caminar desde la claridad de ideas y que dan pie a utilizar expresiones con resonancias progresistas para dejar las cosas como están.

8. La importancia del marco conceptual: La preocupación por la práctica

Enseñar no es tanto ni tan sólo una cuestión de *conocimientos* sino de modos de razonar. Aprender no es tanto ni tan sólo acumular contenidos de conocimiento sino modos de razonar con ellos hasta aprehenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende.

La manera en la que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente. Conscientes del modo en el que aprende el sujeto, descubriremos la forma de ayudarlo. Este paso constituye lo esencial de la formación y clarifica el campo de la evaluación: los tests de rendimiento o los exámenes conocidos como tradicionales carecen de interés y de valor formativo porque no nos dicen nada que nos ayude a entender estos procesos. Las formas más habituales de examinar, y también de corregir, tampoco. Los malos resultados son, si acaso, indicios de que algo no funciona, pero no nos dicen nada sobre las causas que los provocan, que pueden ser muchas, y no todas debidas a negligencias o torpeza de quien aprende. Tampoco nos dicen nada de la calidad del proceso que desemboca en aprendizaje, ni de la calidad de lo que damos por aprendido. Asimismo, los profesores no pueden aprender mucho de los resultados para mejorar sus prácticas. Comprendiendo los modos de adquisición y de asimilación se puede actuar razonablemente bien en el plano didáctico.

Los problemas que presentan las nuevas propuestas de formas para evaluar no son tanto pragmáticos, ni tan siquiera programáticos, sino conceptuales, sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la propia educación en una sociedad democrática que pretende integrar, no segregar.

Una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, como de otros tantos aspectos que abarca la educación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del currículum, la evaluación. Darla por sobreentendida, a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente.

Los cambios en el proceso de evaluación tienen que ser parte de un programa mucho más amplio de innovación, abarcando currículum y didáctica tanto como evaluación. Los tres elementos, junto con los contenidos de aprendizaje que abarcan, están estructural y funcionalmente relacionados.

9. Cambiar las prácticas, cambiar de mentalidad: Nuevos retos, nuevos compromisos

Para efectuar una renovación, una innovación, tan necesario es conocer los obstáculos que hay que vencer, las dificultades que hay que superar como las fuerzas, principios y convicciones con los que cada uno cuenta. Como señala Rizvi (1989, pág. 55), "no podemos contemplar formas alternativas de vida porque continuamos valorando el orden, la eficiencia y la uniformidad por encima de los ideales de espontaneidad, reciprocidad, variedad y flexibilidad".

Un cambio en la concepción del currículum conlleva a la vez un cambio en la concepción de la enseñanza y del aprendizaje. Consecuentemente implica variaciones en el tratamiento de los contenidos —sin ellos, no hay currículum— y también en las formas de entender la evaluación y en los criterios por los cuales ha de ser evaluado aquello que se enseña y aquello que se aprende. Son asuntos prácticos que justifican la intervención didáctica.

Más allá de palabras novedosas, de metáforas imaginativas, de expresiones ingeniosas, lo que necesitamos plantearnos es qué exigencias epistemológicas presentan estas nuevas formas de entender el currículum y lo que él abarca, en este caso restringido a lo más inmediato del aula. Si se considera que el aprendizaje es construcción, es participación, es comprensión, es asimilación, apropiación e integración en los propios esquemas de razonamiento y no mera verbalización de palabra prestada conservada en forma de memoria no-

significativa, es porque detrás hay una visión epistemológica de lo que es el conocimiento.

Si se aceptan las exigencias epistemológicas, la evaluación que ha de valorar aquel conocimiento necesariamente debe ser respetuosa con lo que éste es y con aquella forma de construirlo. De lo contrario, a la confusión que invade la evaluación educativa debemos añadir la poca voluntad para entenderla y dar con soluciones atrevidas que rompan tantas seguridades burocráticas que atentan contra toda fortaleza que pueda surgir de la comprensión de este fenómeno social que es la evaluación.

Para entenderla, y también para saber a qué atenerse en su dimensión práctica y discursiva, es imprescindible dejar establecido, de un modo claro y transparente, el marco de referencia conceptual que la define y, lo que es más importante, la hace comprensible. Por la misma razón, resulta imprescindible tomar postura personal ante estos argumentos y decidirse por el compromiso profesional y moral al que obligan. De otro lado sólo queda la rutina y la calma. Y en ellas, la acción reproductora.

más bien sirva de excusa o parapeto de autodefensa para ocultar tantas limitaciones e incapacidades para dar respuestas inteligentes y justificadas a los interrogantes que aquella plantea. ¿Quién es la sociedad? ¿Dónde están escritas sus exigencias? ¿Qué condiciones ofrece la sociedad para hacer posibles y creíbles tales exigencias? ¿Qué parte de sociedad constituye la comunidad social docente? ¿Qué información ofrece la escuela a la sociedad, de modo que no necesite pedirle cuentas, sino que simplemente ella las da o las exige cuando hace falta? ¿Qué relación existe realmente entre escuela y sociedad?

¿Acaso la sociedad dice o pide a la escuela la forma en que organiza su enseñanza? ¿Acaso sabe de la organización del centro escolar? ¿Qué sabe la sociedad de la evaluación? ¿Qué, de otras formas de evaluar? ¿Qué conocimiento hay de los contenidos sobre los que se determina la calidad de lo aprendido? ¿Qué determina el valor del conocimiento evaluado?

¿Qué sabe la sociedad de la formación que reciben los docentes? ¿Acaso sabe la sociedad de la forma en que trabajan los profesores y las condiciones sociolaborales en las que desempeñan su labor? ¿Qué sabe la sociedad de las formas de violencia que se generan en algunos centros, en algunas aulas: unas debidas a causas internas, muchas que obedecen a situaciones ajenas?

¿Acaso las relaciones sociales que se dan en un centro escolar no son reflejo de la educación cívica que muestran sus propios ciudadanos, sean jóvenes o adultos? ¿Acaso la sociedad reacciona contra tanta violencia mediática, contra tanta vaciedad y pobreza moral e intelectual que transmiten los medios de comunicación? ¿Cómo puede la escuela ir en contra de los valores que garantizan éxitos sociales pero que son incompatibles con aquellos valores morales que representa la educación?

¿Qué sabe la sociedad de los criterios por los cuales los profesores acceden a los puestos docentes y lo que hacen cada día en el aula? ¿Por qué la sociedad "sólo" se preocupa por los resultados de la evaluación, ya que del proceso tampoco se ocupa, ni tiene presencia real y concreta en el discurrir de un curso escolar? ¿Qué dice la sociedad de la educación y del cuidado que brinda a sus ciudadanos? ¿Qué sabe la sociedad...?

Ante estos interrogantes, lo que estoy proponiendo es la necesidad de promover cambios en la estructura de la organización escolar que posibiliten modos de actuar tan responsables como comprometidos con valores formativos desde la lógica educativa que deriva de los grandes principios que tanto se proclaman (LITTLEFORD, 1983, pág. 107).

CAPÍTULO IV

La cara oculta de la evaluación: La cuestión ética y práctica

1. La cuestión ética y la práctica razonable de la evaluación

La evaluación educativa es esencialmente una actividad práctica que mira a la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos. Por consiguiente, es sobre todo una cuestión ética, no sólo es cuestión académica, de técnica, de saber. Los aspectos técnicos adquieren sentido precisamente cuando están guiados por principios éticos. Si entre los aspectos técnicos preocupa la objetividad, entre los *éticos* la preocupación se centra en la acción justa, ecuánime, equitativa. No se excluyen, pero tampoco se confunden, ni se identifican.

Consecuentemente, en la evaluación no se trata tanto o tan sólo de ser objetivos cuanto de ser justos. Confundir las dos categorías, identificándolas, simplifica las decisiones y administrativamente nos exime de responsabilidades, pero no aseguramos que, por medio de correcciones objetivas, actuemos simultáneamente con justicia. Incluso, conviene advertir, podemos ser objetivamente injustos, pero nunca estaremos seguros de actuar con justicia limitando nuestra responsabilidad a comportarnos de un modo objetivo; y nunca podremos ser justos obrando arbitrariamente.

Como cuestiones propias del razonamiento técnico y de las preocupaciones que conlleva surgen preguntas sobre *qué* evaluar, *cuándo* evaluar, y *cómo* evaluar.

Desde el interés técnico se busca obsesivamente evaluar con bases científicas para garantizar el rigor de los métodos racionalmente planificados que permiten la discriminación por vía matemática.

Como preocupaciones sustantivas desde perspectivas éticas surgen preguntas que expresan el interés por conocer *al servicio de quién* está la evaluación, *qué fines* persigue, y *qué usos* se va a hacer de la información y de los resultados de la evaluación.

Las dimensiones éticas de la evaluación, intrínsecas al razonamiento práctico, se relacionan directamente con preguntas de otro orden, y que ahora ampliamos: ¿Por qué evaluar? ¿Para qué evaluar? ¿Quiénes son los destinatarios y quiénes son los que se benefician de las prácticas de evaluación? ¿Qué uso hacemos los profesores de la evaluación? ¿Qué uso hacen los alumnos de la evaluación? ¿Para qué les sirve? ¿Qué funciones desempeña realmente? ¿Quién utiliza los resultados de la evaluación, más allá de la inmediatez del aula? ¿Asegura el sistema de evaluación vigente la calidad del aprendizaje y la calidad de la enseñanza? ¿Asegura también la evaluación justa, además de objetiva, de los alumnos?

En el mismo sentido y marco de reflexión se plantean otras cuestiones. Bien claro se nos dice *qué evaluar*, *cuándo evaluar* y *cómo evaluar*, preguntas que indagan sobre cuestiones comunes de alcance burocrático y administrativo. Menos claras, y normalmente ausentes en los discursos sobre evaluación, son las preguntas que indagan *al servicio de quién* está la evaluación que practicamos, *qué usos* se hacen de ella y sobre todo de los resultados que traducen los procesos, *qué funciones* (implícitas, no sólo las proclamadas) desempeña.

Las primeras preguntas (*qué, cómo, cuándo evaluar*) suelen ser cuestiones técnicas que revisten una importancia que no les corresponde. Desvían la atención sobre otras cuestiones que tienen que ver con los valores esencialmente formativos y que tienen que ver con la dimensión ética de la evaluación y se relacionan directamente con preguntas de otro orden.

¿Qué elementos o denominadores son comunes en la evaluación? ¿Se podrían identificar? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Cuáles se pueden cambiar? ¿Son compatibles?

¿Qué tienen en común en la evaluación los distintos profesores que trabajan en un centro? ¿Comparten los mismos objetivos? ¿Comparten finalidades? ¿Participan cooperativa y solidariamente en el proyecto educativo del centro?

¿Cuándo comienza la evaluación? ¿Cuándo comienza su planificación? ¿Cuáles son, cuáles deberían ser sus marcos de referencia?

¿A qué nos referimos cuando hablamos de evaluación en educación, y más concretamente, a evaluación en un aula específica, en una materia singular, en un nivel preciso? ¿De qué hablamos, qué queremos decir cuando hablamos de evaluar a un profesor particular, a un centro determinado, a un currículum definido, a un proyecto curricular consensuado, a unos alumnos que tienen una historia que los marca, un contexto social, cultural, económico que los conforma, un nombre que los identifica como personas singulares?

Hablamos de evaluación de la enseñanza, que es evaluación del profesor y hablamos de evaluación del aprendizaje, que es evaluación del alumno. Pero las consecuencias que se derivan en un caso y otro son muy distintas y de alcance muy desigual. Se toman medidas respecto al alumno, y en algunos casos, medidas que afectan e inciden decididamente en la vida de los sujetos. De la evaluación de la enseñanza, se habla, simplemente.

Interesa hablar de evaluación sentando las bases de entendimiento entre las personas implicadas y contando con ellas para garantizar la participación en una evaluación que ordena razonablemente los recursos disponibles.

La *ética de la responsabilidad* obliga a tener en cuenta las consecuencias que se derivan de la actuación del profesor para con los sujetos evaluados. Preocupa lo razonable de la acción. El diálogo se constituye en un medio de primer orden para el aprendizaje logrado por la evaluación compartida. La participación de los sujetos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje es imprescindible para mantener la coherencia y la cohesión necesarias para el correcto funcionamiento del proceso educativo.

Además, la evaluación educativa tiene que ver con cuestiones más primarias y vitales, pegadas a contextos concretos y a asuntos relacionados con personas determinadas. Porque más allá de lo que dice la literatura especializada y lo que plantean los discursos académicos de la evaluación, en la escuela también se habla de y con sujetos concretos, se habla del bajo rendimiento de María y del poco interés de Juan; se habla sobre unos sujetos que aprenden con interés, y otros que no lo hacen al mismo ritmo siendo incapaces de prestar atención. También se habla de la dificultad que Carmen, profesora de Matemáticas, tiene para hacer ver a los padres de Pedro que su hijo no rinde o no presta atención; o que Carlos tiene problemas de disciplina que influyen en su rendimiento... Se habla de alumnos que trampean, que faltan a clase, que son indisciplinados, hiperactivos, poco sociables, introvertidos, tímidos... ¡y en todos los casos pretendemos mantener la evaluación y a los sujetos que la han de realizar al margen!

Tampoco los textos especializados sobre evaluación dicen nada (que resuelva) sobre los conflictos que provoca el mismo hecho de saberse evaluado o de tener conciencia de que todo lo que se pueda hacer/decir/pensar en el aula puede ser objeto de evaluación o puede influir de algún modo en la calificación.

Son visiones distintas de mundos diferentes que se realizan en y sobre un mismo escenario en el que cada uno vive e interpreta actos distintos a ritmos dispares y en el que las pautas de comportamiento y los límites que aquellas abarcan no están claros, permanecen en una penumbra de vigilancia que en cualquier momento y por diversos motivos puede producir efectos letales retardados.

Cuando se establecen contextos de interrelación, los profesores y los alumnos pueden más fácilmente desarrollarse como personas, y los profesores, como profesionales cualificados. En la base de los mismos estaría el desempeño responsable de papeles complementarios, nunca enfrentados. Como eslabón entre ambos lados estaría la "ética práctica", (SCHWAB, 1969) o "ética de la responsabilidad" (SOTELLO, 1990), que tiene en cuenta las consecuencias que producen en los sujetos las acciones que los profesores emprenden. Es una forma de actuar razonablemente. Y en lo relativo a las consecuencias de la evaluación debemos reconocer que aquéllas son graves pues afectan directamente a las personas en su totalidad. Los medios, en este sentido, deben justificarse por su idoneidad ética, que atiende a los usos formativos a que llevan, más que a los aspectos técnicos.

En la perspectiva ética, la evaluación tiene que ver con prácticas de intervención intencional en las que se ponen en juego dimensiones que no aparecen cuando tratamos la educación desde un punto de vista técnico. Por contraste, desde el interés práctico y crítico, dichas intervenciones vienen a constituir una parte sustantiva que identifica aquella práctica como formativa.

Como actividad natural de aprendizaje, la evaluación educativa es acción humana que se realiza entre sujetos sobre sujetos. No hay evaluación sin sujeto evaluado. Y la evaluación carece de significado si alguien no lo otorga. De ahí que deba ser esencialmente justa. En el terreno de la confusión y desde concepciones racionalistas que separan artificialmente al sujeto de las acciones que éste produce, suele confundirse la objetividad con la justicia, viniendo la primera a ocupar el lugar que le corresponde a la segunda, quizá porque personal y moralmente compromete menos.

Abogando por el rigor de la claridad, debemos cuidar de no confundir los dos conceptos. Necesitamos pasar de la obsesión por la objetividad reificante a la búsqueda del ejercicio justo y ecuánime.

En nombre de la objetividad se suelen cometer muchas injusticias amparadas en un lenguaje propio de los expertos que restringe el acceso al conocimiento de lo que expresa y que encubre el tipo de racionalidad técnica que la orienta. Y en nombre del empeño por la objetividad, se deja de lado además la calidad intrínseca de lo que representa. Referida al examen, STENHOUSE (1984, pág. 140) es claro cuando afirma: "cuanto más objetivo sea un examen, tanto más falla en revelar la calidad de una buena enseñanza y un buen aprendizaje". La ejemplificación es ilustrativa: "Mediante tests objetivos, tanto Miguel Ángel como Russel Flint obtendrían puntuaciones destacadas, pero es la diferencia de calidad entre ambos lo que tiene fundamental importancia en el arte".

La idea de las pruebas objetivas surge en el campo de la psicología, concretamente de la psicometría, para responder a criterios de eficacia que buscan en la objetividad el tratamiento imparcial de la población a la que se aplican. En algunos casos, podemos pensar, el tratamiento objetivo e imparcial viene bien en cuanto que evita al menos fórmulas de arbitrariedad encubierta; pero reconoceremos que, cuando este mismo razonamiento es válido, antes están fallando otros principios más elementales e insustituibles en los que se debe asentar la acción correcta, el quehacer justo. La arbitrariedad no tiene nada que ver con la subjetividad. Si acaso es una perversión de ésta. El sujeto que actúa cabalmente no hará nunca un problema de la subjetividad. La cuestión es otra.

2. La función epistemológica y formativa del diálogo en la construcción del conocimiento

Las prácticas de aula, no sólo reducidas a la manipulación o al manejo artesano de lo inmediato, sino en un sentido más amplio de interrelación —sea de trabajo, sea de debate, sea de aclaración o explicación conceptual, sea de tareas propiamente de aprendizaje, sea de encuentro entre sujetos que se dedican a aprender—, posibilitan y potencian la aproximación al objeto de conocimiento.

El diálogo desempeña en esta dinámica una función fundamentalmente epistemológica, además de educativa, que pone a quienes enseñan y a quienes aprenden en relación con el conocimiento. Ya COMENIO (1632, págs. 182 y 183) tenía en cuenta la importancia del mismo: "*Nada hay más familiar y natural que la conversación*", advertía con buen tino. Y líneas más adelante:

Los diálogos excitan, animan y mantienen la atención, tanto por la variedad de las preguntas y respuestas, mezcladas con sus razones y formas, como por la diversidad y mutación de las personas que intervienen en ellos, con lo cual se mantiene el espíritu sin cansancio, despertándose, en cambio, mayor deseo de escuchar.

COMENIO aporta una última razón en favor del diálogo:

Como gran parte de nuestra vida transcurre en la conversación, será el camino más breve en la educación de la juventud acostumbrarla, no sólo a comprender cuanto le es útil, sino a hablar acerca de ello con soltura, circunspección y facilidad.

Estando a mano, siendo de sentido común, el diálogo y la conversación son medios de conocimiento y de evaluación que no se utilizan con la frecuencia que corresponde a un recurso natural. Acostumbrados a la racionalización del sentido común, probablemente el afán y obsesión del razonamiento instrumental y de cientificidad han hecho de ellos categorías incompatibles con la intervención técnica, restándoles el valor que en sí mismo encierran como fuentes de conocimiento. En cambio, el diálogo puede ser el método de evaluación más potente —y el menos usado— para saber lo que las personas conocen. También para asegurar el perfeccionamiento continuo en los procesos de aprendizaje e incrementar la comprensión de los mismos, debido a que sólo hablando con las personas se pueden plantear los temas en términos inteligibles y en un lenguaje común, coloquial y directo, que no tiene por qué estar reñido con las exigencias intelectualmente más formales.

Sólo mediante el diálogo y la conversación, como señala GIDDENS (1990, pág. 281), podemos entender la naturaleza de los objetos culturales. En sus palabras:

Todos admitimos que existe una relación estrecha entre cultura, lenguaje y comunicación (...) Esta relación debería entenderse en función del papel básico que la conversación desempeña en la generación y mantenimiento del significado en contextos de acción práctica y de copresencia.

La razón del planteamiento que sostengo coincide con las palabras de Emilio LLEDÓ (1992, pág. 160), quien comentando las ideas de PLATÓN puntualiza:

La pregunta y la respuesta son expresiones de la vida de aquellos que ejercitan el arte de la discusión. Las preguntas brotan no sólo de

una actitud antidogmática, que pone en duda el fundamento del conocer, sino que preguntar surge también de ese "interior" del alma cultivada en el esfuerzo de la verdad. Preguntar es, pues, buscar; no aceptar lo dicho ni la autoridad de quien lo dice, si no es desde el compromiso de ir aún más allá de la frontera que el lenguaje señala. En eso consiste, al parecer, el buscar la *alétheia* (verdad): en no aceptar, en el lenguaje, ningún término ni proposición alguna de la que no se pregunte por su sentido, y por el fundamento sobre el que ese sentido se sustenta.

En este contexto de entendimiento, la necesidad de colaboración del trabajo en equipo no es suficiente garantía si no media el diálogo, en el cual profesores y alumnos se encuentran como personas, sin más rangos ni rasgos discriminatorios, y en el que el respeto profundo mutuamente compartido constituye la razón del entendimiento, en coincidencia con la actitud antidogmática que destacaba Emilio LLEDÓ (SCHUBERT, 1986, págs. 419-420; HYDE, 1994, página 67; FREIRE, 1995, pág. 379; GADAMER, 2000, pág. 101).

Es precisamente ahí donde se instala el diálogo, entendido como forma de conocimiento por el cual crece y se expresa el pensamiento crítico, proceso dinámico y social que exige juicio y deliberación entre los sujetos, entre quien enseña y entre quienes aprenden. El concepto de *aprendizaje constructivo* piagetiano apunta en esta dirección en cuanto que la participación activa de quien aprende viene a resultar requisito imprescindible en su concepción.

Esta situación lleva a revisar los papeles que tradicionalmente desempeñan los sujetos en el proceso educativo. Si realmente el aprendizaje depende de la actividad y responsabilidad de quien aprende, es necesario redefinir el papel de quien enseña. Fundamentalmente, de "verbalizador" y dispensador de la información que encierra el saber, pasa a convertirse en creador de situaciones de aprendizaje y en organizador de las tareas y trabajos de aprendizaje de contenidos científicos y culturales específicos. De transmitir información pasa a impulsar la indagación del conocimiento. Si el alumno deja de ser simple receptor de saber transmitido es porque también el profesor dejará de ser el transmisor de saber ilustrado. Ambos se encuentran ahora *construyendo saber* que será *significativo* en cuanto que se asienta en la comprensión intersubjetiva que media entre el sujeto dispuesto a conocer y el objeto de conocimiento.

Pero también el diálogo, en la relación entre profesor y alumnos, y a la luz de la interpretación moral a que aludo, desempeña una función importante como defensa y protección de la divergencia de puntos de vista de quienes participan en el proceso didáctico.

Se trata de lograr la comunicación desde el nivel de las acciones al del discurso. En él, los contenidos de aprendizaje se pueden someter a procesos de razonamiento y de argumentación, problematizándolos, y no simplemente transmitiéndolos de un modo mecánico.

Quiero dejar establecido de un modo explícito el marco de referencia desde el que hago la propuesta, consciente, como señala BRUNER (1996, pág. 63), de que cualquier elección didáctica “comunica inevitablemente una concepción del proceso de aprendizaje y de quien aprende”, y una cosmovisión particular que refleja la propia *lectura* del mundo que nos rodea y del que cada uno hacemos objeto de estudio según lo que consideramos como valioso. De ahí que, como él mismo afirma, “la enseñanza nunca es inocente. Es un medio que lleva su propio mensaje”.

3. ***Evaluar para conocer, evaluar para aprender: Las razones formativas de la evaluación educativa***

Estrechamente relacionados con la naturaleza de la evaluación (educativa) están los motivos que justifican la evaluación. La idea que se tenga de ciudadano educado y del conocimiento marcará la dirección a seguir.

Una educación entendida como proceso de selección y de exclusión restringe las posibilidades de acceder al conocimiento, y acarrea consecuencias directas sobre el currículum y su implementación. Contrariamente, si la educación se entiende como proceso de acceso democrático al conocimiento y promoción de las personas, el enfoque cambia de raíz. Sólo la miopía intelectual puede confundir estos planteamientos y las consecuencias que conlleva. Sólo el desconocimiento de este marco global podrá llevar a prácticas contradictorias en el ejercicio de evaluación.

Una cuestión de especial importancia y que incide en la evaluación es saber qué objetivos marca la educación que se imparte y la enseñanza que la concreta: ¿selección/exclusión o promoción de las personas mediante el acceso al saber por vías de aprendizaje y mejora o perfeccionamiento de la competencia individual? ¿A qué tipo de objetivos sirve la evaluación? ¿A todos a la vez, sin establecer prioridades? ¿Persigue los mismos objetivos en todas las materias? ¿Pretende cubrir sólo el programa de cada materia de estudio?

¿Discrimina entre unos objetivos considerados sustantivos por su poder formativo —desarrollo de capacidades que preparan para nuevos aprendizajes, dados o por descubrir— o pretende abarcar un número tan amplio que se pierde en una amalgama de metas que aseguran éxitos parciales, en perjuicio de las grandes finalidades que justifican el mismo proceso en cuanto educativo y en cuanto fenómeno social y actividad legítima? ¿Miran y aseguran más el éxito de todos o simplemente se limitan a certificar éxitos parciales y a excluir los fracasos puntuales?

La evaluación viene a ser un punto de la puesta en práctica del conocimiento en el desarrollo del docente en su ejercicio profesional. En cada actividad de evaluación se pone en juego el saber como conocimiento (formación científica básica) y el saber hacer como proyección práctica (formación didáctica) para tomar decisiones justas y actuar inteligentemente a favor de quien aprende (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2000, págs. 185 y sgs.; 2001, págs. 153 y sgs.).

Para actuar de un modo razonable, según esta premisa, necesitamos convertir el ejercicio de evaluación en actividad de conocimiento sobre la que aseguramos la formación continua, tanto de quienes aprenden como del quehacer propio de la profesión docente. En la medida en que se da la una, se da la otra. Aisladas simplemente nos sirven para “llenar el expediente”, que es tanto como negar la propia identidad docente. Al integrarlas, la evaluación se convierte en actividad didáctica que busca prioritariamente conocimiento.

Desde esta perspectiva, evaluar es *conocer*, es *contrastar*, es *dialogar*, es *indagar*, es *argumentar*, es *deliberar*, es *razonar*, es *aprender*. En términos generales, decididamente comprometido con la racionalidad práctica y crítica, quien evalúa quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de una actividad, de un proceso, de un resultado. Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento. Quien evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados.

En educación, en la enseñanza, quien evalúa quiere conocer los procesos que producen determinados resultados para valorarlos. Asimismo, el evaluador desea conocer los resultados a los que se llega después de seguir secuencialmente un proceso, ideado e inspirado en principios didácticos, en los que el componente moral está permanentemente presente cuando en educación hablamos desde la racionalidad práctica y crítica.

Por medio de la evaluación queremos conocer la calidad de los procesos y de los resultados. Y en educación, queremos conocer

para valorar los procesos que producen ciertos resultados, e intervenir a tiempo si es necesario con la honesta intención de asegurar el éxito de cuantos participan en el mismo proceso educativo, decisión que brota de la propia actividad evaluadora. Éste ha de ser el sentido de la *evaluación formativa*, que necesariamente será además *continua y personal*.

Queremos conocer para comprobar qué hace que ciertos procesos se den con garantías de calidad y resulten satisfactorios para todas las partes. Por la misma razón, queremos conocer para aprender por qué se dan ciertos resultados ni previstos ni queridos en procesos pensados para asegurar la comprensión y el aprendizaje.

En la evaluación de los aprendizajes se percibe tradicionalmente una tendencia a evaluar siempre con intención de corregir, penalizar, sancionar, calificar. Necesitamos recuperar el sentido positivo de la evaluación educativa y enfrentarnos a ella tomándola como actividad que invita a seguir aprendiendo. Necesitamos acercarnos a ella con una actitud constructiva y convertirla siempre y en todos los casos en un modo de aprendizaje, en parte del aprendizaje. Así podrá actuar al servicio de la práctica docente.

Necesitamos descartar la idea de que la evaluación es un apéndice de la enseñanza que "se adjunta" al aprendizaje y que sólo tiene que ver con lo aprendido acumulado. No tiene sentido hablar de la evaluación educativa si no está al servicio de mejorar la práctica de formación.

Quien aprende contenidos concretos aprende simultáneamente a valorar aquel conocimiento. Porque la evaluación más al uso y la más centrada en técnicas tradicionales o de tipo test como son las pruebas objetivas no llega a niveles de pensamiento complejo ni a habilidades mentales superiores, la capacidad de evaluar nunca entra en los planes de enseñanza ni forma parte de las tareas de aprendizaje. Se pone la atención en ocupaciones que requieren —y premian— la memoria más anecdótica, el recuerdo parcelado sobre lo inmediato, la repetición automática. Por esto mismo, es tan fácil programar y diseñar según técnicas precisas. Para conseguirlo, basta con prescindir del escenario en que se aplica tanto diseño y de las intenciones. También de los intereses, de la situación en la que se aplican y de los sujetos a los que se destina, que son tratados como recipientes —educación bancaria en la expresión de Paulo FREIRE (1970)—, no como personas de comunicación que reaccionan y toman postura respecto a los mensajes que les llegan, cuando se les da la oportunidad.

Necesitamos aprender *de y con* la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del saber y de las personas que aprenden.

La evaluación debería ser el momento en el que quien enseña y quien aprende se encuentran con la sana intención de aprender. Evaluamos para conocer. Aprendemos de la evaluación. Sólo asegurando el aprendizaje podremos asegurar la evaluación, la buena evaluación que forma continuamente, que sería además, significativa en cuanto catalizadora de nuevos aprendizajes.

Evaluamos mientras aprendemos; aprendemos mientras evaluamos. Paradójicamente, el examen rompe de un modo artificial este proceso de equilibrio entre el momento de la recepción y el de la producción.

Cuando la evaluación se realiza ajena al aprendizaje, quien es evaluado acude como recurso de salvación al momento de la recepción. Cuando la evaluación y el aprendizaje se dan simultáneamente, quien es evaluado *produce, crea, discrimina, imagina, analiza, duda, necesita contrastar, se equivoca y rectifica, elabora respuestas, formula preguntas, surgen las dudas, pide ayuda, busca en otras fuentes, evalúa*. Es decir, pone en funcionamiento el conocimiento y su capacidad de argumentar. Actúa de un modo consciente y responsable sobre su propio aprendizaje.

El objetivo es que quien aprende utilice en sus evaluaciones los criterios destinados a justificar su propia valoración, su propio juicio. Al hacerlo, necesariamente tendrá que poner en práctica su conocimiento.

A partir de esta propuesta, las finalidades y los objetivos de la evaluación adquieren otro sentido y deben llevar necesariamente a otras formas de acción.

4. Los efectos colaterales de la evaluación

Hay ciertas acciones en el proceso de escolarización que se realizan y legitiman sobre rituales asentados en creencias no siempre verificadas, pero que despiertan expectativas que se generan según la fe que se deposita en ellas y en los fines y las funciones que se confía que desempeñen.

En el campo de la evaluación, creencias, expectativas, fe y confianza en los fines y en las funciones dan por recorridos muchos caminos antes de averiguar de qué caminos se trata y, sobre todo, si merece la pena recorrerlos. Cabe decir del sistema de evaluación que lleva a prácticas tan poco razonables desde el interés por la formación de los sujetos a los que se dirige que difícilmente superaría cualquier prueba de examen y de análisis que se hiciera sobre él, tanto por los

instrumentos de que se vale normalmente —examen o pruebas objetivas tipo test, sobre todo—, como por las disfunciones que provoca (tensión, fracaso, abandono, exclusión, selección, decisiones predictivas que nunca se cumplen, clasificación y jerarquización...).

Me refiero a la confianza predictora que se deposita en cierto tipo de pruebas como son las habituales que se realizan en las aulas, que, sin saber por qué cauces ni por qué criterios, terminan desempeñando en un mismo ejercicio funciones diagnósticas a la vez que selectivas, de un valor predictivo real muy escaso para el éxito profesional, aunque efectivo para el reparto de oportunidades y para la exclusión.

Las mismas pruebas sirven también para determinar el nivel de conocimiento y controlar y reflejar comportamientos disciplinares.

En cambio, se reconocen muchas de las disfunciones que las propias formas de evaluar usuales provocan, aunque o bien no existen otras vías de buscar solución, o bien no hay interés en buscarlas, o tal vez las conveniencias aconsejen dejar las cosas como están. Como señala WESTON (1990; pág. 199), resumiendo ideas que se debatieron en la reunión de expertos de los países de la Unión Europea a la que alude,

se consideró importante contemplar las consecuencias de la práctica actual (de la evaluación) para una amplia población de alumnos, más que los abandonos escolares o aquellos con dificultades de aprendizaje profundas. Y a pesar de las diferencias entre los países de la Comunidad, todos reconocieron que la evaluación tenía efectos contraproducentes para un número considerable de alumnos. También se reconoció que mantener "normas" para una elite implicaba a veces condenar a una proporción de alumnos a un relativo fracaso.

Son muchos los fines y las funciones que desempeña la evaluación aplicada en la escuela, y que tienen como objeto primario al alumno. Todos suelen desempeñarse sobre la base del examen como único instrumento, en cualquiera de sus variantes. Sin embargo algunas funciones ejercidas y algunos fines conseguidos son contrarios a los fines y principios formativos que justifican la educación, y necesitarían ser satisfechos con distintos instrumentos para evitar ejercicios contradictorios que producen consecuencias no deseables.

Probablemente una razón sostenible se debe a que las prácticas de evaluación se realizan desconectadas de las concepciones educativas a las que deben servir. Basta pensar en el tipo de ciudadano que el sistema de educación básica se propone formar para ver las

distancias que separan este propósito de prácticas de evaluación que producen tanta exclusión, tanto fracaso y tantos fracasados.

La forma más habitual de evaluar consiste en la aplicación de técnicas y artificios que fueron pensados para funciones y fines distintos al sentido formativo de la educación. Al instrumento utilizado, confundido con el proceso al que debe servir, se le atribuye un valor añadido para desempeñar simultáneamente funciones diferentes, sin reparar en que muchas de ellas son contrarias al propio discurso que las expresa, y en que otras no se pueden desempeñar por el escaso valor que aportan las informaciones que nos llegan, debido a la inadecuación de los instrumentos que se emplean.

La evaluación termina siendo un ejercicio instrumental del que se sacan unas conclusiones que no se corresponden con el valor ni con el propósito del instrumento. Las interpretaciones que puedan hacerse de los resultados carecen de cualquier base contrastable, como hace ya tiempo demostró PIÉRON (1963) en sus estudios. Así, el examen, sea cual sea su formato, se utiliza igual para calificar un aprendizaje específico que para certificar un título. Se utiliza para comprobar lo que los alumnos están aprendiendo y lo que ignoran. No discrimina el saber, del despiste; la ignorancia, del *lapsus* o de la falta de memoria temporal; el no saber, del olvidar; el asimilar, del recordar; el acertar consciente, del azar; el error, del desliz; la respuesta elaborada, de la respuesta copiada; la duda inteligente en el razonamiento, de la inseguridad ante el desconocimiento.

Se usa de un modo totalmente inapropiado para un aprendizaje cuyo contenido puede ser de creación, de aplicación, de transferencia, de análisis, de inferencia, de síntesis y valoración o de simple repetición automática o de memoria rutinaria o de copia. Son varias y distintas las funciones ocultas que desempeña, si bien son menos las que explícitamente se le reconocen. Y todas valen para explicar racional y causalmente el éxito o el fracaso.

Igualmente el examen sirve tanto para premiar a un alumno, como para sacar conclusiones *externas*; tanto para desarrollar actitudes competitivas, como para reforzar o empobrecer la autoestima. Incluso, y en un uso que debería estar desterrado radicalmente del ámbito educativo por razones de responsabilidad moral, la evaluación sirve para restablecer la disciplina o imponer un respeto que no se gana por méritos propios ni por la autoridad que da el saber, ni por vías más justas de profundo respeto a la persona. En última instancia, siempre queda el recurso de medidas directamente disciplinares. Pero no se debe mezclar en estos casos categorías tan distintas, con repercusiones muy diferentes.

Por encima de estos usos y ejercida de un modo sutil en las intermediaciones del aula, pero evidente por las consecuencias que arrastra, la evaluación, más que un medio de fomentar los fines *educativos* del desarrollo y emancipación individuales, se utiliza como instrumento de exclusión a lo largo del proceso de escolarización mediante procedimientos que seleccionan y marginan, perjudicando las oportunidades educativas posteriores de muchos alumnos. Por esta vía la evaluación educativa ha llegado a ser, como la clase, un aparato de exclusión (BATES, 1984; LERENA, 1980, pág. 283).

Se asume sin grandes dificultades que la evaluación desempeña distintos fines y diversas funciones. La cuestión paradójica y conceptualmente conflictiva no surge del hecho de que existan tantas funciones, evidente por demás, sino de que se mezclen todas conformando una amalgama en la que se mezcla el grano con la paja, los intereses con las intenciones, las ideas innovadoras con las exigencias burocráticas, las opciones racionales con las decisiones razonables.

En este juego de confusión se mezclan las necesidades formativas con los requisitos de eficacia y de mercado, las exigencias de calidad y equidad educativas con las de eficacia y eficiencia interpretadas en términos de rentabilidad económica, los argumentos con las opiniones, la calidad con la cantidad, el valor con el precio, la lógica educativa con la lógica economicista, los principios con las doctrinas, los alumnos con los clientes.

Asimismo se confunde la profesión docente con el oficio de vigilante y seleccionador social; la función educativa de la dirección con la gerencial; la formación docente con la preparación para la instrucción; la función formativa de la evaluación con la sumativa. Y la representación democrática en el funcionamiento del centro se confunde con el reciclado de un liderazgo de gabinete segregado de la comunidad educativa por vía de formación específica y diferenciada.

En esta mezclanza resultante se instala la confusión conceptual y se ampara la inconsistencia práctica. En la penumbra, sólo se reconocen bultos y es más fácil confundir las acciones con los movimientos. Todos *se mueven pero hacen* (actúan) de modos distintos, motivados por principios, intereses y razones desiguales, cuando no contrarios o excluyentes.

Tantas funciones y un único instrumento *real* y con poder mágico decisorio y definitivo, valor añadido, para abarcarlas a todas. Se trata del examen, en cualquiera de sus modalidades, bajo cualquiera de sus expresiones o fórmulas. ¿Acaso un mismo instrumento puede desempeñar tantas y tan variadas funciones? ¿Puede servir a

tantos y tan variados fines? ¿Sobre qué base de razón se puede sostener este proceder examinador tan extendido y tan calladamente aceptado, que ha llegado a adquirir carta de naturaleza inmanente, y al que no se le encuentran sustitutos *de hecho*, a pesar del común reconocimiento de las disfunciones que provoca y cuya única eficacia probada es la misma disfuncionalidad que produce? Probablemente entre tanta amalgama y tanta confusión los intereses de mercado acaben ocultando, si no fagocitando, tan numerosas funciones, fines, intenciones y valores formativos proclamados.

En buena lógica, que sigue el correcto discurrir del sentido común, ¿no debería haber concepciones, objetivos, instrumentos y contenidos diferentes y diferenciados según la función que ha de desempeñar la evaluación?

Si la narrativa que crea la reforma quiere responder a una racionalidad práctica, antagónica con la racionalidad técnica que inspiraba movimientos curriculares precedentes, ¿no debería también promover prácticas educativas tan distintas y tan distantes como lo son los discursos de elaboración de cada propuesta de reforma? ¿Qué ha cambiado *realmente* a partir de las reformas en las prácticas de evaluación en el aula, más allá de las metáforas en las que se expresa creando la sensación de lo novedoso?

Y si quienes aprenden hoy recorren caminos curriculares distintos e innovadores, ¿qué hay de distinto y de innovador, educativa-mente hablando, en la formación de los profesores? ¿Qué hay de nuevo en la organización de los centros? ¿Cuánto aumentan los presupuestos del Estado para subvencionar tanta innovación?

Como aprendimos de tanto análisis estructuralista, no se puede cambiar ningún elemento de la estructura sin que cambie toda la estructura. Este cambio es tan complejo, con tantas ramificaciones y tan difícil de llevar a cabo, que la necesidad aparentemente se justifica con la innovación superficial de las palabras. Se logra con ello el efecto de lo nuevo mientras se dejan intactas las estructuras.

En este mar de confusiones, en el que la realidad se expresa en grandes retóricas —aprendizaje significativo, autoevaluación, coevaluación, aprendizaje cooperativo, atención a los contextos diversos, autonomía intelectual, pensamiento crítico, creativo, mapas conceptuales, temas transversales...— se instala la ocultación de intereses y de expectativas muy heterogéneos en un mismo discurso. El de las reformas de los años noventa puede ser un referente muy próximo, en el que el concepto de evaluación se mezcla con el de calificación, promoción (automática), control, examen, observación, certificación, acreditación. Utiliza un mismo instrumento, normal y casi exclusivamente,

el *examen*, en cualquiera de sus formas y variantes, al servicio de diferentes fines que no suelen explicitarse, sino que se emplean según las necesidades o intereses circunstanciales, cuando no espúreos. De ella, cada *lector* o *intérprete* de la misma (alumno, profesor, padres, inspección, empleadores, políticos) saca conclusiones tan parcializadas, tan interesadas y tan atomizadas que en sí admite tantas lecturas como lectores. Sólo que la relación asimétrica de fuerzas decanta el poder de decisión al lado de quien lo ostenta.

Planificar, proyectar e incluso despertar ilusiones con un nuevo discurso sobre educación y sobre evaluación, sobre currículum y sus posibilidades, y no superar el actual sistema de calificaciones (y lo que es más grave, el sistema de selección/selectividad) hace peligrar tanta propuesta. Mientras esto no cambie, toda la enseñanza seguirá dirigida por y centrada en el examen, de cualquier tipo que sea.

En este terreno borroso, en el que se ocultan ignorancias e intereses menos nobles, se habla sin mucho cuidado y con menos precisión, de evaluación, calificación, controles, exámenes, selectividades, notas, excelencia escolar, certificación y acreditación y algún que otro calificativo más, en una amalgama que confunde el sentido de la evaluación. Podemos convenir que todos estos vocablos participen del campo semántico de la evaluación. Pero viene bien saber a qué responde cada uno, puesto que por la falta de claridad se llega a usos que no tienen por qué entrar en la esfera de lo educativo y desvirtúan el proceso de formación. Y si entran, debemos ser conscientes de que responden a otros principios, a otros intereses, a otras funciones, a otras formas de contemplar lo educativo. No podemos pasar por alto que la falta de claridad en el concepto tiene implicaciones muy importantes en cualquier práctica que aspire a ser reflexiva y comprometida con el cambio. Se trata de confrontar y optar entre lógicas opuestas que coinciden interesadamente en el mismo discurso.

El hecho de que esto no se aclare nunca hace pensar que las situaciones *alborotadas* que se crean vienen bien a todos, porque en el río revuelto que provocan, todos pueden o aspiran a sacar provecho, aunque no siempre ni en todos los casos, del mismo valor, ni del mismo alcance ni con las mismas consecuencias. Incluso puede darse el caso de que el resultado sea contrario a la mínima expectativa creada.

Porque se da la confusión, con frecuencia se dice que en la escuela se evalúa mucho. La sensación y percepción es que los exámenes lo impregnan todo. Cuando se clarifica el panorama, como ya apunté, podemos comprobar que se examina y califica mucho, pero se evalúa

muy poco si tenemos en cuenta lo poco que se aprende de la evaluación, el poco conocimiento relevante que se obtiene de lo que ella representa y el escaso valor transformador de la propia práctica educativa que se le otorga. De hecho, año tras año podemos comprobar cadencialmente las mismas estadísticas de fracaso, muy probablemente debido a las mismas causas y a las que no se presta la debida atención. Y cada vez van en aumento las voces que se levantan alertando o denunciando una bajada en la calidad de los procesos educativos.

Por tan frecuentes y repetidas las estadísticas que se producen en la escuela llega a verse y a aceptarse como natural e inevitable este fenómeno. Resignarse a él es dar por perdida una tarea que todavía está por hacer.

En estos casos, la evaluación desempeña un papel disciplinador y coercitivo que encubre el ejercicio de autoridad de quien la realiza o de quien la impone. De acto de conocimiento deviene en ejercicio desproporcionado e irracional de poder.